

latindex

ISSN: 1688 - 7808



LSI

LENGUA DE SEÑAS E
INTERPRETACIÓN

Número 6, 2015

LSI

LENGUA DE SEÑAS E INTERPRETACIÓN

ISSN: 1688-7808

Número 6, Año 2015

**Publicación anual de la carrera Tecnólogo en
Interpretación y Traducción de Lengua de Señas
Uruguaya-Español (TUILSU), Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
Montevideo - Uruguay
Aparición diciembre 2015**

INDEXADA EN LATINDEX - <http://www.latindex.unam.mx/>

LSI publica textos originales que sean resultados de investigaciones sobre las lenguas de señas, la interpretación/traducción entre las lenguas de señas y las lenguas orales, las condiciones psico-sociales y educativas de los sordos y territorios temáticos próximos a los señalados. Tendrán prioridad los textos que sean productos de investigaciones institucionales, con indicación específica de la Institución, programa, etc.

LSI es una publicación arbitrada por lo cual los textos sometidos serán evaluados por dos miembros de la Comisión Científica y por evaluadores externos *ad hoc*, por el método de “doble ciego”. Los mismos podrán ser aceptados, aceptados con sugerencias de modificación o rechazados. La decisión final para la publicación será hecha por los Directores y la Comisión Editorial.

Director

Luis E. Behares (Instituto de Educación, UdelaR)

Ejecutivo de Edición

Alejandro Fojo (TUILSU, UdelaR)

Comisión Editorial

Adriana de León (TUILSU, UdelaR)

Alejandro Fojo (TUILSU, UdelaR)

Juan Andrés Larrinaga (TUILSU, UdelaR)

Soledad Muslera (TUILSU, UdelaR)

Leonardo Peluso (TUILSU, UdelaR)

Equipo Técnico:

Diagramación

Alejandro Fojo (TUILSU, UdelaR)

Revisión inglés

Juan Andrés Larrinaga (TUILSU, UdelaR)

Revisión francés y portugués

Laura Masello (CELEX, UdelaR)

Revisión español

Marcela Tancredi (TUILSU, UdelaR)

Comisión Científica Nacional e Internacional

Graciela Barrios (Instituto de Lingüística, UdelaR)

Claudia Brovetto (ANEP, Uruguay)

Sandra Cvejanov (Universidad Nacional de Comahue)

Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)

Rossana Famularo (Asociación Argentina de Intérpretes)

Beatriz Gabbiani (Instituto de Lingüística, UdelaR)

Ana Lodi (Universidade de São Paulo)

Rocio Anabel Martínez (Universidad de Buenos Aires y Conicet)

Laura Masello (Centro de Lenguas Extranjeras, UdelaR)

María Ignacia Massone (Conicet, Argentina)

Alejandro Oviedo (CENAREC, Costa Rica)

María Inés Rey (Universidad de la Plata)

Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina)

© **Tecnólogo en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguaya-Español**

Magallanes 1577, 11200, Montevideo – Uruguay

e-mail: tuisu@fhuce.edu.uy

ÍNDICE

EDITORIAL.....1

Artículos

PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO
DE LA METÁFORA TEMPORAL EN EL DESARROLLO DE
LOS PROCESOS DE GRAMATICALIZACIÓN
E INTELECTUALIZACIÓN DE LA LSU
Roberto Aguirre y Alejandro Fojo.....5

LA CONEXIÓN MADRAZO EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS
INSTITUTOS DE NIÑOS SORDOS RIOPLATENSES
Rosana Famularo.....27

LAS CONCEPCIONES TRADUCTOLÓGICAS DE BENJAMIN Y
TOURY: DOS POLOS DE UN CONFLICTIVO CONTINUO
Juan Andrés Larrinaga.....61

TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL: SUBTÍTULOS. TRADUCCIÓN
DE LA LENGUA DE SEÑAS AL ESPAÑOL ESCRITO
Marcela Tancredi.....73

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA
LENGUA ESCRITA EN LA COMUNIDAD SORDA
María Virginia Yarza.....85

EDITORIAL

En 2010 apareció el primer número de la Revista LSI. Lengua de Señas e Interpretación. Se trata de un esfuerzo de la la carrera Tecnólogo en Interpretación y Traducción de Lengua de Señas Uruguaya-Español (TUILSU), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, cuya intención es servir de asiento a la difusión de investigaciones referidas a la lingüística de las lenguas de señas, la interpretación-traducción desde y hacia las lenguas de señas y, en forma más general, los estudios sordos. Esta edición continuó en 2011, 2012, 2013 y 2014 con el segundo, el tercero, el cuarto y el quinto números, que significaron un crecimiento en autores, instituciones y temas que pudieron ser incluidos. Como Director de la Revista, en conjunto con todos sus colaboradores, tenemos el gusto de presentarles en 2015 el sexto número, que editamos con los mismos cuidados de los anteriores y que pretendemos se continúe en los números futuros.

LSI se ha tornado un ámbito propicio para el desarrollo de la investigación en lenguas de señas, interpretación y temáticas directamente vinculadas, por lo cual nos sentimos ampliamente satisfechos y entusiastas. En efecto, LSI se ha pensado para incluir textos que sean resultados de investigaciones sobre las lenguas de señas, la interpretación-traducción entre las lenguas de señas y las lenguas orales, las condiciones psico-sociales y educativas de los sordos y territorios temáticos próximos a los señalados. Como sabemos, estas investigaciones tienen origen en distintos formatos académicos y disciplinares, integrados a un campo de investigación relativamente nuevo, pero que en términos internacionales y regionales va progresivamente consolidándose.

LSI pretende tratar ese campo de investigaciones con el rigor

académico propio de las tradiciones humanísticas y científicas. Por ese motivo se ha pensado como una publicación arbitrada, y recurre a los procesos normales de validación de la producción de conocimiento que son hoy de recibo en los ámbitos académicos.

Este sexto número de LSI incluye materiales originales, derivados de investigaciones uruguayas y argentinas, en textos especialmente escritos para ser publicados en esta revista. La materia es variada, como se podrá apreciar en su lectura. Los cinco Artículos que incluimos se caracterizan por tener especialmente en cuenta los marcos de referencia teóricos, por explorar las condiciones del tema con minuciosidad, por cuidar el rigor metodológico y por incluir las necesarias referencias a la continuidad con la investigación específicamente vinculada.

Los Artículos están ordenados por orden alfabético de apellido del primer autor, y en su conjunto incluyen materiales de interés para el campo. Son los siguientes: Perspectivas para el estudio psicolingüístico de la metáfora temporal en el desarrollo de los procesos de gramaticalización e intelectualización de la LSU, de autoría de Roberto Aguirre y de Alejandro Fojo (Universidad de la República, Uruguay); La conexión Madrazo en la organización de los institutos de niños sordos rioplatenses, por Rosana Famularo (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Las concepciones traductológicas de Benjamin y Toury: dos polos de un conflictivo continuo, escrito por Juan Andrés Larrinaga (Universidad de la República, Uruguay); Traducción audiovisual: subtítulos. Traducción de la lengua de señas al español escrito, a cargo de Marcela Tancredi (Universidad de la República, Uruguay); Representaciones sociales sobre la lengua escrita en la comunidad sorda, de autoría de María Virginia Yarza (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina).

En el trayecto iniciado en 2010 por LSI-Lengua de Señas e Interpretación, este número continúa con el esfuerzo de agrupar las

investigaciones en el campo de las lenguas de señas, la interpretación, la traducción y los estudios sordos, con aspiraciones aunadas de pluralidad, concentración temática e internacionalismo. Esperamos que sea de su interés y agrado.

Luis E. Behares
Director

PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO DE LA METÁFORA TEMPORAL EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE GRAMATICALIZACIÓN E INTELECTUALIZACIÓN DE LA LSU

Roberto Aguirre¹

Alejandro Fojo²

Resumen

Este artículo sugiere plantearse el estudio psicolingüístico de la metáfora temporal en la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) considerando el factor de su actual proceso de gramaticalización e intelectualización. Una breve revisión de la literatura muestra la ausencia de afirmaciones concluyentes sobre los alcances de las diferencias de modalidad a nivel de descripción lingüística y del procesamiento cognitivo. Se sugiere entonces considerar eventuales efectos semánticos de la modalidad (iconicidad) en el estudio de la proyección metafórica en las lenguas de señas. En el caso de la LSU, se advierte que los procesos de esquematización e intelectualización pueden ser factores con efectos en las metáforas cognitivas compartidas entre hablantes y señantes. La parte final hace lista de diversos recursos analíticos (presentes o ausentes), criterios y descripciones de la LSU considerados por el proyecto sobre estudios de la metáfora temporal.

Palabras clave: LSU, metáfora temporal, iconicidad, gramaticalización, intelectualización, modalidad, procesamiento cognitivo

PERSPECTIVES FOR THE PSYCHOLINGUISTIC STUDY OF THE TEMPORARY METAPHOR IN THE DEVELOPMENT OF GRAMATICALIZATION AND INTELECTUALIZATION PROCESSES OF THE LSU

1 Centro de Investigación Básica en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.

2 Tecnólogo en Interpretación y Traducción de Lengua de Señas Uruguaya-Español, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

Abstract

This article suggests relating the psycholinguistic study of the temporal metaphor in the Uruguayan Signs Language (USL) to its current process of grammaticalization and intellectualization. By a brief review of the current literature, the diagnosis is the absence of conclusive assessments about the scope of the modality differences for the linguistic description and the cognitive processing. Then, the article warns of potential semantic effects of modality (iconicity) on testing the metaphorical mappings in sign languages. About the USL the article highlights its grammaticalization and intellectualization processes would be relevant factors with effects on the metaphorical mappings shared between speakers and deaf signers. The final section lists various analytical resources, criteria and USL descriptions considered by the temporal metaphor project.

Key words: USL, temporal metaphor, iconicity, grammaticalization, intellectualization, modality, cognitive processing

Recibido: 16/9/2015

Aceptado: 1/10/2015

El estudio sistemático de las lenguas de señas ha dejado claro que éstas son lenguas y no gestos aislados o inestables asociados sin una gramática que los organice. Como sugiere Wilcox (2014), Stokoe (1960) revisó el concepto estructuralista de par mínimo para plantearse, de manera más abstracta, el principio de contraste como supuesto de fondo. Sobre esa base, Stokoe (1960) realizó el hallazgo de una organización equivalente en las lenguas de señas a la definida como fonología en las lenguas orales. De este modo, la misma noción de fonología se transformó a una más abstracta que trascendió su base etimológica y se volvió una noción más extensa.

En términos generales, es aceptado que las lenguas de señas tienen recursos suficientes para generar un conjunto ilimitado de expresiones, presentan un vocabulario amplio y usan reglas de combinación

sistemáticas que les permiten asignar papeles temáticos. Además, los signos lingüísticos en la lengua de señas se forman siguiendo ciertos parámetros de los que el señante no se desvía. Adicionalmente, el signo lingüístico señante hace referencias a conceptos u objetos, concretos o abstractos, ausentes en el momento de la comunicación (Reyes-Tejedor, 2007).

Por su parte, el reconocimiento del lenguaje como una facultad por parte de la gramática generativa terminó de desterrar las limitaciones para considerar a las lenguas de señas como lengua. Entonces, la descripción lingüística de la lengua de señas no parece necesitar una teoría lingüística aparte de la desarrollada para la lengua oral.

Hace ya unas décadas que en el estudio lingüístico de las lenguas de señas ha ganado terreno una orientación que Wilcox (2014) denomina enfoques basados en el uso. Esta denominación es un eco de la descripción del lenguaje como instrumento de comunicación, propia del funcionalismo lingüístico. Sin embargo, en esta denominación de enfoques basados en el uso, el mismo Wilcox (2014) incluye a la Gramática Cognitiva (GC). De esta propuesta de una lingüística basada en el uso es de notar dos aspectos:

a. Los orígenes y supuestos de la parte de los enfoques basados en el uso, compartidos con el funcionalismo lingüístico pertenecen al marco de referencia disciplinar del lingüista. Sin embargo, estos enfoques no se relacionan, necesariamente, con el actual estudio del procesamiento cognitivo (p. e., Martinet, 1989; Hjelmslev, 1971; Halliday, 1979; Dik, 1989, 1997; Jakobson, 1963; 1973).

b. En cambio, la imagen estándar de lo cognitivo en el currículo del lingüista corresponde a la gramática generativa (biolingüística). Los trabajos de Langacker (1987; 2002), Talmy (2003) o Givón (1995; 2014) son posteriores y su comprensión profunda puede implicar un conocimiento de los procesos cognitivos ajenos al currículo estándar

del lingüista.

La descripción lingüística de las lenguas de señas ha incluido el estudio de los orígenes de cada lengua de señas, la descripción de sus sistemas fonológicos, morfología flexiva, categorías gramaticales, orden sintáctico y aspectos pragmáticos. Estos siguen siendo trabajados ampliamente en distintas lenguas de señas alrededor del mundo. La descripción va siendo acompañada de bases de datos (p. e. la de la Lengua de Signos Española), diccionarios lengua de señas-lengua oral y lengua de señas- lengua de señas (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987; ASUR/CINDE, 2007) y gramáticas descriptivas (para la Lengua de Señas Uruguay (LSU), véase Fojo y Massone, 2012). Si bien éste es un camino por recorrer, más en unas lenguas que en otras, hay ya hallazgos y pautas descriptivas para caracterizar a muchas lenguas de señas del mundo.

Respecto al estudio psicolingüístico, parece posible afirmar que, al igual que la de lenguas orales, el grueso de la investigación psicolingüística en lenguas de señas se ha realizado desde los supuestos de un cognitivismo universalista, en un amplio consenso sobre la cognición, en el que, por sus méritos, la gramática generativa es un protagonista. Como para las lenguas orales, la adquisición (Orlansky y Bonvillian, 1984), la fonología (Orfinadou et al 2009), la modularidad del lenguaje, la segmentación del signo y el procesamiento léxico (Emmorey y Corina, 1990; Emmorey et al 2003; Thompson et al 2005, 2009; Newport y Meier, 1986; Carreiras et al 2008) durante la comprensión han sido explorados (para una síntesis, ver Carreiras, 2010; Emmorey, 2002). En contraparte, la producción, la categorización semántica, el procesamiento sintáctico y el discursivo han recibido menor atención respecto a los anteriores. Emergentemente, en contraste con las lenguas orales, el procesamiento de la iconicidad de la seña (Emmorey et al 2004; Ormel et al 2009; Poizner et al 1981) ha sido un

tema de interés dada la naturaleza del signo en las lenguas de señas, independientemente del debate sobre en qué medida y condiciones esta característica es relevante o no al procesamiento.

Como señala Goren (2013), en el estudio psicolingüístico de las lenguas de señas parece haber un consenso, según el cual, si los hallazgos experimentales confirman que para ellas los sujetos siguen las mismas estrategias y mecanismos de procesamiento que se han registrado para la lengua oral, entonces, al menos psicolingüísticamente, no hay buenas razones para diferenciarla en la mayoría de sus aspectos. Para Carreiras (2010), por ejemplo, los resultados experimentales, tanto en producción como en recepción, muestran que en la mayoría de los casos hay semejanza con el procesamiento del lenguaje oral. Tales conclusiones subrayan el perfil universalista de los abordajes predominantes sobre la computación lingüística y consideran que la modalidad estimular de las lenguas (oral y de señas) afecta poco al procesamiento. Sin embargo, el mismo autor (Carreiras, 2013) y otros (García Orza, 2002) aceptan que hay diferencias producto de la modalidad por explorar. En consecuencia, éste es un tema en el que se está lejos de una afirmación concluyente y del logro de modelos de producción y reconocimiento de las señas que componen una lengua de señas determinada y procesos específicos.

Es de destacar el señalamiento de García Orza (2002) relativo a que, a efectos del estudio del procesamiento de las lenguas de señas, el enfoque de la Neuropsicología cognitiva permite analizar el grado de especificidad que tienen los procesos lingüísticos en relación con los procesos cognitivos más generales implicados en el procesamiento visual de objetos, la conducta gestual y la expresión facial de las emociones.

1. Lingüística cognitiva, ¿qué tanto puede inspirar estudios psicolingüísticos en LS?

Actualmente, la Gramática cognitiva y algunos desarrollos del ambiente de la cognición corpórea han cobrado protagonismo o suenan atractivos a la descripción lingüística de las lenguas de señas. Este enfoque supone un conjunto de supuestos sobre la computación lingüística ajenos o francamente opuestos a abordajes lingüísticos que son fundamentales a la Psicolingüística actual. Particularmente, la gramática generativa.

Primero, este enfoque considera que la estructura semántica está especificada en grado considerable para cada lengua y no es plenamente universal. Desde este enfoque, se podría decir que el requisito metodológico es alcanzar modelos y paradigmas experimentales capaces de incluir las diferencias translingüísticas y culturales en la descripción de la estructura semántica. Algunas herramientas como las redes semánticas o el Análisis Semántico Latente parecen sensibles a ello.

Además, el enfoque considera que la estructura semántica se basa en una imagen convencional y se caracteriza en relación con las estructuras del conocimiento. Esta afirmación no resulta una novedad en la Psicolingüística contemporánea. Por ejemplo, para el emergentismo innatista (véase Karmiloff-Smith, 1992), la especialización cerebral durante la adquisición se realiza a partir de estructuras generales de conocimiento.

No es necesario adscribirse al marco de la gramática cognitiva para señalar que el lenguaje hace equipo con distintas capacidades cognitivas (vista, oído, gestos, tacto) (véase Berninger, et al, 2006). Incluso, la afirmación de que la infinitud discreta -asociada a la recursividad- es la facultad en la que descansa la gramática universal pone su base fuera de lo lingüístico: ubica su base en una capacidad

cognitiva y biológica que, por ejemplo, se presenta en el propio código genético. Esto, sin embargo, tampoco implica que esta facultad no gane especificidad para el lenguaje en el desarrollo y el proceso de adquisición.

Posiblemente, la manera en que el estudio cognitivo del lenguaje singulariza a éste en una serie de módulos, áreas cerebrales y como una capacidad específica, no hace atractiva la afirmación de que el lenguaje no es diferente de otros tipos de conocimiento. Sin embargo, hay evidencia del uso de diversas capacidades de dominio general para el lenguaje o la emergencia de capacidades específicas para el lenguaje a partir de capacidades de dominio general (p. e., Karmiloff-Smith, 1992).

Segundo, al decir que la gramática o sintaxis es simbólica, este enfoque parece invertir la perspectiva de análisis de las estructuras del lenguaje. Tanto en Lingüística como en Psicolingüística -por sus perfiles de ciencias descriptivas- está instalado un método que agrega y funda el análisis del lenguaje desde las unidades mínimas, consideradas sin valor semántico, hasta las unidades mayores (registros discursivos) que expresan significado. En esta perspectiva, la codificación y decodificación son vistas como primeras respecto a la comprensión: una decisión metodológica. En este consenso, la sintaxis es vista como el hito más logrado de la primera articulación y el nivel central de la facultad del lenguaje como computación. El enfoque de la GC parece preocuparse de que la descripción del lenguaje mantenga siempre, o lo más posible, la condición de signo. De este modo, no se plantea un corte dicotómico entre un polo fonológico y uno semántico, sino una relación gradual en la que las unidades mínimas carecen de ese polo semántico.

Es importante preguntarse entonces si este interés por una descripción del lenguaje que mantenga la condición simbólica del mismo a cada paso y el gradualismo estructural propuesto requiere

paradigmas experimentales nuevos, usar los existentes y desarrollar, a partir de los resultados experimentales, modelos que expliquen el procesamiento de lenguaje, aportando con ello evidencia psicológica a favor o en contra de estas propuestas de la Gramática cognitiva.

Grote (2013) señala que, aunque la mayoría de la investigación en Psicolingüística -incluida la de lenguas de señas- involucra el estudio de la adquisición, la comprensión y la producción, un número de líneas de investigación innovadoras se han venido desarrollando, usando o adaptando métodos basados en una visión lingüístico cognitiva del lenguaje y el pensamiento.

Tercero, el lenguaje presenta tres estructuras (fonológica, semántica y simbólica). En este marco teórico, los sonidos, los gestos y las representaciones ortográficas son por igual estructuras fonológicas. Los fenómenos y las unidades de morfología léxica, la gramatical, la sintaxis o el discurso no se entienden como indicadores de estructuras adicionales y con amplia autonomía. El lexicon, la morfología y la sintaxis son planteados como un continuo de estructuras simbólicas, diferenciadas por diversos parámetros, pero que no constituyen nuevas estructuras entre un polo fonológico y otro semántico. En todo caso, en una interpretación suave, para este enfoque las distinciones entre léxico, morfología y sintaxis pueden -como decisión metodológica y de investigación- considerarse más rígidas o flexibles.

La evidencia psicolingüística en lenguas orales y lenguas de señas sugiere que dichos niveles -léxico, sintáctico y semántico- son pertinentes al estudio del procesamiento del lenguaje o que dichos niveles tienen realidad psicológica. No en vano hay para cada nivel paradigmas experimentales bastante consolidados (p. e. denominación de dibujos, *naming tasks*, reconocimiento de palabras (Ormel, 2008), discriminación fonológica, priming fonológico, priming semántico, repetition priming (Emmorey, 1991), *cloze tasks*, tareas de

categorización, etc.) que se han usado consistentemente para el estudio del procesamiento de las lenguas de señas. A fin de cuentas, si la evidencia psicolingüística muestra que dichos niveles son pertinentes, el planteamiento de la Gramática cognitiva en este aspecto puede ser matizado, considerando tanto la evidencia psicolingüística en lengua oral y de señas, los supuestos como los métodos elegidos.

Consecuentemente, la Gramática Cognitiva rechaza la existencia de la estructura profunda, expresable por un lenguaje lógico-computacional, o al menos que esa estructura sea parte del lenguaje. Para este enfoque, sólo las diferencias formales pueden dar cuenta de las diferencias de significado. Por paradójico que resulte, tal posición, al menos para el estudio de los aspectos cognitivos del lenguaje, pareciera un rechazo de logros de la investigación cognitiva, en favor de una posición amigable con el conductismo, al aceptar sólo como evidencia la conducta observable (las formas del lenguaje producidas por los sujetos). En este sentido, al menos de principio, el enfoque de la Gramática cognitiva no pareciera atractivo a la investigación psicolingüística actual.

Sin embargo, el enfoque general de la Lingüística Cognitiva (LC) está lejos de ello. En un sentido general, dicho enfoque representa el cambio de un enfoque cognitivo universalista a un enfoque cognitivo relativista. Sobre estas distinciones, pertenecientes al ámbito de la teoría de la mente, basta decir aquí que ninguna de ellas niega la representación y que ambos son cognitivos en un sentido general (una referencia útil sobre la diferencia entre enfoques cognitivos, que bien podrían caracterizar al cognitivismo de la LC se puede encontrar en Núñez, 1995 y en De Vega, 1998).

El enfoque lingüístico cognitivo ofrece nuevas hipótesis sobre la naturaleza del lenguaje, las habilidades subyacentes a dicha facultad

y la evolución de las mismas. En este sentido, diversos autores han probado métodos psicolingüísticos con este abordaje al lenguaje y la cognición: Lucy, (1992); Slobin, (1992), Gumperz y Levinson, (1996); Boroditsky, (2001); Lucy y Gaskins, (2001); Sera, Elieff, Forbes, Burch, Rodriguez y Dubois, (2002); Gentner y Goldin-Meadow, (2003); Levinson y Wilkins, (2006); Wolff y Holmes, (2010); Holmes y Phillip, (2012), entre otros. La aplicación de este enfoque al estudio descriptivo de las lenguas de señas ha permitido nuevas preguntas sobre los aspectos anteriores y, subrayadamente, sobre la influencia de la modalidad del lenguaje (oral o de señas) en esas habilidades y en los procesos cognitivos.

2. Iconicidad y gramaticalización en la exploración psicolingüística de lenguas de señas

Desde la perspectiva de centrar el interés del lenguaje en lo que éste tiene como objeto discreto y distinto a otras capacidades cognitivas, la iconicidad y la gramaticalización parecen una par pertinente de averiguación, pues un ítem lingüístico, al pasar de categoría léxica a categoría funcional, pierde su valor referencial respecto a un ente extralingüístico, reduciéndose potencialmente la relevancia psicológica de la iconicidad del gesto y las expresiones faciales acompañantes.

Wilcox (2014) señala aspectos que pueden ser orientativos en este esfuerzo. A saber: la aparente mayor transparencia e iconicidad del gesto para volverse una forma lingüística. En contraste con los fonemas, los gestos traen aparejada una relación más consolidada con el polo semántico. Sin embargo, la investigación experimental en materia de iconicidad en lenguas de señas ha enfrentado dos posiciones opuestas en razón de la evidencia: una posición que considera a la iconicidad

un atributo relevante para el procesamiento de las lenguas de señas (Amstrong et al. 1995; Cuxac, 2000; Ormel, 2008). Otro enfoque considera que la iconicidad no es un atributo lingüístico relevante para el procesamiento de las lenguas de señas (Klima y Bellugi, 1979; Orlansky y Bonvillian, 1984; Poizner et al. 1998; Emmorey et al, 2004).

Los resultados de Baus, Carreiras y Emmorey (2011) dieron soporte a la idea de que la iconicidad ayuda a almacenar los signos en la memoria en las primeras fases del aprendizaje de la lengua de señas, pero que pierde relevancia en la medida en que el desempeño mejora al traducir mensajes en lengua de señas. Si asumimos que ese desempeño está relacionado con transformar un gesto en una unidad del lenguaje, eventualmente varios de ellos y sus parámetros son objetos de procesos de gramaticalización y de esquematización.

El otro punto se remite a la universalidad de los procesos cognitivos de agregación y reorganización de información en la computación lingüística. En dichos procesos, el estudio de Wilcox (2014, p. 115) sobre puntos de referencia en condicionales, interrogativas y oraciones, registró una similitud en las formas de marcación en *American Sign Language* (ASL), que, a su parecer, no sería esperable encontrar en lenguas orales. Además, un estudio posterior en diversas lenguas de señas confirmó su hallazgo. Si bien se puede señalar que tal hallazgo es limitado a los puntos de referencia indicados, los hallazgos vuelven a apuntar a los gestos como una materia fonológica más universalista que los sonidos articulados.

Así visto, la formación de ítems léxicos y su eventual gramaticalización en las lenguas de señas parecen ser una alternativa para evaluar la realidad psicológica de la propuesta de la continuidad de la condición simbólica durante la computación lingüística.

El estudio de esta transformación permite identificar en qué manera un gesto se toma como equivalente a un determinado valor

a través de mecanismos cognitivos generales como la analogía, la metáfora, la metonimia u otros. También, el papel que distintos procesos cognitivos generales, particularmente de la atención o la memoria, y otros específicos del lenguaje (p. e., *parsing* para el procesamiento de la ambigüedad sintáctica, la percepción categórica para la fonología, el reconocimiento de palabras, entre otros) juegan en la eventual activación de esos mecanismos.

3. El estudio de la metáfora temporal en LSU como vía para explicar sus procesos de gramaticalización y estandarización

A partir del análisis de la configuración de las lenguas de señas, diversas investigaciones (Brennan, 1994; Giuranna y Giuranna, 2000; Jarque, 2005; Pizzuto, Russo y Giuranna, 2001; Russo, 2005; Taub, 2001; Wilcox, 1993; 2000) mostraron la presencia de metáforas propias en diversas lenguas de señas que no necesariamente coinciden con el lenguaje oral. En un sentido general, la investigación actual en el tema se orienta a sostener que las capacidades cognitivas y lingüísticas de las personas sordas debieran desprenderse del análisis de la estructura de su propia lengua y no basarse en su manejo de la lengua oral (Ibáñez, Becerra, López, Sirlopú y Cornejo, 2005). La razón fundamental es que el componente metafórico se encuentra íntimamente ligado al carácter icónico de cada seña.

Como antes se ha advertido, un tema central para la cuestión de la metáfora conceptual en lengua de señas es el relativo a la iconicidad de las mismas (Brennan, 2005; Taub, 2001; Wilcox, 2000). Al contrario de la perspectiva inicial del campo de la lingüística de las LS, Taub (2001) sugiere que dicha iconicidad no impide a las lenguas de señas la elaboración de significados abstractos ni la metáfora conceptual. En esta línea, Brennan (2005) agrega que las características icónicas

de las señas tienen un papel en el proceso creativo de determinar una compatibilidad mental entre dos dominios diferentes.

En el afán de evaluar el peso o la interacción de las variables cultura, código y base perceptiva-motora en dicho mecanismo cognitivo, Santiago y Viggliolo, (2014) desarrollaron una tarea experimental con señantes de lenguas de signos española y británica. Los resultados han mostrado que puede bastar un marco cultural compartido entre hablantes y señantes para activar la metáfora temporal, sin que el carácter icónico de las lenguas de señas representen una facilitación de las asignaciones metafóricas espacio-tiempo en el eje lateral. También, los resultados han sugerido que la falta de script ortográfico no inhibe la activación de la metáfora temporal. De este modo, la opción de la investigación comparada entre lengua de señas y lengua oral está sugerida. En sintonía con ello, Ibañez et al (2005) mostraron expresiones metafóricas comunes entre hablantes de español chileno y de señas chilena. Estas metáforas se corresponden con el funcionamiento corporal diario tanto en sordos como oyentes.

Asumiendo que la metáfora temporal ha sido registrada en distintas lenguas orales, a través de gestos (cfr. el estudio de Nuñez y Sweetser, 2006), del acompañamiento gestual al habla (Casasanto y Jasmin, 2012; Guellaï et al, 2014) y con estímulos no verbales (Tversky, Kugelmass y Winter, 1991; Weger y Pratt, 2008; Nuñez et al 2005; McGlone y Harding, 1998, entre otros), dicha metáfora parece tener un perfil transmodal, transcultural y translingüístico. Por lo tanto, podría ser común a la lengua oral y la lengua de señas, como ha sugerido la investigación referida y otros (Russo, 2005). La existencia de metáforas compartidas entre señantes y hablantes puede ayudar a evaluar si en alguna de estas modalidades los procesos de esquematización y gramaticalización varían en razón de la modalidad.

4. Algunas cosas por hacer: el caso de la metáfora temporal en LSU

El estudio psicolingüístico de cualquier lengua -oral o de señas- descansa en buena medida en la identificación y etiquetación de ítems lingüísticos que, a través del cumplimiento de un conjunto de requisitos, resultan representativos del estado de la lengua en estudio. Por lo mismo, esta condición es una base necesaria para la validez de estos estudios. La regularidad de los ítems lingüísticos a utilizar tanto por criterios como la frecuencia léxica (de uso) y la estabilidad de las formas léxicas y gramaticales resulta imprescindible.

La validez del material lingüístico a utilizar en tareas experimentales debe descansar en el uso de normas de frecuencia léxica, de asociación libre, de producción de rasgos semánticos o algún procedimiento que identifique la estabilidad y frecuencia de esos ítems. Por ejemplo, por el estado actual de la LSU, las normas de producción de rasgos semánticos resultan la opción más razonable, dada la existencia de los estudios referidos (Peluso, 2007, 2010; Behares, Brovotto y Peluso, 2012; Fojo, 2013). Se espera que un proyecto de Psicolingüística de LSU aporte al estudio de la estabilidad, la complejización y la intelectualización de la codificación de la LSU.

En el estado actual de la LSU y del estudio de la metáfora temporal, algunas rutas de investigación que resultarían productivas a la descripción de dicho mecanismo cognitivo son:

- a. Al considerar que los señantes de LSU se desarrollan en un entorno cultural en el que el uso de artefactos culturales diversos puede sugerir un eje lateral del avance del tiempo, el estudio de la metáfora temporal con estímulos no verbales, compartidos entre señantes y oyentes, resulta una buena oportunidad para entender el procesamiento de la LSU. En este sentido, una ruta de acción es evaluar el efecto del entorno cultural en la eventual

activación preferente del eje lateral de las asignaciones espacio-tiempo en la LSU.

- b. El estudio de la activación de la metáfora temporal ha apoyado la idea de que el tiempo es mentalmente representado en un espacio unidimensional. Diversos estudios han mostrado la activación de un eje unidimensional lateral (izquierda-derecha), motivado, al parecer, por un conjunto de convenciones culturales (calendarios, relojes, números) y lingüísticas, como la dirección del script ortográfico. También, Casasanto y Jasmin (2012) y Núñez y Sweetser (2006) confirmaron que los datos lingüísticos y los gestuales apoyan un patrón espacio-tiempo en un eje.

Por su parte, la LSU, aunque agráfa, cuenta con expresiones léxicas y gramaticales que representan el flujo del tiempo en cualquiera de los ejes, tanto sagital como lateral. Entonces, dado que los hablantes y los señantes pueden adoptar perspectivas basadas en patrones de interacción con los objetos culturales, con estrategias mnemónicas, pragmáticas o cinemáticas o del entorno natural, otra ruta de acción es evaluar si los recursos de ambos grupos permiten la misma flexibilidad en el uso de cualquiera de los dos ejes unidimensionales. Respecto a la lengua oral, Miles et al (2011) evidenciaron la activación de la línea mental en dos ejes.

- c. El entorno familiar es un marco de referencia primario en la adquisición de una lengua, de modo que tiene un valor en la generación de los mecanismos cognitivos asociados a la misma. Así, es de esperarse que el entorno familiar sordo y el oyente varíen en su capacidad para instalar en sus miembros sordos determinadas características del procesamiento fonológico, semántico y simbólico, incluyendo metáforas conceptuales con determinadas propiedades.

Los alcances de la escolarización en el logro de hablantes o señantes fluentes de una lengua está fuertemente determinado por la adquisición de dicha lengua -en nuestro caso la LSU- en un núcleo familiar fluente o no en la misma. Si, en el caso de la LSU, la escolarización ha ayudado a acelerar la intelectualización de la misma, es previsible que los señantes de núcleos familiares sordos presenten distintas capacidades y sensibilidades a ese proceso de intelectualización de la LSU.

El interés de este análisis está en observar el efecto a largo plazo del núcleo familiar -mediante la escolarización- en la apropiación y estandarización de metáforas temporales en la LSU. De hecho, dado que el proceso de estandarización en la LSU no ha acompasado hasta el momento el acelerado proceso de intelectualización de la lengua, es de esperarse que los sordos de núcleos familiares oyentes y de sordos presenten diferencias relevantes en términos de cuán extendidas y comunes pueden ser metáforas cognitivas básicas como la asignación de proyecciones espacio-tiempo.

Entonces, los esfuerzos por superar la relativa consolidación de la LSU pueden encontrar, en la experimentación contrastiva entre sordos de núcleos oyentes y núcleos sordos, una vía para examinar y dar soporte psicolingüístico a cualquier construcción normativa anidada en las gramáticas formales y en los diccionarios de la LSU desarrollados y por desarrollar.

Referencias bibliográficas

ASUR/CINDE (2007). *Diccionario Bilingüe de Lenguas de Señas Uruguayas/Español*.

AMSTRONG, D. F., STOKOE, W. C. y S.E. WILCOX (1995). *Gesture and the nature of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

BAUS, C., GUTIÉRREZ-SIGUT, E., QUER, J. y M. CARREIRAS (2008) *Lexical*

access in Catalan Signed Language (LSC) production. *Cognition*, 108, pp. 856–865.

BAUS, C., CARREIRAS, M. y K. EMMOREY (2013). When does Iconicity in Sign Language matter? *Language and Cognitive Processes*, 28 (3), pp. 261-271.

BECERRA, C. (2008). Metáforas en Lengua de Señas Chilena. *Psykhé*, 17 (1), pp. 41-57

BEHARES, L.E., MONTEGHIRFO, N. y D. DAVIS (1987). *Lengua de Señas uruguaya. Su componente léxico básico*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

BERNINGER, V. W., ABBOTT, R., JONES, D., WOLF, B. J., GOULD, L., ANDERSON-YOUNGSTROM, M., SHIMADA, S. y K. APEL (2006). Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), pp. 61-92.

BELLUGI, U. y E.S. KLIMA (1976). Two faces of sign: iconic and abstract. En: S. Harnad, H. D. Steklis, and J. Lancaster (Eds.), *The origins and evolution of language and speech*, New York: New York Academy of Sciences.

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

BORODITSKY, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conception of time. *Cognitive Psychology*, 43, pp. 1-22.

CARREIRAS, M. (2010). Sign Language Processing. *Language and Linguistic Compass* 4/7, pp. 430-44.

CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-SIGUT, E., BAQUERO, S., y D. CORINA (2008). Lexical Processing in Spanish Sign Language (LSE). *Journal of Memory and Language*, 58, pp. 100-122.

CASASANTO, D. K. y JASMIN (2012). The Hands of Time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics*. In press [Uncorrected Draft]

CROFT, W. y D. A. CRUSE (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal

CUXAC, C. (2000). Compositionalite sublexicale morpheme/iconique en Langue des Signes Francaise. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 29, pp. 55-72.

DE VEGA, M. (1998). La psicología cognitiva. Ensayo sobre un paradigma en transformación. *Anuario de Psicología*, 29 (2), pp. 21-44.

EMMOREY, K. (1991). Repetition priming with aspect and agreement morphology in American Sign Language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20, 365–88.

EMMOREY, K. (2002). *Language, cognition and the brain: insights from sign language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- EMMOREY, K. y D. CORINA (1990). Lexical recognition in sign language: effects of phonetic structure and morphology. *Perceptual & Motor Skills*, 71, 1227–52.
- EMMOREY, K.; CORINA, D. P. Y U. BELLUGI (1995). Differential processing of topographic and referential functional of space. En: K. Emmorey & J. Reilly (Eds.), *Language, gesture and space*, (pp. 43–62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- EMMOREY, K., GRABOWSKI, T., MCCULLOUGH, S., DAMASIO, H., PONTO, L., HICHA, R. Y U. BELLUGI (2004). Motor-iconicity of sign language does not alter the neural systems underlying tool and action naming. *Brain and Language*, 89, 27–37.
- EMMOREY, K., PONTO, L., R. HICHA, R. Y U. BELLUGI (2003). Neural systems underlying lexical retrieval for sign language. *Neuropsychologia*, 41, 85–95.
- FOJO, A. y M.I. MASSONE (2012). *Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: FHCE-TUILSU, UdelaR.
- GARCÍA ORZA, J. (2002). Neuropsicología cognitiva de la Lengua de signos: una piedra de toque para el estudio del lenguaje, la visión, las emociones faciales y el movimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 89-104.
- GENTNER, D., y S. GOLDIN-MEADOW (2003). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- GIVÓN, T. (1995). *Functionalism and grammar*. John Benjamins Publishing.
- GIVÓN, T. (2014). *On understanding grammar*. Academic Press.
- GUMPERZ J. J. y S.C. LEVINSON (1996). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social* México: FCE.
- HJELMSLEV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- HOLMES, K. J. y P. WOLFF (2012). Does categorical perception in the left hemisphere depend on language? *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 439-443
- IBÁÑEZ, A., BECERRA, C., LÓPEZ, V., SIRLOPÚ, D. y C. CORNEJO (2005). Iconicidad y metáfora en el lenguaje chileno de signos (LENSE): Un análisis cualitativo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1). Recuperado el 19 de Diciembre de 2005, desde http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_2.htm
- JACKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París.
- JACKOBSON, R. (1973). *Essais de linguistique générale II*. París.

JARQUE, M. J. (2005). Double mapping in metaphorical expressions of thought and communication in Catalan Sign Language (LSC). *Sign Language Studies*, 5, 292-318

KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza editorial.

KLIMA, U. y U. BELLUGI (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford university press.

LANGACKER, R. W. (2002). *Concept, image, and symbol*. Walter de Gruyter Inc.

LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Rei

LEVINSON, S. C., y D. P. WILKINS (2006). *Grammars of space: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIDDELL, S. (1984). THINK and BELIEVE: sequentiality in American Sign Language. *Language*, 6, 372-92.

LÓPEZ, M., BAJO, M. T., PADILLA, P. y J. SANTIAGO (2007) Predicting proficiency in sign language interpreting: A preliminary study. *Interpreting*, 9, 71-93.

LUCY, J. A. (1992). *Grammatical categories and cognition: a case study of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.

LUCY, J. A. y S. GASKINS (2001). Grammatical categories and the development of classification preferences: A comparative approach. In: M. Bowerman y S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 257-283.

MARTINET, A. (1989). *Fonction et dynamique des langues*. Paris: Armand Colin.

MILES, L. K., TAN, L., NOBLE, G. D., LUMSDEN, J. y C. N. MACRAE (2011). Can a mind have two time lines? Exploring space-time mapping in Mandarin and English speakers. *Psychonomic Bulletin & Review*, Volume 18 (3) 598-604.

MCGLONE, M. S. y J.L. HARDING (1998). Back (or forward?) to the future: The role of perspective in temporal language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, 1211-1223.

NEWPORT, E. L. Y R.P. MEIER (1986). The Acquisition of American Sign Language. En: D.I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition I: Theoretical Issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 881-938.

NÚÑEZ, R. y E. SWEETSER (2006). With the Future Behind Them: Convergent Evidence From Aymara Language and Gesture in the Crosslinguistic Comparison of Spatial Construals of Time. *Cognitive Science*, 30(3), pp. 401-450.

NUÑEZ, R. E., MOTZ, A. y U. TEUSCHE (2005). Time after time: The Psychological Reality of the Ego- and Time-Reference-Point Distinction in

Metaphorical Construals of Time. *Metaphor and Symbol*, 21(3), pp. 133-146.

ORFANIDOU, E., ADAM, R., MCQUEEN, J. M. y G. MORGAN (2009). Making sense of nonsense in British Sign Language (BSL): the contribution of different phonological parameters to sign recognition. *Memory & Cognition*, 37, 302-15.

ORLANSKY, M. D. y J.D. BONVILLIAN (1984). The role of iconicity in early sign language acquisition. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49(3), pp. 287-92.

ORMEL, E. (2008). *Visual word recognition in bilingual deaf children*. Unpublished doctoral dissertation. Nijmegen, the Netherlands: Radboud University.

ORMEL, E., HERMANS D., KNOORS H. y L. VERHOEVEN (2009). The role of sign homology and iconicity during sign processing: the case of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14, pp. 436-448.

PADDEN, C. (1988). Grammatical Theory and signed languages. En: F. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 250-266.

POIZNER, H., BELLUGI, U. y R. D. TWENEY (1981). Processing of formational, semantic, and iconic information in american sign language. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 7(5). pp. 1146-59.

REYES-TEJEDOR, M. (2007). Sobre el estatuto lingüístico de las Lenguas de Señas. *Philologia Hispalensis*, 21, pp. 1-17

RUSSO, T. (2005). A crosslinguistic, cross-cultural analysis of metaphors in two Italian Sign Language (LIS) registers. *Sign Languages Studies*, 5, pp. 333-361.

SANTIAGO, J. y G. VIGLIOCCO (s/f). *The left:right mental timeline in Sign Language: Language vs Culture*. En revisión

SERA, M., ELIEFF, C., FORBES, J., BURCH, M. C., RODRIGUEZ, W. y D.P. DUBOIS (2002). When language affects cognition and when it does not: An analysis of grammatical gender and classification. *Journal of Experimental Psychology: General*, 131, 377-397.

SLOBIN, D. I. (1992). *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

STOKOE, W. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf*. Studies in Linguistics. Occasional papers 8. Silver Spring, MD: Linstok Press.

TALMY, L. (2003). *Toward a cognitive semantics* (Vol. 1). MIT press.

THOMPSON, R., EMMOREY, K. y T.H. GOLLAN (2005). "Tip of fingers" experiences by deaf signers. Insights into the organization of a sign-based lexicon. *Psychological Science*, 16(11). 856-60.

THOMPSON, R. L., VINSON, D. P. y G. VIGLIOCCO (2009). The link between form and meaning in american sign language: lexical processing effects. *Journal of*

Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition, 35(2), pp. 550-7.

TVERSKY, B., KUGELMASS, S. y A. WINTER (1991). Cross-cultural and developmental trends in graphic productions. *Cognitive Psychology* 23, pp. 515-557.

ULRICH, R., y C. MAIENBORN (2010). Left–right coding of past and future in language: The mental timeline during sentence processing. *Cognition*, 117, pp. 126-138.

VALLESI, A., BINNS, M. A. y T. SHALLICE (2008). An effect of spatialtemporal association of response codes: Understanding the cognitive representations of time. *Cognition*, 107, pp. 501-527.

WEGER y PRATT (2008). Time flies like an arrow: Space-time compatibility effects suggest the use of a mental timeline. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15, pp. 426-430.

WILCOX, S. E. (2014). Moving beyond Structuralism: Usage-based Sign Language Linguistics. *Lengua de Señas e Interpretación*, 5, pp. 97-128.

LA CONEXIÓN MADRAZO EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE NIÑOS SORDOS RIOPLATENSES

Rosana Famularo¹

Resumen

En las últimas décadas del siglo XIX se definieron en el Río de la Plata la planificación, la organización y el funcionamiento de los Institutos Nacionales para Niñas y Niños Sordomudos. Las agendas públicas de los gobiernos de las Repúblicas Argentina y Oriental del Uruguay encararon esta educación de especialidad de un modo similar. Existe una conexión con nombre y apellido que vinculó estrechamente visiones y prácticas educativas en ambas orillas rioplatenses: la conexión Madrazo.

El propósito de nuestro artículo es presentar un recorrido socio-histórico, desde los antecedentes de la creación de estos institutos de educación especializada en Buenos Aires y Montevideo, pasando por la intervención fundacional de María Ana Mac Cotter de Madrazo y las repercusiones de sus discípulas en la orilla oriental. Nuestra investigación aplicada, de carácter descriptivo y explicativo, se basó en el análisis de diferentes fuentes bibliográficas que abarcan el período inicial y las primeras décadas del siglo XX. Es también nuestra intención identificar a los principales actores rioplatenses, evocar sus argumentos y aquellas prácticas de enseñanza aprendizaje que marcaron fuertemente la historia y la memoria de los miembros de las comunidades Sordas rioplatenses hasta la actualidad.

Palabras claves: institutos de sordomudos, historia, comunidad Sorda rioplatense.

¹ Universidad de Buenos Aires, Colegio Nacional de Buenos Aires, Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras - Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes, AATI. Comisión Intérpretes de Lengua de Señas. Buenos Aires. Argentina.

THE MADRAZO CONNECTION IN THE ORGANIZATION OF INSTITUTES FOR DEAF CHILDREN AT RÍO DE LA PLATA

Abstract

During the last decades of the XIX century, the planning, organization of the National Institutes for Deaf Boys and Girls were set up in the Río de la Plata river. The public programs of both the Republic of Argentina and the Oriental Republic of Uruguay dealt with this specialty education in a similar manner. There is a connection that bears a name and surname of its own, and that closely linked educative visions and practices in both shores of the Río de la Plata: the Madrazo Connection.

Our article has the purpose of introducing a social-historical tour; from the backgrounds of the creation of these institutes in Buenos Aires and Montevideo, to the founding intervention of María Ana Mac Cotter de Madrazo, and the repercussions of her disciples in the Uruguayan coast. Our applied research, of a descriptive and explicative nature, was based on the analysis of diverse bibliographical sources covering the starting period and also the first decade of the XX century. We as well intent to identify the main Río de la Plata players, remember their arguments, and those learning and teaching practices which set a strong mark on the history and the memory of the members belonging to the Deaf Community in the Río de la Plata, up to the present day.

Keywords: deaf-mutes institutes, history, Río de la Plata Deaf Community.

Recibido: 8/9/2015

Aceptado: 7/10/2015

Introducción

Sin duda alguna en las dos últimas décadas del siglo XIX se sientan las bases de lo que sería, en América Latina, la educación de niños Sordos y niñas Sordas rioplatenses. El objetivo de las políticas públicas no estaba escindido de la visión de la educación en general, de especialidad luego, y de género finalmente.

Tengamos presente que para la historia y la memoria de la comunidad Sorda mundial, 1880 resulta un año crucial y definitorio. Las conclusiones y recomendaciones del Congreso de Milán que reunió en la ciudad italiana a educacionistas europeos y estadounidenses estableció las orientaciones de lo que debería ser la educación de las personas Sordas a partir de esa fecha: la supremacía de la palabra pura en detrimento de los gestos o la mímica utilizada por los miembros de las comunidades Sordas, al menos en Europa y en parte de las Américas.

En el Río de la Plata, 1882 fue el momento para pensar y organizar la educación en torno a un interrogante mayor: ¿para quién y para qué? Esa fue la propuesta de la Comisión Nacional de Educación: “reunir en la Capital de la Nación, durante la Exposición Continental, un Congreso de profesores y personas competentes para tratar, en conferencias y en discusiones pedagógicas, cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular, con el objeto de impulsarla y mejorarla”. (Bravo, 1987, p. 20).

Este planteo y las respuestas consiguientes respondían al espíritu de lo que se conoció como “la generación del 80”. Había llegado la hora de organizar la identidad y la mentalidad nacional desde el enfoque de la modernidad. Dos años antes, la capitalización de la ciudad de Buenos Aires motivó la reincorporación de las escuelas bonaerenses, es decir de la provincia o departamento de Buenos Aires, a un nuevo límite jurisdiccional y las convirtió en escuelas nacionales enroladas en una política común.

En el Congreso de 1882 participaron numerosos educacionistas, hombres ligados a la política argentina e integrantes de sociedades filantrópicas. Se contó además, con la presencia y participación de representantes de diversos países latinoamericanos, entre los que se encontraban delegados de la República Oriental del Uruguay que disertaron sobre los siguientes temas:

Francisco A. Berra (Delegado de la Sociedad “Amigos de la Educación Popular” de Montevideo): “Medios especiales para la adquisición de los conocimientos, por parte del alumno en la escuela”; Carlos M. de Peña (Delegado de la Sociedad “Amigos de la Educación Popular” de Montevideo): “Procedimiento para la enseñanza de las cosas”; Alfredo Vázquez Acevedo (Delegado de la República Oriental del Uruguay): “Fin principal de las lecciones sobre objetos” y Jacobo A. Varela (Delegado de la República Oriental del Uruguay), [en ese momento se desempeñaba como Inspector General de Instrucción Pública, vicepresidente 1º del Congreso y hermano de José Pedro, fallecido en 1879]: “Educación de la mujer” (Bravo, 1987, p. 9).

Los distintos métodos educativos fueron ampliamente debatidos entre los participantes que dieron muestras de conocer las técnicas empleadas en diferentes países europeos, en América del Norte y del Sur. Escardó (citado por Bravo, 1987) señaló que “la educación de la mujer apareció [en las discusiones] como una preocupación frecuente, pero sin ir más allá de las clásicas labores de Costura y Corte y Confección”. (Escardó, 1987, p. 16).

En 1883, un año después del Congreso Internacional celebrado en Buenos Aires, el ministro Wilde encomendó a una comisión presidida por Guillermo Rawson elaborar un proyecto de creación de un establecimiento para niños sordomudos y las normas de su organización. El trabajo presentado en el citado Congreso por el invitado especial José Antonio Terry, *El sordomudo argentino, su instrucción y su educación*, había interesado a las autoridades nacionales y su planteo sentaría luego las bases ideológicas y de gestión administrativa para la creación de un

instituto de niños sordomudos, pionero en el Río de la Plata (Alisedo, Famularo y Skliar, 1998, p. 16).

El que fuera padre de José Antonio, primer presidente de la Asociación Argentina de Sordomudos, ASAM, y a su vez hombre con actuación política en los gobiernos argentinos de la época, consideraba en su proyecto que si era un deber instruir a los niños oyentes, “más sagrado era el instruir a los sordomudos” (Terry, 1882, p. 1) y por ella instaba a las autoridades nacionales para establecer un Instituto Nacional Modelo para sordomudos y una Escuela Normal donde pudieran formarse maestros capaces de prestar sus servicios a los gobiernos provinciales y municipales que demandasen su intervención profesional.

Terry padre consideraba que las personas sordas “bien pueden ser comparados, sin ofender, a esos seres irracionales que acompañan al hombre en el trabajo y en el hogar. [Es deseable que] se formen en lo sucesivo buenos hijos de familia y útiles ciudadanos para la Patria, en lugar de seres desgraciados, sometidos a una vida puramente animal [puesto que] una tenebrosa oscuridad intelectual reina a su alrededor [y están condenados] a vivir en perpetua noche, [son] extranjeros en su propia Patria. [En resumidas cuentas, las personas sordomudas] se encuentran impotentes, hundidas para siempre bajo el peso de su mísera existencia” (Terry, 1882, p. 3).

La educación del sordomudo constituía un deber de pueblos y gobiernos y su inobservancia, un verdadero crimen. Se trataba además de una imperiosa necesidad pública pues el sordomudo no educado podía resultar peligroso para los otros y para sí mismo (Famularo, 2012, p. 239), pues atentaba contra la paz social.

Julio Argentino Roca, presidente entonces de la República Argentina, elevó un proyecto al Congreso Nacional que se efectivizó en la ley 1662 en 1885, un año después de la promulgación de la ley 1420

de educación universal, obligatoria, gratuita y laica. Dos años más tarde, su ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Wilde, creó el primer Instituto y se resolvió contratar en Europa a un técnico para organizar la enseñanza, tarea que le cupo al profesor y canónigo Serafino Balestra quien también se ocuparía de establecer el profesorado especial de Sordomudos. Balestra sería reemplazado en su cargo de director en 1892 por el profesor Luis Molfino, contratado también en Italia. Molfino se desempeñaba como educador en el Instituto de Milán y al llegar al Río de la Plata, decidió reorganizar el establecimiento y crear un profesorado de enseñanza para formar a los educadores argentinos en la especialidad del método oral. (Veinberg, 1996, p. 490).

En el año 1897, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Bermejo, organizó el Departamento anexo al Instituto Nacional de Niños Sordomudos para la educación de las niñas sordomudas. El Instituto obtuvo entonces una categoría de establecimiento mixto, según recuerda el expresidente de la CAS, Confederación Argentina de Sordomudos, Manzanedo (1972), pero la coeducación se mantendría en funcionamiento unos pocos años. Por orden del ministro Bermejo, se abrió a concurso público de antecedentes y oposición el cargo de Regente que entraría en funciones en 1898. Quien lo obtuviera se ocuparía en lo sucesivo de sentar las bases de la educación y la organización de establecimientos de la especialidad en las dos márgenes del Río de la Plata, a comienzos del siglo XX, fue María Ana Mac Cotter de Madrazo (*Figura N° 1*).



Figura N° 1

María Ana Mac Cotter de Madrazo

La profesora Mac Cotter de Madrazo

María Ana Mac Cotter de Madrazo era oriunda de la República Oriental del Uruguay. Había nacido el 4 de junio de 1872 en el hogar montevideano formado por Jorge Mac Cotter y Ana Shannon, ambos de ascendencia irlandesa. Radicada en Buenos Aires, realizó estudios de magisterio en la Escuela Normal n° 1, Roque Saénz Peña, se dedicó algunos años a la enseñanza primaria para orientar, hacia fines de siglo XIX, su carrera y vocación por la instrucción del sordomudo.

La regente del Instituto Nacional de Sordomudos tenía una sólida formación pedagógica que le permitiría asumir luego, la cátedra

de Pedagogía Especial en el Curso o Escuela Normal. *La educación moral* fue el título de su primera conferencia pronunciada el 14 de mayo de 1898, a pocos meses de asumir en su cargo. La figura del maestro desempeñaba un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de las virtudes.

La conducta del maestro debe ser una continua predicación, una traducción de su enseñanza en actos de la vida real. La mayor circunspección debe acompañar al profesor en todos sus actos, desde que su paso por la escuela es como si lo hiciera por entre una galería de espejos, donde cada pared refleja sus menores movimientos. Existe un contagio del bien como lo existe del mal, viviendo en un ambiente de bondad y pureza es muy fácil seguir su corriente, pues como afirma Locke: 'nada penetra en el espíritu tan dulce y profundamente como el ejemplo'. (Mac Cotter de Madrazo, 1899, pp. 146-147).

En esta exposición Mac Cotter de Madrazo hizo referencia a la importancia de “las buenas lecturas [que] son otro medio poderoso de cultura moral, que nuestros alumnos encuentren en ellos narraciones, ejemplos y sabios consejos que estimulen sus buenos sentimientos” (Mac Cotter de Madrazo, 1899, p. 148). Como pedagoga, también hizo alusión a los medios audiovisuales disponibles en la época como recursos para incluir en las lecciones diarias con los alumnos sordomudos (*Figura N° 2*).

El uso prudente de imágenes, de láminas apropiadas es también, a mi juicio, de mucha utilidad. Si a nosotros, oyentes, nos conmueve, nos trae recuerdos, pone en juego nuestros sentimientos la contemplación de ciertos cuadros, paisajes, acciones,

es natural que estos mismos hechos impresionen más el alma del desgraciado sordomudo que tiene menos campo de acción y que como nosotros piensa, siente y quiere. Así como para el desarrollo de la inteligencia y para facilitar la enseñanza, vemos en las paredes mapas, cuadros, así también para modelar el carácter del niño, para dirigir sus sentimientos, para hacer concebir nobles aspiraciones, ya que carente de la palabra, pongamos ante su vista nobles ejemplos que imitar, que a cualquier parte que dirija la mirada vea algo que le recuerde le enseñe los deberes que está obligado a practicar. (Mac Cotter de Madrazo, 1899, p. 147).



Figura N° 2

Una clase en el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas

El 14 de octubre de 1899, Mac Cotter de Madrazo presentó en el Instituto Nacional de Sordomudos, un trabajo titulado *Institutos mixtos*. Del mismo modo que para Terry padre, para la regente del Instituto

Nacional, la educación de sordomudos era una prioridad en las políticas de Estado.

Si la instrucción pública es considerada siempre como la más importante cuestión de Estado, porque así lo exige el progreso del país, y si se invierten en ella cuantiosas sumas ¿por qué hemos de hacer una excepción con el sordomudo que por su desgracia es doblemente acreedor a que se le proteja? La verdadera ley de economía no establece la supresión de necesidades inherentes a la vida moral y material de la sociedad civilizada; si así no fuera no se invertirían sumas valiosas, que constituyen muchas veces el sacrificio de una nación, con el sólo objeto de estar de acuerdo con el progreso social. Si bien me sería fácil demostrar que tratándose de dos establecimientos para sexos distintos, las economías que de su separación o anexión resultaran serían muy insignificantes, me limitaré tan solo a hacer presente que las sumas que el Erario Público invierta en la regeneración del sordomudo, siempre serán fructíferas para la Nación. La ignorancia en estos seres engendra el aislamiento, engendra vicios, engendra la inmoralidad y desórdenes de todo género que pueden evitarse mediante una sana educación y una sabia instrucción, incorporándolos a la sociedad para que ocupen dignamente el puesto que en ella les corresponde. (Mac Cotter de Madrazo, 1899, p. 28).

En su extensa exposición dejó en claro sus opiniones respecto a la enseñanza de las niñas sordomudas a quienes dedicó su escrito y posteriormente, toda su vida profesional. Su postura, en detrimento de la coeducación no le ocasionó la simpatía del director del Instituto,

profesor Ayrolo, su superior jerárquico.

[...] deseando aumentar cada día el caudal de mis conocimientos para desempeñar con conciencia mi misión, he consultado y leído muchas obras, notando sin sorpresa, que casi todos los autores se han ocupado del sordomudo en general, sin hablar especialmente de la niña. A ella, pues, dedico mi conferencia. Entre los oyentes se presta a la mujer una especial atención; muchos autores eminentes le han dedicado obras enteras, estudiándola en sus distintos estados de hija, esposa y madre y considerándola también como la base fundamental de la educación de los pueblos. Ahora bien, ¿puede eximirse de esta ley general a la mujer sordomuda? De ningún modo, desde que reconocemos en ella las mismas aptitudes que en la oyente para educarse e instruirse, aún cuando sea por medio de una enseñanza especial. (Mac Cotter de Madrazo, 1899, p. 27).

La posición de Mac Cotter de Madrazo se diferenciaba también de la postura de coeducación que el ministro uruguayo Jacobo Varela había expuesto durante el Congreso de Buenos Aires en 1882. Aunque ambos educacionistas coincidirían en los programas y procedimientos escolares destinados a las niñas que priorizaban las habilidades manuales de la mujer “para el cumplimiento inmediato de ciertos deberes usuales del hogar” (Bravo, 1987, p. 79). En el terreno porteño, el conflicto de intereses estaba abierto entre la regente y el director del Instituto Nacional. Para fundamentar su posición, Mac Cotter de Madrazo apeló a diversos argumentos para discutir las desventajas de la coeducación.

El primer Director de nuestro Instituto, el Canónigo Balestra que asistió a un Congreso donde se estudió esta cuestión [el Congreso Universal para la mejora de la suerte de los ciegos y los sordomudos, realizado en 1878, en París, Francia] se manifestó también en favor de la separación de los sexos. He aquí sus palabras: 'Directores muy competentes encuentran que la vigilancia es ya bien penosa cuando los sexos, aunque separados, viven en un mismo edificio. Aquellos que han intentado introducir reformas al respecto, se han visto bien pronto precisados a renunciar. Han debido volver al sistema que la prudencia y la práctica han aconsejado como el mejor, principalmente tratándose de países meridionales. No veo la necesidad de reunir los sexos en nuestras instituciones. Su reunión en la escuela entraña la misma reunión en el personal y entonces, si hay ventajas en que las profesoras se ocupen de los niños pequeños, no encuentro prudente que a la dificultad de tener reunidos varones y niñas de cierta edad, se agregue la de la instrucción dada a esas niñas por un hombre'. (...) ¿Cómo evitarían los partidarios de los internados mixtos las manifestaciones propias de la naturaleza en las épocas peligrosas de la adolescencia y juventud y por cuya razón la sociedad ha establecido reglas, desde el principio de los siglos, para templar la brutalidad humana y hacer que impere la razón? ¿Queremos complicar una enseñanza, ya de por sí difícil, con hechos que puedan afectar las costumbres, dando facilidades al niño y a la niña para desviarse de la instrucción, para que su pensamiento, solicitado por diversas circunstancias, adquiriera ideas completamente ajenas al estudio y al trabajo y su corazón se despierte con anticipación a sentimientos que pueden extraviarlo? La escuela debe ser un lugar tan sagrado como el recinto del templo y

cualquier hecho, la más simple sospecha de que la pureza de las costumbres no brille al igual que la disciplina y el estudio, debe ponernos sobre aviso e indicarnos las medidas que debemos tomar, para no contribuir con nuestra indiferencia a lo que puede producir la desviación moral de esos desdichados seres que nos han sido confiados. (Mac Cotter de Madrazo, 1899, pp. 34-35).

Es curiosa la mención hecha a los países meridionales a manera de justificación de posibles y temibles conductas morales desviadas. Otro de los argumentos para justificar la separación por sexos era la finalidad y el propósito de la educación de la niña sordomuda.

La idea de que es necesaria la coeducación para habituarles al trato recíproco no tiene razón de ser, pues, como ya hemos dicho, el trato frecuente con su familia donde tiene hermanos, con los amigos de estos, con sus parientes, y los hábitos sociales que adquiriera en el trato diario con sus maestras, compañeras y visitas, bastan ya para prepararla para su vida futura. Conviene tener en cuenta, además, que la niña sorda-muda no está destinada a lucir en los salones, a ocupar un puesto brillante en sociedad; su misma desgracia, cuando no su posición social, dato que aquí no debemos olvidar, la obligarán a la vida tranquila del hogar, cumpliendo sus deberes de hija o de hermana; cuando no los de esposa y madre, y si se ve en el caso de dedicarse a algún trabajo para procurarse honradamente la subsistencia, esa tarea también la hará en su hogar, pues ella es la menos indicada para concurrir a los talleres y fabricas que existen para obreras (Mac Cotter de Madrazo, 1899, p. 36).

La separación de la instrucción por sexo era una necesidad para lograr, según su pensamiento, una honrada eficacia educativa (Mac Cotter, 1889). La regente visualizaba también, el futuro sentimental de la joven sordomuda puesto que,

[...] si nuestro objeto fuera favorecer la unión del sordomudo con la sordomuda en la vida futura, tendríamos algún motivo para declararnos en favor de la coeducación de los sexos. Esto que no es raro en las escuelas mixtas, no es posible, tratándose de sordomudos, pues autorizadas opiniones nos dicen que, si científicamente no está del todo probado que estas uniones contribuyen a la propagación de la sordera, el maestro de sordomudos está en la obligación, sino de impedir las, evitarlas en lo posible, de lo cual resulta que, con quien menos trato debe tener la niña sordomuda, es con su compañero de infortunio. (Mac Cotter de Madrazo, 1899, p. 36).

Un argumento de verdadero peso fue invocar la Ley de Educación común de 1884 la cual establecía que las escuelas infantiles serían mixtas; las elementales y superiores de un solo sexo. En las escuelas mixtas y en las elementales de niñas podrán concurrir varones hasta la edad de 10 años. Mac Cotter de Madrazo explicaba que “el hecho de que el niño se eduque separado de la niña no significa que la mujer no pueda ser su maestra”. Para ello, apeló a las conclusiones y recomendaciones del Congreso Pedagógico de París, Francia, realizado en 1889 y que había reconocido “la superioridad de la mujer en la primera enseñanza del niño y de la niña, pues tanto esta como aquel encuentran en ella el cariño, la solicitud, la vigilancia que desempeña la madre en la familia”. Reconocía que, llegado a cierta edad y para su formación profesional,

el joven sordomudo “necesita un profesor que le aplique una disciplina más severa y haga más varonil su educación”. (Mac Cotter de Madrazo, 1899, p. 31).

La posición de Mac Cotter de Madrazo en favor de la separación de sexos finalmente se impuso y su propuesta llegó al despacho del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco. El 13 de enero de 1900 se fundó el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas. Una vez al frente de la dirección del nuevo establecimiento que funcionó en la avenida porteña Santa Fe 2858 hasta 1914, Mac Cotter de Madrazo encaró las gestiones pertinentes para obtener la creación de un curso normal para el correspondiente magisterio de especialidad. El 22 de junio del mismo año, se dictó el primer curso en la Escuela Normal de Maestras anexa al Instituto Nacional, fundada por decreto del ministro Magnasco. Allí habría de formarse el primer plantel de maestras especializadas para ejercer la enseñanza en el Instituto bajo la dirección de la profesora Mac Cotter de Madrazo, cargo que ocuparía hasta su retiro jubilatorio en 1933.

La Escuela Normal porteña

Una vez puesto en funcionamiento el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas, había que organizar el curso normal para la formación del magisterio especializado. A Mac Cotter de Madrazo le tocó ocuparse de la cátedra de Pedagogía Especial. Para la correspondiente de Anatomía, Fisiología e Higiene, convocó a Cecilia Grierson “para dictar clases en el curso normal, además de ser médica de las alumnas. Desempeñé gratuitamente el cargo durante largo tiempo y cuando el puesto fue rentado, el empleo fue dado a un colega varón”. (Liceo Nacional de Señoritas, 1916, p. 47).

La doctora Grierson había frecuentado también la Escuela

Normal n° 1 donde obtuvo el título de maestra normal. Luego egresó de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires y fue la primera mujer en alcanzar el título de médica en América del Sur. Grierson, de ascendencia irlandesa como Mac Cotter, estaba vinculada como vocal a la Comisión de Sordomudos del Patronato de la Infancia y le interesaba la educación de la mujer, a tal punto que fue docente fundadora del Liceo de Señoritas N°1 de Buenos Aires, creado con el fin de concentrar en un solo instituto la población escolar femenina de los colegios nacionales de la ciudad.

En 1900, la fundación del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas y de la Escuela Normal anexa tuvo repercusión en la otra margen del Río de la Plata “donde las autoridades, sintieron cada vez más inminente la necesidad de ocuparse de esas infortunadas criaturas” (Cocchi, 1929, p. 18). La primera escuela para sordomudos con sede en Montevideo, Uruguay se fundaría 10 años después. Para ello fue necesario, previamente, formar al profesorado rioplatense de especialidad. Como consigna la misma Mac Cotter de Madrazo, era misión de la escuela normal,

[...] que los maestros normales que a ella concurren, además de mejorar notablemente su acervo intelectual, se gradúan en una docencia que los habilita para educar al sordomudo, corregir los defectos de pronunciación y la tartamudez en los oyentes y les da asimismo normas para el tratamiento de los retardados y deficientes, ramas todas de la instrucción que hoy no pueden desenvolverse en la medida que corresponde por carencia de personal competente. (Mac Cotter de Madrazo, 1929b, p.31).

La formación de maestras rioplatenses

Los cursos normales en el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas duraban dos años y quien terminase satisfactoriamente la formación recibiría del Ministro de Instrucción Pública el diploma de *maestro o maestra normal de sordomudos*. Uno de los requisitos de ingreso era presentar un título o certificado que acreditase los estudios correspondientes a maestro normal, además del certificado de buena salud. Los estudios comprenderían Pedagogía y Metodología aplicada a todos los períodos de la enseñanza especial del sordomudo y Anatomía, Fisiología e Higiene, relativos al conocimiento del cerebro y de los aparatos vocal y auditivo. El tiempo destinado a los estudios se distribuiría para Pedagogía, Metodología e Historia correspondiente al primer año en cuatro horas para las lecciones teóricas y teórico-prácticas y dos para observación o práctica en los primeros grados. Para el segundo año, tres horas para las lecciones teóricas y teórico-prácticas y cuatro para las prácticas pedagógicas. En cuanto a Anatomía, Fisiología e Higiene, tanto para primero como para segundo año, la carga horaria era de una hora semanal.

En 1902 se incorporaron seis maestras uruguayas al Curso Normal del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas seleccionadas para seguir el curso especial que dictaba su connacional. Mac Cotter de Madrazo había obtenido “del Gobierno Oriental, la alta misión de preparar al personal que debía llevar a la escuela la nueva enseñanza de la palabra” (Bruzzone de Scarone, 1950a, p. 9). Se trataba de las normalistas Ida Vitale d’Amico, Ana Bruzzone, María Julia Mendiague, Clotilde Luisi, Josefina Tarigo y María Lindbland que obtendrían el título de profesoras “después de dos períodos de intensos estudios de cuyo resultado dan cuenta las notas cambiadas entre la Superioridad y la señora Mac Cotter de Madrazo, Directora de aquella institución en el

cual obtuvieron enseñanza profesional subvencionadas por el Gobierno uruguayo”. (Bruzzone de Scarone, 1950c, p. 45).

Para la conmemoración del 25° aniversario de la fundación del Instituto, la directora del Instituto de Niñas del Uruguay, una de las discípulas de Mac Cotter de Madrazo, envió una carta a su formadora y colega para sumarse al festejo.

Esa Escuela con sus 25 años de vida activa y de fructífera acción, labró su pedestal más sólido y más hermoso y en él quedan cincelados, con vuestra inteligente y abnegada labor y la de las dignas maestras que os acompañan, los signos indelebles que hablarán en lo futuro del noble esfuerzo desplegado en esa Institución, para luchar y vencer con la educación, para corregir y aliviar males que aniquilan el alma infantil y que la matarían en su mismo albor, si la escuela no la defiende y protege con su influencia salvadora. (Bruzzone de Scarone, 1929, p. 25).

Una colega argentina, Amalia del Real (1925) las recordó como aquellas que se alejaron del *Hogar Escuela*, sinónimo del Instituto y su Escuela anexa.

Golondrinas emigradas de la hermosa tierra que fecunda y arrulla el anchuroso Plata: Ana Bruzzone hoy señora de Scarone, María Julia Mendiague, hoy señora de Tosi, Ida Vitale d'Amico, Josefina Tarigo, Clotilde Luisi y María Lindbland, señora de Lilliecreutz recibieron en esta tierra amiga la pródiga simiente de la ciencia, que germinó prolífica y fue robustecida en sus cerebros y volcada con amor y entusiasmo juveniles entre uruguayos sus hermanos. No contentas con esta primera victoria de

su afán logrado, trabajaron tenaces y cupo a la señora de Scarone el mérito y la gloria de formar maestros que perpetuaron la obra que nació bajo tan felices auspicios. Llamadas por su alta misión hubieron de alejarse, pero no todo se volvió con ellas: sus espíritus cultos y selectos, sus caracteres sin igual simpáticos y nobles despertaron afectos tan hondos, sinceros y perdurables, que a través del tiempo y la distancia no pasa día sin que vuelve hacia ellas la tenue mariposa del recuerdo. (Del Real, 1925, p. 7).

Veinticinco años más tarde, para el 50° aniversario de la fundación del Instituto y el 25° aniversario de la Asociación argentina del Profesorado de Sordomudos Bruzzone de Scarone, la directora fundadora del Instituto Nacional del Uruguay, ya en uso de su licencia jubilaria, recordó su formación profesional.

Éramos seis jóvenes educacionistas que, fervorosamente, nos llegamos a la maestra para encender en su profunda erudición y en su ardiente y firme fe, la vigorosa llama que debía iluminar nuestras conciencias incipientes, que con ansia esperaban, con la enseñanza, su salvadora redención. Su obra, ponderada y aquilatada por todos, reclamará en el futuro –lo que está reclamando ya- una justa y más permanente consagración. Llegará, pues, el día en que la ley justiciera y ejemplarizante grabará en esta escuela, corazón vivo y palpitante, que la redivive diariamente, el nombre de María Ana Mac Cotter de Madrazo por haber sido ella misma corazón desbordante de amor y de fe en el Instituto que por tantos años dirigiera. Acción justiciera que cumplirá también el Uruguay, al que dio, con la preparación de las maestras,

las bases sólidas para la creación del organismo escolar reclamado por la niñez sordomuda de mi patria. (Bruzzone de Scarone, 1950b, p. 18).

El mismo tono elogioso empleó otra maestra del plantel oriental, a cargo de la dirección de la Escuela para Sordomudos de la República del Uruguay, “allá en el año 1902. No había llegado aún, en mi país, la hora de la redención para la niñez sordomuda”. (Lombardi de Martínez, 1950, p. 19). En esos tiempos, Argentina se posicionaba con “la nueva corriente pedagógica. Desde hacía años la escuela argentina venía realizando la obra maravillosa de hacer llegar al sordo la palabra por los ojos, de arrancar a las gargantas mudas la mágica vibración captada por las manos en la afanosa búsqueda del misterio indescifrable de la humana melodía”. (Lombardi de Martínez, 1950, p. 19).

En Montevideo se contaba con un primer ensayo llevado a cabo por Manuel Collazo y Villar, en la Escuela de 2° Grado N° 13 en el barrio de la Aguada, pero era menester establecer los “medios conducentes a la abolición del lenguaje mímico y por medio de signos, y valerse de procedimientos más modernos y generales, encaminados a establecer la comunicación del pensamiento por medio de la palabra hablada” (Bruzzone de Scarone, 1950c, p. 43).

A principios del siglo XX y en ambas márgenes del Río de la Plata, las educacionistas de la incipiente educación especializada, formadas bajo tutela de Mac Cotter de Madrazo, compartían la misma visión de la escuela como agencia redentora de la ignorancia (miseria moral), de la sordomudez (miseria física) y de la opresión (miseria política). Los maestros normales resultarían los apóstoles laicos de una gran cruzada civilizadora.

Separados por la barrera infranqueable de su silencio desconcertante, herida la inteligencia en el más vivo de sus procesos de captación, arrastraban su vida, apenas humana, los pobres seres condenados al mísero accionar del mundo sin voces, yacente el espíritu en abismo insondable, contemplando impotentes las cumbres inaccesibles para su pensamiento (Lombardi de Martínez, 1950, p. 19).

La primera escuela montevideana que recibiría el nombre de Instituto Nacional para Niños Sordomudos abrió sus puertas el 25 de julio de 1910 bajo la dirección de Ana Bruzzzone, una de las seis maestras formadas por Mac Cotter. Quien años antes había sido rector de la Universidad de la República durante el período 1902-1904, Claudio Williman, era en esos momentos titular del Poder Ejecutivo. El programa de estudios era similar al de su homólogo porteño.

La enseñanza de la palabra oral fue implementada de inmediato en la nueva institución y en sus progresos se siguieron, paso a paso, las orientaciones modernas extendiéndose sus beneficios a numerosos niños que acudían de todos los ámbitos del país para recibir la educación impartida por la educación de la palabra hablada. (Lombardi de Martínez, 1950, p. 45).

En 1911 se organizó la formación de maestros uruguayos para la educación de sordomudos y ocho años más tarde, en 1919, se separaron los institutos de niñas y varones, haciéndose cargo de la dirección del último, Agustín Scarone. Hasta 1937 funcionaron separadamente y a partir de ese año ambos institutos se fusionaron en una única Escuela de Sordos, que recibiría el nombre de Ana Bruzzzone de Scarone, conocida hasta la actualidad, como la 197.

El programa de estudios en los Institutos Nacionales porteños

Como se lee en el Reglamento de los Institutos Nacionales publicado por el Ministerio argentino de Justicia e Instrucción Pública en noviembre de 1924, el objeto de la institución era “instruir y educar a los sordomudos del país; enseñarles un arte u oficio; formar el profesorado especial y prestar su cooperación a la obra del patronato de sordomudos y contribuir a la corrección y tratamiento de los vicios de pronunciación y de tartamudez de los oyentes”. (MJeIP., 1924, p. 1).

Puesto que en las primeras décadas del siglo XX, solo existían en Argentina dos institutos para la instrucción de la niñez sordomuda, ambos en la ciudad de Buenos Aires, muchos de sus aspirantes debían trasladarse a la ciudad-puerto. Reconociendo tal motivo, se establecía que “el Instituto adoptará especialmente la forma de internado para los sordomudos cuyas familias residen fuera de la capital, pudiendo resolver el externado de cualquier alumno cuando conveniencias de la enseñanza o de la disciplina así lo aconsejen” (MJeIP., 1924, p. 1). Existía en realidad tres clases de alumnos: los pupilos, los medio pupilos y los externos. Los pupilos y los medio pupilos podían ser pensionistas, medio pensionistas, gratuitos o indigentes. Todos los alumnos tenían derecho gratuitamente a la instrucción que daba el Instituto pero los alumnos pensionistas y los medio pensionistas pagarían para su sostenimiento en el Instituto una cuota mensual. Los alumnos gratuitos no pagarían cuota alguna pero debían proveerse de su ajuar. Los alumnos indigentes no costearían gasto alguno. Para aquellos alumnos internos cuyos padres residían fuera de la capital porteña se debía nombrar un apoderado o tutor con domicilio en la capital para que los representase ante las autoridades del Instituto. De hecho mi madre, Emilia Machado, expresidenta de la Confederación Argentina de Sordomudos, CAS, y exvicepresidenta de la Asociación Argentina de Sordomudas, AAS,

recibió de sus compañeras mayores la seña personal de TUTOR pues su padre, José Esteban, fue tutor de varias de sus compañeras provenientes de la ciudad de Corrientes.

[El método de enseñanza del Instituto era] “el llamado oral puro” [y era responsabilidad del director o directora] “hacer observar la estricta aplicación del método de enseñanza adoptado”, [aunque se reconocía que] “los alumnos que no tengan disposiciones para el aprendizaje regular de la palabra, serán sometidos a un régimen de enseñanza basado en la escritura, con exclusión de los gestos, pudiendo admitirse el uso del alfabeto manual” (MJeIP, 1924, pp. 3-4).

Es muy probable que aquello que se mencionaba como gestos y alfabeto manual pudiese abarcar lo que en la época todavía no se conocía ni se denominaba *lengua de señas*. Sabemos por testimonios de mujeres adultas que frecuentaron el Instituto que las alumnas se comunicaban entre pares a través de la lengua de señas y por lectura labial con las profesoras.

Durante las clases en el Instituto, todas aprendíamos las lecciones verbalmente y por escrito. Durante los recreos las alumnas sordas más grandes nos enseñaban la lengua de señas. También había celadoras sordas como María Luisa [Barriónuevo de Minutti]. De esta forma, conocimos y utilizamos las dos lenguas, sin órdenes ni prohibiciones y tuvimos contacto con personas sordas en la misma escuela. (Machado, 1990, p. 70).

Los celadores y celadoras formaban parte del personal interno de vigilancia y en muchos casos en el Instituto, la tarea era desempeñada por jóvenes exalumnas. Según el Reglamento les correspondía “no hacer uso de los gestos con los niños que pueden emplear la palabra [oral], tener frecuentes conversaciones con los mismos, procurando

hacerles aplicar los conocimientos que adquieren en clases y secundar a los maestros de talleres y de ejercicios físicos en el mantenimiento de la disciplina” (MJeIP, 1924, p. 4).

La enseñanza oral duraría ocho años organizados en cuatro períodos: el primero para la enseñanza preparatoria, articulación y lectura labial de sílabas, palabras y frases usuales; el segundo para aplicaciones de la pronunciación a las primeras ejercitaciones del lenguaje; el tercero y cuarto para el desarrollo del lenguaje y para la enseñanza de los ramos de cultura. Estaba previsto también un departamento anexo para el jardín de infantes o *kindergarten* de sordomudos donde se admitirían a niñas de seis y siete años y niños de siete y ocho. (*Figura N° 3*).



Figura N° 3

Alumnas del curso de las Menores

A las clases de Aritmética, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Lenguaje, Escritura, Caligrafía, Ejercicios Físicos y Dibujo, se agregaban cursos de Ortofonía, Lectura labial, Voz y pronunciación.

Los cursos de Ortofonía, como rama especial de la enseñanza, comenzaron a funcionar en marzo de 1905 con el acuerdo del Ministro Joaquín V. González y por iniciativa de Mac Cotter de Madrazo quien afirmaba que “desde que funciona este Curso han desfilado por sus aulas muchas alumnas de distinta preparación y edad, anhelosas de encontrar el remedio necesario a la naturaleza de su defecto” (Mac Cotter de Madrazo, 1929a, p. 34). En cuanto a la enseñanza artística y profesional, los Institutos incluían en sus programas a las artes aplicadas.

En las clases de arte se enseñará el dibujo, la pintura, el modelado, la escultura y especialmente los ramos de aplicación con fines comerciales e industriales. El instituto implantará los siguientes talleres: a) Para las niñas: corte y confección de ropa blanca, corte y confección de ropa exterior, bordado, planchado, cocina, confección de sombreros, guantes, flores, corsés, abanicos, etc. b) Para los varones: carpintería, tallado, tornería, mueblería, canastería, zapatería, hojalatería, encuadernación, fotografía, y en general aquellos oficios de fácil aprendizaje y aplicación. (MJeIP, 1924, pp. 13-14).

Los Institutos no solo brindarían *la palabra redentora* sino también un oficio que permitiría a la niñez sordomuda formarse como buenos hijos de familia y útiles ciudadanos para la Patria, tal como había deseado y manifestado Terry padre en 1882.

Hoy [en 1925], cientos de hogares doloridos, donde las frescas e infantiles voces de sus hijas no se oían porque eran mudas, donde las tiernas y dulces palabras ‘papá’, ‘mamá’ no se escuchaban, porque sus niñas no podían pronunciarlas, donde los padres, llorando la desgracia

presente aumentaban al infinito sus penas, vislumbrando un sombrío porvenir, se sienten reconfortados y esperanzados por la acción del Instituto: por él sus hijas sordomudas hablan, aprenden un oficio para afrontar la vida con dignidad y aprenden a ser mujeres buenas y útiles incorporándose a la sociedad. (Mac Cotter de Lima, 1929, p. 16).

Las comunidades Sordas y las instituciones escolares rioplatenses

A comienzos del siglo XX en Argentina, las personas sordas fueron recluidas en los internados de los institutos nacionales en Buenos Aires, ciudad puerto donde confluían provincianos y extranjeros. En la República Oriental del Uruguay, los educandos sordos provenientes del litoral, del interior del país y aun aquellos de Montevideo que vivían en lugares alejados, hasta los doce años, gozaban del beneficio de la pensión con que el “Consejo de Enseñanza aseguraba la custodia a cargo de familias que habitaban cerca de la escuela y que reunían las condiciones indispensables de salud, moralidad y el relativo bienestar”. (Lombardi de Martínez, 1950, p. 42) pues el régimen del Instituto Nacional en funcionamiento desde julio de 1910 era de semi-internado e internado.

En Buenos Aires, la fundación de los institutos de niños y de niñas sordomudos fue impulsada por los ministros de Justicia e Instrucción Pública Eduardo Wilde y Antonio Magnasco, respectivamente. En República Oriental del Uruguay, la iniciativa le cupo al ministro de Instrucción Pública Antonio Cabral.

El ser diferente, en primera instancia por un defecto compartido y, más tarde, el surgimiento entre ellas de sistemas de comunicación no hablados vocálicamente potenció la reclusión, el aislamiento y el intento de normalización. Como consideran Berger y Luckman (1994)

la institucionalización genera hábitos compartidos. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzo para ser aprehendida, más tarde, por quien la ejecuta. Los niños y jóvenes Sordos, al compartir un mismo espacio físico y a través de un compromiso compartido, generaron pautas de comportamientos comunes, es decir, una identidad de grupo, una cultura propia. Al compartir y participar de un compromiso cotidiano, elaboraron además un sistema de comunicación posible para ellas, es decir, no hablado sino por señas que dio origen a la lengua de su grupo. Puesto que siempre se trató de comunidades no aisladas, de grupos de personas que cotidianamente compartían su experiencia, los sistemas de comunicación que surgieron se consideran las lenguas naturales de estos grupos. Transmitida de generación en generación, la lengua de señas se convirtió en factor cohesivo del grupo. “En este proceso y a través de las instituciones involucradas, se advierte la dimensión social y su increíble poder semiótico” (Massone y Famularo, 1998, p. 160). El compromiso compartido por los miembros Sordos recluidos en las instituciones educativas redundó en beneficios que provenían de la interacción cotidiana. Las personas Sordas construyeron e hicieron buen uso de esa dimensión social, comportándose y constituyéndose en una comunidad lingüística minoritaria. Conformaron una minoría “a través de la participación al compartir un mismo espacio geográfico y a través de un compromiso común: la necesidad de comunicación en su lucha por la supervivencia” (Massone y Famularo, 1998, p. 162; Massone et al. 2000, p. 67).

El uso de la *mímica* era un fenómeno de comunicación que se observaba en situaciones cotidianas dentro de los internados rioplatenses que acogían a la niñez sordomuda. Como reconoció con razón una de las maestras uruguayas formadas por Mac Cotter de Madrazo, “el niño sordo de inteligencia normal no habla, simplemente porque no oye y

no puede imitar los sonidos que por la carencia del oído es incapaz de apreciar” (Mendiague de Tosi, 1950, p. 102). Ahora bien, por sus necesidades, deseos o el interés por la expresión que le suscitan los hechos de ambiente en el que actúa “inventa entonces su lenguaje, la mímica, con el cual nos da la pauta de su capacidad intelectual. [En otras palabras], el niño sordo demuestra su inteligencia al inventar su propio lenguaje. El lenguaje, sea acústico como visual, nace de la necesidad de expresión y este imperativo vale para el niño como para el adulto, sea oyente o sordo [...] esta definición general implica reconocer como Lenguaje a todo signo de expresión. La mímica adquiere los caracteres de un verdadero lenguaje en el caso de los niños sordos quienes inventan los gestos para expresar sus ideas de acuerdo a las impresiones que reciben del mundo externo” (Mendiague de Tosi, 1950, p. 103).

Podemos preguntarnos si la mímica existía como medio de comunicación en los internados de niños y niñas sordomudos y podía ser reconocida como un *lenguaje*, ¿por qué motivos no podía incorporarse a su instrucción? La explicación a su rechazo tendría un peso y una tradición en el Río de la Plata que se mantuvo por largas décadas del siglo XX.

Este lenguaje arbitrario y deficiente, se hace convencional en los mismos Institutos, donde constituyen el más serio y peligroso obstáculo al uso de la palabra, ya que aumenta su caudal en la medida en que se enriquecen los conocimientos lingüísticos. Para ningún especialista es desconocido de que hay en las escuelas, niños ‘creadores de gestos’ quienes a cada nueva palabra aprendida, dan en su mímica un gesto convencional al cual se atienen buenamente todos (Mendiague de Tosi, 1950, p. 103).

Sin duda alguna se trata de una buena definición para una lengua natural: arbitrariedad, productividad y traductibilidad, amén de

pertenencia a una comunidad lingüística. Si la mímica o los gestos no poseían carta de ciudadanía ni se toleraban, a tal punto de fomentar en el Instituto de Niñas Sordomudas el uso de un distintivo de identificación de las sordoparlantes, es decir aquellas alumnas que no usaban gestos, la libre circulación en los intercambios entre pares se admitía y alentaba en las organizaciones de las comunidades Sordas rioplatenses que reconocen su origen en las instituciones escolares.

Conclusiones

Como señala Cucuzza (1985), la educación es uno de los campos donde la lucha ideológica se intensifica. Preguntarnos qué se enseñaba, cómo se enseñaba y para qué se enseñaba en los Institutos Nacionales de Niñas y Niños Sordomudos no son preguntas inocentes cuyas respuestas sean de exclusiva incumbencia de pedagogos y especialistas en trastornos del habla. De mismo modo, averiguar qué se enseñaba hace más de ciento quince años, cómo se enseñaba y para qué se enseñaba a los miembros de la comunidad Sorda rioplatense tampoco es un irrelevante ejercicio de amantes del pasado que revolvemos archivos de papeles viejos, amarillentos y ajados.

En Argentina, el Instituto Nacional de Niños Sordomudos recibió, en 1947, el nombre de *Bartolomé Ayrolo* en recuerdo de su tercer director. Por su parte, el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas lleva el nombre de *Oswaldo Magnasco* en homenaje al ministro de Justicia e Instrucción Pública que propició su creación. En la actualidad se los conoce como Escuela de Educación Especial y Formación Laboral n°28 y n°29, respectivamente. Desde 1988 en ambas escuelas hay coeducación. La Escuela Especial n° 2013 para niños sordos en Rosario, Santa Fe y la Escuela de Educación Integral n° 25 de Concordia, Entre Ríos, llevan el nombre de *María Ana Mac Cotter de Madrazo*.

En Uruguay, los institutos montevidEOS fusionados en 1937 en una única Escuela de Sordos n° 197 lleva el nombre de la primera directora del Instituto, *Ana Bruzzone de Scarone*, discípula de Mac Cotter de Madrazo.

Vinculados a las instituciones escolares, la porteña Asociación Tutelar y Cooperadora del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas tenía a su cargo, desde julio de 1932, un Hogar Escuela frecuentado por las jóvenes egresadas del Instituto para su capacitación laboral. Con los años, la Asociación Cooperadora daría lugar a la Asociación Argentina de Sordomudas, AAS, conocida también con el nombre de Casa Hogar pues uno de sus objetivos fue proveer un techo para la mujer sorda sin recursos ni familia. La comisión directiva de la misma está integrada, desde su funcionamiento como tal, únicamente por mujeres Sordas. En junio de 1912, se había fundado la Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua, ASAM, cuyo primer presidente fue José Antonio Terry hijo. En mayo de 1939, se fundaría otra de las asociaciones porteñas, la Unión Argentina de Sordomudos, UAS. Las asociaciones citadas están afiliadas a la Confederación Argentina de Sordomudos, CAS, fundada en diciembre de 1957.

En Montevideo, la Asociación de Sordomudos de Uruguay, ASUR, comenzó formalmente a funcionar en mayo de 1928 e integra la Federación Nacional de Instituciones de la Comunidad Sorda de Uruguay, FENASUR, fundada en 1955. Por su parte, la Asociación pro Hogar de la Sordomuda con su personería jurídica posee una Casa Taller a pocos metros de la escuela montevidEOS. Allí las jóvenes sordomudas uruguayas que carecían de familia encontrarían hogar y trabajo desde 1948.

En estos espacios de pertenencia comunitaria que reconocen una tradición escolar y un origen compartidos, se fortalecieron la identidad y la membresía a una comunidad lingüística minoritaria. En los años

posteriores a los tiempos fundacionales que evocamos en el presente trabajo, los miembros de la comunidad Sorda rioplatense recorrieron un camino, no exento de obstáculos, hacia el reconocimiento y la consideración pública de su diversidad lingüístico-cultural.

Referencias bibliográficas

ALISEDO, G., FAMULARO, R. y C. SKLIAR (1998). Influencia de los educadores italianos en la educación de los sordos argentinos. *Desde Adentro*, 1(1), pp. 13-25.

BERGER, P. y T. LUCKMAN (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BRAVO, A.P. (1987). (Comp.). *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional 1882*. Buenos Aires: EUDEBA. Colección Temas.

BRUZZONE de SCARONE, A. (1929). Nota de la Sra. Directora del Instituto de Niñas del Uruguay. En: *Memoria correspondiente a los años 1924 y 1925 del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 24-25.

BRUZZONE de SCARONE, A. (1950a). Discurso de la profesora Ana Bruzzone de Scarone. *Revista de Sordomudos. María Ana Mac Cotter de Madrazo*, pp.9-10.

BRUZZONE de SCARONE, A. (1950b). Discurso de la Directora fundadora de la Escuela para Sordomudos del Uruguay, y en representación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal y del Profesorado de la República Oriental del Uruguay. *Revista de Sordomudos. María Ana Mac Cotter de Madrazo*, pp.17-19.

BRUZZONE de SCARONE, A. (1950c). Las escuelas para sordomudos en el Uruguay. Breve reseña histórica. *Revista de Sordomudos. María Ana Mac Cotter de Madrazo*, pp. 43-46.

COCCHI, E. (1929). Discurso de la vicerrectora en ejercicio. En: *Memoria correspondiente a los años 1924 y 1925 del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 17-20.

CUCUZZA, H. R. (1985). La Ley 1420 desde un ángulo de la discusión ideológica sobre su significado histórico. En: BRAVO, H.F. (Comp.), *A cien años de la Ley 1420*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política Argentina, pp. 80-98.

DEL REAL, A. (1925). *Homenaje a la Escuela Normal Anexa en su XXV Aniversario*. Buenos Aires: Instituto Nacional para Niñas Sordomudas. Imprenta Tragent.

ESCARDÓ, F. (1987) Estudio preliminar. En: BRAVO, A.P. (Comp.), *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional 1882*. Buenos Aires: EUDEBA. Colección

Temas.

FAMULARO, R. (2012). La interpretación en Lengua de Señas: Desde la marginalidad a la profesionalización. En: MASSONE, M.I., BUSCAGLIA, V. y S. CVEJANOV. *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, pp. 237-245.

LICEO NACIONAL DE SEÑORITAS (1916). *Dra. Cecilia Grierson, su vida y su obra*. Buenos Aires: Imprenta Tragant.

MAC COTTER de LIMA, E. (1929). Discurso de la Señora María Elisa Mac Cotter de Lima. En: *Memoria correspondiente a los años 1924 y 1925 del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 15-16.

MAC COTTER de MADRAZO, M.A. (1929a). Consideraciones generales. En: *Memoria correspondiente a los años 1924 y 1925 del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 9-10.

MAC COTTER de MADRAZO, M.A. (1929b). Escuela normal. En: *Memoria correspondiente a los años 1924 y 1925 del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 30-31.

MAC COTTER de MADRAZO, M.A. (1899). Educación moral del sordomudo. En: *El sordomudo argentino*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Niños Sordomudos. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 143-148.

MACHADO, E. (1990). Experiencias de una persona Sorda. En: *Problemática del Sordo y su influencia en la Educación. Cuadernos de Investigación*, 6, pp. 69-74.

MANZANEDO, T. (1972). Don José Antonio Terry. Célebre artista pictórico argentino sordomudo. *Ad Verbum. Palabra por Palabra. Órgano de la Confederación Argentina de Sordomudos*, Año 3, 10, pp. 22-24.

MASSONE, M.I.; CURIEL, M.; BUSCAGLIA, V.; FAMULARO, R.; SIMÓN, M. y I. CARBONI (2000). *La Conversación en la Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires: Edicial - Libros en Red.

MASSONE, M.I. y R. FAMULARO (1998). Interpretación en lengua de señas; la lengua de la comunidad minoritaria Sorda. En: *Actas del II Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación*. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 157-166.

MENDIAGUE de TOSI, M. J. (1950). El sordoparlante en ambiente oyente. Conferencia pronunciada en la Sociedad Científica Argentina con el auspicio de la Asociación del Profesorado de Sordomudos el 25 de octubre de 1946. *Revista de Sordomudos. María Ana Mac Cotter de Madrazo*, pp. 102-110.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1924). *Reglamento de los Institutos Nacionales de Niños Sordomudos*. Buenos Aires: Departamento de Instrucción Pública. Talleres de la Penitenciaría Nacional.

REPÚBLICA ARGENTINA (1929). *Memoria correspondiente a los años 1924 y 1925 del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de

la Penitenciaría Nacional.

TERRY, J.A. (1882). *El sordomudo argentino: su instrucción y educación*. Buenos Aires: Primer Congreso Pedagógico Internacional.

VEINBERG, S. (1996). Argentinien: Anfänge und Entwicklung der Erziehung Gehörloser. *Das Zeichen*, 10(38), pp. 488-496.

LAS CONCEPCIONES TRADUCTOLÓGICAS DE BENJAMIN Y TOURY: DOS POLOS DE UN CONFLICTIVO CONTINUO

Juan Andrés Larrinaga¹

Resumen

El concepto de equivalencia en traductología ha sido tratado por casi todos los principales autores de este campo. La relevancia del concepto de equivalencia entre el texto fuente y el texto meta responde al deseo fundante del “traducir”: dar a conocer un texto desde otra lengua. Las posiciones más conocidas son fuertemente contenidistas (defienden la equivalencia de contenidos) o literalistas (defienden traducciones literales), y más recientemente las funcionalistas (defienden la equivalencia de función del texto fuente en su sistema y el meta en el suyo), como es el caso de G. Toury, y otros aún más alejados de la tradición.

El presente trabajo se propone reflexionar sobre las implicancias de dos posturas francamente divergentes de las clásicas y diametralmente opuestas entre sí.

Por un lado, para Toury, proveniente del campo del análisis del discurso, la equivalencia es secundaria. Lo primordial es el funcionamiento del producto en el sistema meta, solo explorándose para la constatación de equivalencia algunos “ruidos” o distorsiones que en el texto meta hagan sospechar interferencias, que “podrían resultar ser” un rasgo constitutivo de la traducción. Por otro lado, para W. Benjamin el intertexto o texto en dos sistemas lingüísticos sería algo buscado y la bondad de una traducción y el concepto de equivalencia desde el que se la sostiene pasan por carriles muy diferentes. Su postura epistémica puede hoy reconsiderarse a la luz de los enfoques plurilingües con la defensa de las creaciones individuales e “inter-creaciones”, es decir creaciones entre sistemas.

Palabras clave: equivalencia, traducción literal, pluri-lingüismo

1 Tecnólogo en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguay-Español, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

TOURY'S AND BENJAMIN'S TRANSLATION CONCEPTUALIZATIONS: TWO POLES IN A CONFLICTIVE CONTINUUM

Abstract

The concept of equivalence in translation has been addressed by almost all the major authors of this field. The relevance of the concept of equivalence between the source text and the target text responds to the foundational desire to “translate”: to present a text from another language. The best known positions are the content focused (defending the equivalence of contents) or the literalists (defending literal translations), and more recently the functionalist (defending equivalence of function of the source text into its system and the target text into its own), as G. Toury, and others further away from tradition. This paper intends to reflect on two positions about equivalence that diverge from tradition and are in turn opposed to one another.

On the one hand, to Toury, from the field of discourse analysis, equivalence is secondary. What is essential is the operation of the product in the target system, only exploring equivalence before some “noise” or distortions in the target text that make us suspect interference -which in the end “could prove” a constitutive feature of the translation. On the other hand, for W. Benjamin the inter-text or text in two linguistic systems should be something intentional and the goodness of a translation and the concept of equivalence that supports it go through very different paths. His epistemic stance may now be reconsidered in light of pluri-lingual approaches and the defense of individual creations and “inter-creations”, ie creations between systems.

Keywords: equivalence, literal translation, plurilingualism

Recibido: 31/7/2015

Aceptado: 28/8/2015

Introducción

El concepto de equivalencia en traductología ha sido tratado por casi todos los principales autores de este campo. La relevancia del

concepto de equivalencia entre el texto fuente y el texto meta responde al deseo fundante del *traducir*: dar a conocer un texto desde otra lengua. Las posiciones más conocidas son fuertemente contenidistas (defienden la equivalencia de contenidos) o literalistas (defienden traducciones literales), pero las hay también funcionalistas (defienden la equivalencia de función del texto fuente en su sistema y el meta en el suyo).

El presente trabajo se propone reflexionar sobre las implicancias de dos posturas francamente divergentes de las clásicas y diametralmente opuestas entre sí: las posturas de Gideon Toury (1982) y de Walter Benjamin (1923).

Por un lado, para Toury (1982), proveniente del campo del análisis del discurso, la equivalencia es secundaria. Lo primordial es el funcionamiento del producto en el sistema meta, solo explorándose para la constatación de equivalencia algunos “ruidos” o distorsiones que en el texto meta hagan sospechar interferencias, que “podrían resultar ser” un rasgo constitutivo de la traducción.

Por otro lado, para Benjamin (1923) el intertexto sería algo deseado y la bondad de una traducción y el concepto de equivalencia desde el que se la sostiene pasan por carriles muy diferentes. Para este autor el fin de la traducción claramente no debe ser la equivalencia del sentido a comunicar, dado que esto sólo produce un texto más, sin mayor interés. Para él la traducción debe mostrar la relación que existe entre las lenguas (fuente y meta), por lo que se debe reflejar en el texto traducido las formas del decir de la obra escrita en la otra lengua.

La propuesta de Gideon Toury: el acento puesto en el texto y la lengua meta

Desde el campo del análisis del discurso, Toury (1982) sienta las bases de una disciplina científica autónoma: los *Descriptive*

Translation Studies (DTS). Allí indica que la misma partirá de los hechos observacionales, directamente visibles – los textos traducidos – para luego intentar reconstruir los procesos de traducción, sólo indirectamente accesibles al estudio.

En su texto *A Rationale for Descriptive Translation Studies* Toury (1982, p. 52) señala que:

This reconstruction must take place on the basis of the relationships between the respective observable input and output, with the aid of further theoretical assumptions and hypotheses established in translation studies proper as well as in the framework of other adjacent disciplines including, of course, psychology.

De esta manera, Toury (1982) desarrolla *supuestos e hipótesis teóricas* tales como el concepto de *equivalencia de la traducción*, eliminando el concepto de *error* propio de la crítica de traducciones, para pasar a hablar de *problemas* de traducción y *soluciones*. Este autor justifica su decisión de considerar la traducción no como un hecho del sistema fuente o de un sistema especial formado sólo por traducciones, sino como un hecho del sistema meta, sistema en el que el texto traducido funciona; define la *aceptabilidad* de la traducción como la “subordinación a las normas dominantes del sistema meta”; y establece una serie de precisiones metodológicas sobre la *unidad de traducción*, formada por la dupla problema- solución.

Estas definiciones y precisiones les dan a los estudios de traducciones un estatus de *disciplina (relativamente) autónoma* y la inscriben en otra línea disciplinar de larga tradición pero reciente visualización: el análisis del discurso.

Lo más interesante de Toury (1982) parece ser su absoluta determinación, expresa y explícita, de crear una base empírica para que

luego, cuando se cree esa ciencia de la traducción, se puedan probar las hipótesis. Se promueve así la creación de una disciplina autónoma para la traducción, con un cuerpo teórico y metodológico definido y autónomo. Es consciente de que tomar un hecho empírico para realizar sobre ese hecho un emprendimiento científico es una decisión arbitraria, pero una vez que se instala en la academia una ciencia con un objeto claramente definido, las consecuencias que esto tiene son muy interesantes, como lo ha demostrado la historia de las ciencias, y podríamos fácilmente ejemplificar con la lingüística y de Saussure (1916/1993).

Así, en este contexto epistemológico Toury (1982) comienza a realizar grandes esfuerzos para formalizar ciertos aspectos y hacer de estos estudios de traducciones una nueva ciencia. Reconoce el aspecto teleológico de la traducción: por ser una actividad empírica tiene un fin que es tomar un texto y llevarlo a otra lengua. Este aspecto en gran parte determinará dos elementos de la ciencia en construcción: su objeto –que van a ser entonces los productos, es decir, los textos y no el proceso, que involucraría más a una ciencia del tipo de la psicología y la psicología cognitiva y la pertenencia del mismo al sistema meta, que es el sistema que lo solicita y lo acoge. De esta manera la traducción adquiere una gran independencia de la fuente y empieza a funcionar y establecer todas las relaciones sistémicas respecto del sistema meta. Se trata de relaciones tanto al interior de la obra (“textual elements or linguistic units in relation to their positions in the translated texts as systemic wholes” (Toury, 1982, p. 27)), como dentro de los géneros discursivos del sistema meta que el texto pasa a integrar (“the translated texts, including their constitutive elements, in relation to the target systems in which they are situated” (Toury, 1982, p. 27)). Para este autor, la traducción comienza a funcionar en el polisistema al que pertenece, el meta, y se relaciona sistémicamente con todos los elementos de éste. Sólo en una instancia final se puede considerar la relación con el sistema

fuentes.

Con este planteo se reduce muchísimo la problemática de la *equivalencia* de la traducción, sobre todo si consideramos que para Toury (1982, p. 28) esta relación (fuente/meta) se aplica sólo en forma pragmática y contextual de acuerdo a “the entire CONCEPT OF TRANSLATION pertinent to the corpus under study”. El concepto de equivalencia tradicional queda aún menos habilitado por la decisión metodológica de explorarlo sólo en los *problemas* de traducción identificados en el texto meta en el sistema meta a través de “ruidos” o “cosas que suenan raro” en el texto meta desde el sistema meta: “examining only those facts of the source which can be shown to have actually posed problems” (Toury, 1982, p. 30).

Es preciso observar que las dos constricciones a la exigencia de *equivalencia* señaladas en el párrafo anterior son de naturaleza bien distinta. La primera, pragmática, está en línea con el concepto de traducción como actividad empírica, acto comunicativo y sociocultural sometido a todas las variables humanas que esto conlleva. Esto puede implicar presiones que se ejercen sobre el traductor, ideologías que éste sostenga en forma a veces más y a veces menos consciente, adaptaciones por diversas razones, actos de convergencia comunicativa, o divergencia, limitaciones comunicativas, cognitivas o técnicas. Cualquier estudio traductológico podrá tenerlas en cuenta a la hora de analizar tanto los productos como los procesos para entenderlos, evaluarlos o desarrollarlos.

La segunda no viene en realidad de la premisa metodológica de que los EDTs estudien los *problemas* de traducción, sino de la posición teórica de ver las traducciones como pertenecientes al sistema meta, reduciendo el papel del sistema fuente en las mismas (Toury, 1982 p. 31).

El hacer un estudio lingüístico-filológico-interpretativo a partir

del texto meta, y no hacerlo a partir del texto fuente, nos quita la posibilidad de cumplir, en ese contexto y momento, con una finalidad real de la traducción, con el deseo fundante del *traducir*: conocer un texto desde otra lengua. Esta postura pone todo el énfasis en el producto e ignora el proceso de interpretar y producir texto que se da en el traductor.

Como posición teórica, el incluir la traducción en el sistema meta resulta muy productivo ya que nos permite ver cómo se inserta un texto en el sistema y cómo interactúa con los demás elementos del polisistema. Pero, por otro lado, el no recurrir al texto fuente en su totalidad –tanto interna como sistémica– sino sólo en los casos en que aparecen *fenómenos de traducción* representa una limitación a la creación de conocimiento en esta área.

Otras consideraciones en cierta medida le dan la posibilidad de reinstaurar la relevancia de la interferencia – *interlingual phenomena... interference* (Toury, 1982, p. 26)– en el proceso de traducción, como algo básico del texto traducido, como algo que si bien aún a ser determinado cuando existan más Estudios Descriptivos de Traducciones, está en la naturaleza de la traducción. Como él mismo señala, muchos EDTs están mostrando que las traducciones son intertextos, tal vez una característica básica, una esencia de la traducción.

Una decisión en cuanto al objeto de la ciencia en cuestión del tipo de la que hace Toury (1982) aquí no puede dejar de recordarnos, a pesar de las distancias, a la realizada por de Saussure hace casi 100 años, cuando toma como objeto de su ciencia la *langue* y deja de lado la *parole* (de Saussure, 1916/1993): fue de gran relevancia teórica y fundamental para el avance del conocimiento en esa área lingüística y la descripción de “las lenguas”, pero dejó de lado el estudio de la *parole*, que tardó casi medio siglo en rearmarse en los ámbitos académicos con el (re)surgimiento de estudios discursivos y socio-lingüísticos.

Como ya mencionamos, al decidir que la traducción es sólo parte del sistema meta, Toury (1982) está realizando un gran esfuerzo formal para comenzar a pensar en la posibilidad de que las traducciones formen un subsistema dentro del sistema meta, siempre que presenten determinados rasgos (lingüísticos y/o genéricos) que les permita distinguirse del resto del sistema meta como lo evidenciaría un desarrollo extenso de sus *Descriptive Translation Studies*. Desde la perspectiva empírica que pretende colocar este autor, la evaluación de la existencia de este subsistema debería ser determinada y descrita a partir del análisis empírico y nunca desde una clasificación previa.

El planteo es importante pero puede caer en un círculo vicioso por dos cuasi premisas que siempre parten de la decisión de tomar en cuenta sólo el producto del sistema meta: esa esencialidad de los fenómenos interlingüísticos serían sólo demostrables por estudios descriptivos abundantes y un sistema de intertextos sería en realidad un subsistema del sistema meta para Toury. Además, claramente la esencialidad intertextual de las traducciones se vería siempre reducida ya que se encontrarían sólo los fenómenos interlingüísticos identificados desde la metodología de los EDTs, es decir aquellos identificables desde la lengua meta.

La propuesta de Walter Benjamin: el acento puesto en lo que es forma y lo que es esencia y no en la diferencia fuente-meta

En el marco de la Escuela de Frankfurt y su particular forma de entender al lenguaje y la comunicación, Benjamin (1923) propone que en traducción el intertexto sería algo buscado y que la bondad de una traducción y el concepto de equivalencia desde el que se la sostiene pasan por carriles muy diferentes a los que plantea Toury (1982).

Para Benjamin (1923) la equivalencia del sentido a comunicar

no debe ser ni el fin ni el deseo fundante de la traducción dado que con esa propuesta la traducción sólo produce un texto más, sin mayor interés. Para este autor “la traducción sirve para poner de relieve la íntima relación que guardan los idiomas entre sí” (Benjamin, 1923, p. 287) y debe “hacer entrar al original en cada uno de los lugares en que eventualmente el eco puede dar, en el propio idioma, el reflejo de una obra escrita en una lengua extranjera.” (Benjamin, 1923, p. 291).

Lo que debe captar la traducción no es el sentido que se expresa en la lengua fuente, sino *el decir*, o más bien la *forma del decir* del original, que pueda quedar de alguna manera plasmada en la lengua extranjera. Esa *forma del decir* es algo que va más allá de una lengua particular y que al pasarla de una lengua a la otra, al ver esa forma de significar de una lengua y otra en la traducción, puedo acceder al conocimiento de algo esencial.

Teniendo en cuenta esto, cuando la traducción es libre y enfocada en el sentido, daña el decir y la lengua: “con daño para la literatura y el lenguaje” (Benjamin, 1923, p. 293). Al referirse a la traducción literal y a la fidelidad, sostiene que la traducción debe “expresa(r) a través de la obra el deseo vehemente de completar el lenguaje” (Benjamin, 1923, p. 293) y desprenderse entonces de la necesidad de comunicar un sentido para pasar a mostrar las *formas del decir o del simbolizar*.

Benjamin (1923) expresa su fascinación con algo que está en la base del lenguaje, en la creación del mismo, en las formas de simbolizar del lenguaje. La equivalencia se presentará en la *forma del decir* -y no en el sentido- y estará dada por un extrañamiento buscado a través de la traducción palabra por palabra, con conservación de la sintaxis del lenguaje fuente. Se trata de una equivalencia de otro tipo con gran compromiso para con la lengua fuente, lo que la obra crea en ésta, y para con la lengua meta y cómo ésta se amolda a la creación. Traducido a términos socioculturales, Benjamin, en lo metodológico, pone el acento

en las relaciones interculturales e interlingüísticas entre texto y lengua, fuente y meta.

Conclusiones

Desde el punto de vista cognitivo, el planteo de Benjamin (1923) se torna sumamente interesante. Sin embargo, desde la mirada estructural de Toury (1982), no es fácil pensar en *sistemas* que pidan o compren productos del tipo de los propuestos por Benjamin (1923). Debemos tener en cuenta que se trata de dos posiciones extremas: la de Toury, con un texto o versión muy adaptado al mundo meta, haciéndolo más apetecible en la arena de la oferta y la demanda, y la de Benjamin, con una versión más difícil para el consumidor. Tal vez sería necesario romper con la tradición de darle al lector productos muy adaptados a su cultura, y de hecho desde diversos ámbitos cada vez se está viendo más la aparición de productos culturales multilingües, e incluso con diversos tipos de juegos interlingüísticos, lo que podría estar marcando un camino en la dirección propuesta por Benjamin (1923).

Si tomamos el aspecto teleológico de la traducción como la plantea Toury, es decir llevar, desde una fuente, un texto a un sistema meta, nos estamos quedando con uno de los aspectos teleológicos de la traducción. Sería como decir que el fin del lenguaje articulado es la comunicación solamente. Sin embargo, existen otros “¿por qué?” tanto para la lengua como para la traducción. Así como, además de comunicar o transmitir, la lengua hace a lo humano tanto en aspectos cognitivos como políticos, la traducción participa también de estos aspectos.

La postura epistémica de Benjamin (1923) acaba teniendo matices políticos de defensa de las creaciones individuales e *intercreaciones*, es decir creaciones entre sistemas, que deben reconsiderarse a la luz de los nuevos enfoques plurilingües.

A lo largo de este trabajo he caracterizado someramente el centro de las posturas de Benjamin (1923) y Toury (1982). Si bien ambos autores pertenecen a marcos epistemológicamente diferentes, el contrastar ambas propuestas nos permite pensar en torno a uno de los grandes problemas que enfrenta -a veces en forma no consciente- hoy en día la práctica traductológica: ¿debemos generar un texto en la lengua meta sin marcas del decir de la lengua y texto fuente o debemos generar un texto en la lengua meta en el que la fuente surja? Es imposible resolver este problema de forma *a priori* y generalizable. En cada caso, el péndulo se moverá más hacia uno u otro de los dos extremos dado que la traducción se inscribe en el marco de las relaciones interculturales e interlingüísticas y, en ese contexto, queda envuelta en el marco de los procesos políticos que se instituyen en torno a las lenguas involucradas, a sus hablantes, y a sus formas del decir.

Referencias bibliográficas

BENJAMIN, W. (1923/1994). La tarea del traductor. En Vega, M.A. (Ed.) *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra, pp. 285-297.

DE SAUSSURE, F. (1916/1993). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza.

TOURY, G. (1982). A Rationale for Descriptive Translation Studies. En *Dispositio, Revista Hispánica de Semiótica Literaria*, VII (19-20), pp. 25-61.

TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL: SUBTÍTULOS. TRADUCCIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS AL ESPAÑOL ESCRITO

Marcela Tancredi¹

Resumen

El presente artículo pretende abordar el tema del subtulado de medios audiovisuales como parte de los estudios de traducción, entendido como aquel proceso que se realiza en el marco de la textualidad diferida.

A partir de la experiencia del proceso de subtulado de la *Serie Identidades*, realizado en la Tecnicatura en Interpretación de LSU – español – LSU (TUILSU), se analizarán varios aspectos del mismo. Esta experiencia de traducción audiovisual tiene una particularidad que no ha sido abordada en otros trabajos que se dedican a investigar sobre esta temática: es una traducción desde la LSU videograbada (como lengua de origen) al español escrito (como lengua de llegada). Esta particularidad trajo aparejada una serie de desafíos que trataré de discutir en este trabajo. Por un lado surge el tema de que este subtulado, si bien comparte con otro tipo de subtulado el hecho de implicar cierto pasaje de la oralidad a la escritura, en este caso supone, además, dos lenguas con diferente materialidad de significante: una lengua de señas en la oralidad y una lengua sonora en la escritura. Por otro lado el texto audiovisual del que se parte, el texto de origen, tampoco es un texto fílmico tradicional con su plano visual y una banda sonora, sino que es un producto fílmico en el que todo transcurre en absoluto silencio. El texto y el contexto se perciben únicamente a través del canal visual (lo que se pensó *ex profeso* como forma de involucrar al espectador en el mundo de la sordera).

Palabras claves: traducción audiovisual, subtulado, LSU.

¹ Tecnólogo en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguay-Español, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

AUDIOVISUAL TRANSLATION: SUBTITLES. TRANSLATION FROM SIGN LANGUAGE TO WRITTEN SPANISH

Abstract

This article addresses, within the translation studies, the issue of subtitling audiovisual media products understanding it as a process that takes place within the framework of deferred textuality.

From the experience of subtitling the series *Identidades*, which took place within the Universidad de la República -area of Interpretation Spanish/LSU (TUILSU)-, some aspects are discussed. This audiovisual media experience has a feature that has not been addressed in other works devoted to research on this subject: it is a translation from the LSU videotaped (as the language of origin) to written Spanish (as target language). This characteristic brought about a series of challenges that I will try to discuss in this paper. On the one hand this subtitling, although it shares with other subtitles the passage from orality to writing, in this case involves two languages with different materiality of the signifier: the orality of a sign language and the writing of a spoken language. On the other hand the audiovisual text, the source text, is not a traditional filmic text with visual plane and a soundtrack, but a filmic product in which everything takes place in absolute silence. The text and context are perceived only through the visual channel (which was made on purpose as a way to involve any viewer in the world of the deaf).

Keywords: audiovisual, subtitling, translation LSU.

Recibido: 21/8/2015

Aceptado: 4/9/2015

Introducción

El tema de este trabajo es considerar específicamente la traducción de un texto audiovisual de lengua de señas al español escrito. Abordaremos el trabajo realizado en la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU – español – LSU (TUILSU) en la traducción de

la Serie Identidades para la elaboración del subtítulo, analizando los desafíos para la elaboración del subtítulo final de la primera temporada (2014) y también algunos nuevos desafíos que se nos presentaron en la traducción de la segunda temporada (2015).

Antes de comenzar el análisis planteado deberemos adoptar algunas definiciones teóricas. El subtítulo es una técnica audiovisual que consiste en la sobreimpresión o la aparición opcional de los diálogos en forma escrita en un producto audiovisual. Pueden derivar de una traducción entre dos lenguas, lo que sería un subtítulo interlingüístico, donde la audiencia meta son personas no hablantes del idioma del texto original o intralingüístico, donde existe una transferencia entre distintas modalidades de un mismo idioma, de la oral a la escrita. El subtítulo es considerado parte integrante de las prácticas de traducción y específicamente de lo que se denomina traducción audiovisual (Tancredi, 2013).

Deberemos también tener en cuenta que el texto a ser traducido, denominado texto audiovisual, tiene características especiales. Es un texto que se pretende difundir a través del cine, televisión, video, DVD, la ópera, e incluso Internet (Lorenzo y Pereira, 2000 citado por Berber, 2003).

Texto audiovisual

La definición de texto audiovisual no se puede englobar dentro de la definición típica de texto, tiene características especiales. Una de las diferencias entre un texto tradicional y un texto audiovisual es el canal de percepción, el texto audiovisual se percibe tanto por la vista como por el oído. Otra diferencia es la existencia de elementos verbales y no verbales y la necesaria sincronización entre ellos. El discurso

verbal es complementario al discurso no verbal o visual, por lo que la traducción de ese discurso verbal también debe ser complementaria y homogénea al discurso visual. El discurso verbal se debe acoplar al visual ya que el traductor puede cambiar el mensaje verbal pero no el visual (Chaume, 1994).

En un texto audiovisual encontramos también el llamado contexto al cual debemos prestar atención y eventualmente si el mismo es relevante para la comprensión del mismo debemos también dar cuenta de esto en el subtítulo producido.

Todas estas características condicionan al traductor a la hora de enfrentarse a una traducción de este tipo de textos (Sokoli, 2005). Debemos representar en el subtítulo todo lo que aparezca en el texto, tanto lo verbal como el contexto, y sea relevante en el significado. En el caso de subtítulos para sordos debe estar todo lo percibido por el oído y si estamos realizando una traducción interlingüística, todo lo que aparezca en la imagen en el idioma origen. Todo eso debe aparecer en el texto meta, o sea en el subtítulo terminado.

Serie Identidades

La Serie Identidades es un producto filmico realizado por investigadores sordos y oyentes de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU – español – LSU (TUILSU) en el marco de dos líneas de investigación:

- Identidades Sordas, cuyo objetivo es estudiar las diferentes identidades y marcos discursivos de la comunidad sorda.
- Textos diferidos en LSU, dentro del marco del Programa de investigación Textualidad Registrada en LSU (TRELSU) cuyo objetivo es estudiar la posibilidad de que las videgrabaciones

puedan funcionar como escritura en una lengua ágrafa (Peluso, 2014).

Se pretendió que estas investigaciones no quedaran solo en artículos escritos sino que se creara un producto, en un soporte amigable, que las evidenciara. También que ese producto fuera un aporte al patrimonio cultural de la comunidad sorda uruguaya (Peluso, 2014). La realización fue organizada en temporadas, la primera emitida en el 2014, en doce capítulos de aproximadamente cinco minutos y la segunda emitida en 2015 la que contaba con siete capítulos de aproximadamente 14 minutos. Todos los capítulos fueron colgados en internet, en el canal de la TUILSU en Youtube, y en la página web de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, en la sección que corresponde a nuestra Tecnicatura.

La primera temporada luego de emitidos todos los capítulos, se editó como una película, uniendo los mismos la cual se presentó en Montevideo realizando una jornada especialmente a tales efectos como en diferentes eventos académicos dentro y fuera del Uruguay.

En cuanto a algunos aspectos técnicos, casi todos los personajes son representados por actores sordos, especialmente en la primera temporada. Actuando actores sordos incluso cuando los personajes son oyentes. En ambas temporadas en ningún momento hay personajes sordos actuados por oyentes, lo que obviamente muestra una postura adoptada por la producción de que fuera un producto para la comunidad sorda realizada por la comunidad sorda. Se decidió además que la serie no contara con sonido en ninguna de sus escenas, como forma de involucrar al espectador oyente en el mundo de la sordera. Por lo que lo hace un texto audiovisual con algunas diferencias a los textos audiovisuales tradicionales, en éste, el texto y el contexto se perciben únicamente por el canal visual involucrando a los oyentes en el mundo

de la sordera y tornando a los sordos como el principal público objetivo. Esto también nos permite dar visibilidad a los sordos uruguayos como comunidad viva, “con una cultura y códigos propios, y con una perspectiva del mundo que merece ser difundida y disfrutada a través de producciones artísticas” (Val, 2014, p.24).

La traducción de la Serie Identidades

A la hora de traducir la Serie Identidades para la confección de los subtítulos, tenemos entonces, un tipo de traducción en que se ve involucrada el pasaje de la oralidad a la escritura, como puede suceder en cualquier traducción de este tipo. Pero en este caso, por las lenguas que están involucradas, tenemos que hablar de un elemento que sí es totalmente novedoso. Son dos lenguas que se transmiten en distinta materialidad, la lengua de señas es una lengua viso espacial y el español una lengua sonora. En el caso de la Serie Identidades, especialmente en la primera temporada, tendremos entonces la lengua de señas, lengua viso espacial funcionando en la oralidad y el español en la escritura.

Antes de ingresar en el análisis de la experiencia de traducción específica queremos reafirmar el concepto de que el proceso de subtítulo es una traducción. Esto se confirma cuando vemos que lo que realizamos es un trasvase desde un texto origen diferido, en este caso videograbado y oral, en una lengua de partida; a otro texto diferido producido en una lengua de llegada, escrito; el cual perdurará en el tiempo (Álvarez, Muslera y Rodino, 2014).

Los subtítulos están dentro de lo que se llama una traducción subordinada considerando dentro de ellas en las que intervienen otros factores además del texto escrito y además tienen múltiples condicionantes. Los subtítulos de un texto audiovisual deben dar cuenta de todo lo que aparece en el mismo y a su vez estar sincronizados con

la imagen y los diálogos pero también deben estar el tiempo suficiente para que el espectador pueda leerlos y a su vez lo menos posible para que el espectador pueda ver la acción que transcurre en las imágenes. O sea que esa traducción tendrá condicionantes que una traducción tradicional no tiene. Debe respetar la sincronización con la imagen, en lo que refiere al momento del habla y deben poder ser leídos por el público. En este sentido es muy importante tener claro cuáles son los tiempos de lectura de ese público objetivo y en algunos casos también se deberá elegir cuál es el principal.

En el caso de la Serie Identidades al no tener sonido, como nos referimos anteriormente, tampoco estamos frente a un texto audiovisual típico, no tenemos una banda sonora, por lo que no tenemos ese aspecto a traducir. Incluso cuando los personajes hablan español, ya sean representados por actores oyentes o no, no se escucha la conversación, por lo que, especialmente en la traducción de la primera temporada en la que casi todos los actores son sordos, se hace más sencilla la elaboración del subtítulo pues no tenemos la condicionante del texto sonoro. También el público objetivo en estas circunstancias es bastante claro, cuando se habla LSU debemos hacer accesible la serie a los oyentes.

En la segunda temporada hay algunos cambios, tenemos más actores oyentes realizando los personajes oyentes por lo que si bien no tenemos el sonido de los diálogos nos vemos enfrentados a nuevos desafíos. Si bien no se escucha los parlamentos de los actores, pueden verse los movimientos de los labios, lo que nos impone algunas condicionantes. Ellos hablan muchas veces en primer plano frente a la cámara lo que nos enfrenta a otras reflexiones, especialmente porque en estos casos, el público objetivo de los subtítulos no son solo los oyentes sino también y especialmente los sordos.

Para comenzar con el análisis, en primera instancia veremos

las implicancias que tiene este tipo de traducción, de la oralidad a la escritura. Tenemos que tener en cuenta que un texto oral “se dice” a una velocidad mayor de lo que el espectador puede leer el subtítulo, por lo que deberemos realizar lo que se llama reducciones. Para ello deberemos utilizar diferentes estrategias.

En la oralidad, en general, y especialmente cuando nos referimos a diálogos, aparecen un alto número de redundancias. Esto nos permitiría realizar las reducciones necesarias para cumplir con las limitaciones de tiempo y espacio que tendremos en la confección del subtítulo, pues encontramos que no es necesario traducir todos los elementos del original para transmitir el mensaje. Pero debemos también tener en cuenta las características que tiene este texto oral en particular. En nuestro caso, al tratarse de una traducción de la lengua de señas al español escrito tenemos que tener en cuenta que al tener diferente materialidad los fenómenos que en la lengua de señas se dan de forma simultánea en el español escrito se dan de forma secuencial (Álvarez et al., 2014). O sea en lengua de señas se dice mucho más en el mismo tiempo que lo que podremos escribir en español. Esto nos vuelve a complicar el panorama, entonces, es cuando tenemos que utilizar estrategias de reducción que nos permitan mantener el sentido del mensaje original con la mayor fidelidad y menores pérdidas posibles. Para ello deberemos utilizar las estrategias de reducción con mucho cuidado, usándolas solo en aquellos casos en que es imprescindible, pues veremos que no siempre es necesario recurrir a ella.

Las técnicas de reducción ya han sido analizadas en múltiples trabajos. Díaz Cintas citado por Cabo (2008) sostiene que la reducción no es una debilidad de los subtítulos sino que es algo que los define. Estas técnicas podemos dividir las en dos, la reducción parcial, que implica la utilización de técnicas de condensación o concisión y la reducción total que incluye técnicas de eliminación, omisión o supresión.

El equipo de traducción permanentemente se ve enfrentado a resolver cuál de estas técnicas utilizar, de acuerdo al tiempo y espacio que se disponga. Lo fundamental es lograr mantener la calidad de los subtítulos. Esto no siempre implica que se mantenga la literalidad del texto oral sino que tenemos que tener en cuenta la percepción que el espectador tiene del mismo. También si el subtítulo cumple con su objetivo funcional o sea que el espectador reciba la información necesaria y relevante para poder seguir la trama del producto audiovisual.

Otro aspecto a tener en cuenta de un producto audiovisual, y creemos que en cierta medida se da en nuestra Serie Identidades, es que el texto oral en realidad no es un texto totalmente natural y espontáneo. Frederic Chaume (2001), habla de “oralidad prefabricada” en los productos audiovisuales. Es aquella que es elaborada, que no es del todo igual al lenguaje oral espontáneo pues el discurso oral de los personajes es el recitado de un guión previamente escrito. Los rasgos característicos de ese discurso se encuentran en la intersección entre los discursos orales espontáneos y lo políticamente correcto de acuerdo a la normativa lingüística y a las estrategias de política lingüística de cada época y cada sociedad.

Si bien el autor habla que los diálogos en los productos audiovisuales surgen de un texto escrito, cosa que no sucede en el caso de los diálogos en LSU de la Serie Identidades, aun así el hecho que los diálogos fueran previamente preparados los hace no espontáneos. Los actores sordos dedicaron un tiempo importante antes de la filmación de cada parlamento a pulir los mismos. Esto implica la búsqueda de la naturalidad del discurso pero también, puede considerarse, que se buscó el discurso más adecuado, con las señas más adecuadas. Para decirlo de otro modo, las señas más políticamente correctas. Esto suena bastante similar a lo planteado por el autor nombrado recientemente.

Entonces este tipo de texto, de oralidad prefabricada, puede

limitarnos las posibilidades de encontrar las reducciones que nos ofrece un texto oral totalmente espontáneo que muchas veces se encuentra lleno de redundancias, preguntas retóricas y otros aspectos típicos de la oralidad.

En cuanto a los desafíos de la traducción de la segunda temporada de la Serie Identidades nos encontramos que en ésta ha aumentado los textos orales en español. Además interpretados por actores oyentes a diferencia de la primera temporada y que si bien no se parte de un guión formalmente escrito, los diálogos son reales. Esto nos lleva a reflexionar a cada momento quién es el público objetivo de esos subtítulos. En la primera temporada era obvio que el público objetivo era la población oyente. En esta segunda, de acuerdo a la lengua que se esté utilizando en la oralidad es el público al que estarán dirigidos los mismos.

Esto nos impuso nuevos desafíos que involucran aspectos que tienen que ver con el subtítulo para sordos. Además como la serie no tiene sonido, en realidad estos subtítulos están dirigidos a ambos públicos, pero hemos priorizado a los sordos por entender que requieren de algunas adaptaciones particulares.

En toda la serie, primera y segunda temporada, se aplicó la utilización de colores para identificar los personajes adoptando lo establecido por la norma española para la elaboración de subtítulos para sordos por entender que era una herramienta muy útil. Como consumidores de productos audiovisuales creemos que es una buena estrategia para poder identificar al personaje que toma la palabra, especialmente cuando en el mismo subtítulo hablan dos personajes de forma simultánea. De esta manera se hace más sencilla la interpretación de los subtítulos, tanto para las personas sordas cuando se habla en español pero también para los oyentes cuando se habla en LSU.

Sin duda esta temporada en que es más dinámico el cambio de la lengua origen, que cambia de la LSU al español con la aparición de

los distintos personajes otra reflexión que se nos hizo más evidente es que debíamos respetar las características del público objetivo. Cuando el texto origen era la LSU debíamos generar un subtítulo que fuera amigable con el público oyente. Esto implica un análisis del registro utilizado y como plasmarlo en el texto meta para lograr el objetivo que esos subtítulos fueran más amigables. Esto implicó la búsqueda de un vocabulario natural que permitiera que esos subtítulos pasaran desapercibidos. Hay autores que refieren a que los subtítulos deben ser tan naturales para quien los lee que parezca que está viendo la obra en la lengua propia.

Cuando se trataba de generar los subtítulos de un diálogo en español, como dijimos anteriormente, al no tener sonido, esos subtítulos iban dirigidos a ambos públicos pero priorizamos al público sordo. Nos encontramos entonces con varias dificultades, por un lado la traducción de algunas metáforas utilizadas en español que necesitaban una adaptación para ser comprendidas y con que los actores hablaban muy directamente a la cámara lo que preveía que aquellos sordos con buena lectura labial pudieran comprender lo dicho.

Si tomamos como referencia la norma española nombrada anteriormente, la misma sugiere por la literalidad en los subtítulos, esto es discutido por algunos autores que plantean que esto es cuestionable pues es necesario realizar adaptaciones para que el público objetivo, en este caso los sordos puedan leer, procesar y entender los subtítulos para poder disfrutar del producto audiovisual. Es necesario brindarle al espectador el tiempo suficiente con el vocabulario adecuado para lograr ese objetivo teniendo en cuenta además su velocidad de lectura (Cabo, 2008).

Referencias Bibliográficas

ALVAREZ, C., MUSLERA, S. y M.E. RODINO (2014). Experiencia de traducción de la Serie Identidades. En: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas, políticas y estéticas*. Montevideo: Ediciones TUILSU-imagen, TUILSU/UdelaR, pp. 25-30.

BERBER, D. (2003). E/LE y traducción audiovisual. En: *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos. Accesible en: web del Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es>

CABO, M. (2008). *Estudio de las estrategias de reducción en el subtítulo en español para sordos de Scoop (Woody Allen, 2006)*. Tesina del Master de Traducción Audiovisual, Universidad Autónoma de Barcelona. Accesible en: <http://www.maribelcabo.com>

CHAUME, F. (1994). El canal de comunicación en la traducción audiovisual. En: EGUILUZ, F., MERINO, R., OLSEN V. y E. PAJARES (Eds.), *Transvases culturales: literatura, cine, traducción*. Universidad del país vasco, Facultad de Filología, pp. 139-147.

CHAUME, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En: AGOST, R. y F. CHAUME (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 77-88.

PELUSO, L. (2014). Serie Identidades: consideraciones conceptuales y metodológicas. En: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas, políticas y estéticas*. Montevideo: Ediciones TUILSU-imagen, TUILSU/UdelaR, pp. 7-15.

SOKOLI, S. (2005). Temas de investigación en traducción audiovisual: La definición del texto audiovisual. En: ZABALBEASCOA, P., TERRAN, L., SANTAMARIA, G. y F. CHUAME (Eds.), *La Traducción Audiovisual: Investigación, Enseñanza y Profesión*. Granada: Editorial Comares, pp. 177-185.

TANCREDI, M. (2013). El subtítulo para sordos, tarea del intérprete de Lengua de Señas. Trabajo presentado en el *III Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos (inédito).

VAL, S. (2014). Consideraciones acerca de la realización de la Serie Identidades. En: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas, políticas y estéticas*. Montevideo: Ediciones TUILSU-imagen, TUILSU/UdelaR, pp. 17-24.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA LENGUA ESCRITA EN LA COMUNIDAD SORDA¹

María Virginia Yarza²

Resumen

El presente trabajo es una investigación cualitativa cuyo propósito es indagar la relación entre la comunidad Sorda y la lengua escrita desde el punto de vista de los integrantes de esa comunidad. Puntualmente, se estudiaron las representaciones sociales de los Sordos adultos de la provincia de Río Negro (Argentina) sobre su alfabetización, el uso que hacen del español escrito y nivel de competencia. A tal fin, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad que permitieron reconstruir sus historias de vida teniendo como eje vertebrador esta temática, y a partir de éstas hacer visibles sus voces.

Palabras clave: representaciones sociales, sordos, lengua escrita.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE WRITTEN LANGUAGE IN THE DEAF COMMUNITY

Abstract

The present study is a qualitative research whose purpose is to investigate the relationship between the Deaf community and written language from the point of view of the members of that community. Specifically, the social representations of Deaf adults in the province of Río Negro (Argentine) on

1 El artículo es una síntesis de la tesis “Comunidad Sorda y Lengua Escrita: un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita” realizado por la autora para obtener el título de Magister en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Trabajo dirigido por Sandra Cvejanov y Andrea Andújar. Disponible en: <https://ridaa.unq.edu.ar/>

2 Proyecto de Investigación: “Lengua de señas argentina: aspectos descriptivos, explicativos y pedagógicos” de la Facultad de humanidades (FH136). Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

their literacy are studied, their use of Spanish written and proficiency. For this purpose were conducted in-depth interviews that allowed to reconstruct their life stories as the backbone taking this subject, and from these make their voices visible.

Keywords: social representations, deaf, written language.

Recibido: 9/11/2015

Aceptado: 26/11/2015

Introducción

La competencia en lengua escrita (LE) es una de las prioridades de la educación contemporánea debido a su valor de uso. Todo está escrito: instrucciones, recetas, cartelería informativa, textos escolares y de recreación, noticias, subtítulos en TV, mensajes de texto y redes sociales. Cuesta pensar en un mundo sin escritura. La cuestión del acceso y dominio de la LE sigue siendo una preocupación: la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró el período 2003-2013 como década internacional de la alfabetización. Las estadísticas indican que las comunidades ágrafas conforman uno de los colectivos con mayor analfabetismo³. Su situación particular reside en que su lengua materna no posee escritura y por tanto se ven obligados a aprender la lengua mayoritaria por el rol que cumple la escritura dentro de la trayectoria escolar⁴ y por su importancia en la inserción social en general.

Dentro de las comunidades ágrafas, se inscriben las conformadas

3 Sobre alfabetización de comunidades ágrafas de pueblos originarios ver Schmelkes (2007) y sobre alfabetización de la comunidad ágrafa gitana ver Bel (2009).

4 En la Argentina, la Ley Nacional de Educación 26.206 del 2006 nombra entre sus fines y objetivos: “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Cap. II, Art. 11, Inciso I).

por los Sordos, cuyas lenguas, denominadas lenguas de señas (LLSS), son de transmisión gestual. Existen en el mundo más de un centenar de LLSS (Lewis, Simons y Fennig, 2016). Sólo unas pocas cuentan con reconocimiento oficial, a pesar de la defensa de su uso que realiza la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁵.

En Argentina, hay una sola lengua de señas: la Lengua de Señas Argentina (LSA). No hay estadísticas sobre la cantidad de usuarios de LSA. Sí, sobre la cantidad de personas con sordera: unas 70.000, según la Encuesta Nacional de Discapacidad (2004), de las cuales se estima que el 90% son analfabetos funcionales. La Federación Mundial de Sordos (WDF) registró similar porcentaje en el 2009 en una encuesta realizada en casi 100 países⁶.

Siendo la competencia en lengua escrita un pilar fundamental para resolver con éxito la trayectoria escolar y teniendo en cuenta el panorama descrito más arriba, no sorprende que en cuestiones de educación algunas de las características de la población Sorda sean el bajo porcentaje de certificaciones y la interrupción de la trayectoria luego de finalizar el nivel primario.

Hasta aquí, el fenómeno visto desde la perspectiva de los oyentes pero ¿qué se sabe acerca de la visión de los protagonistas que conforman ese alto índice del que habla la WDF? ¿Cómo es la relación de ese 90% de personas Sordas con la LE? ¿Qué piensan y sienten acerca de su proceso de alfabetización? ¿Qué creencias y mitos han creado en relación a la adquisición, uso y nivel de competencia en LE? ¿Qué función cumple la LE en sus vidas? ¿Qué expectativas tienen acerca de las posibilidades de alfabetización de su comunidad? En otras palabras ¿qué representaciones sociales (RS) han construido los Sordos

5 Reconocida en Argentina por la Ley 26378 (2008). Accesible en: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

6 Disponible en: <https://wfdeaf.org>

en relación a la LE?

Este trabajo pretende contribuir a la comprensión de la relación entre comunidad Sorda y LE. Se indagó sobre las RS acerca de la LE que han construido las personas Sordas adultas como miembros de la comunidad Sorda. Con este fin, se reconstruyeron las historias de vida de personas Sordas adultas enfocadas en la LE para luego describir las RS que han elaborado sobre este tema y, establecer relaciones entre las RS identificadas, específicamente sobre su adquisición, uso y nivel de competencia. Y, por último, interpretar los sentidos y significaciones que emergen de estas RS desde la perspectiva de la comunidad Sorda.

Marco teórico

Nuestra investigación se inscribe bajo la concepción socio-antropológica de la sordera que implica el reconocimiento de las personas sordas como miembros de una minoría lingüística y cultural que se autodenomina *Comunidad Sorda* (Schlesinger y Meadow, 1972). Se considera Sordo a aquella persona en la que “la visión se convierte en el principal lazo con el mundo y en el principal canal de comunicación” (Ministerio de Educación y Cultura, 1991, pp. 8-9) y que, por sobre todo se siente miembro de la comunidad Sorda⁷.

Las personas Sordas están obligadas a ser bilingües y biculturales por vivir inmersos en una cultura Oyente mayoritaria (Erting, 1978; Massone y Machado, 1994; Skliar, Massone y Veinberg, 1995). La LS, adquirida en forma natural y en primera instancia, les permite el ejercicio de todas las funciones de una lengua: comunicación, integración y expresión. La lengua oral (LO) y la LE funcionan como puente para su

7 Erting y Woodward (1979) propusieron escribir Sordo con mayúscula para diferenciar de la condición meramente audiológica. La WFD adoptó esta marca y también la Confederación Argentina de Sordos (CAS).

integración a la sociedad mayoritaria⁸.

Numerosos trabajos han señalado algunas particularidades dentro de esta comunidad en relación al aprendizaje y competencia en LE (Fernández Viader, Pertusa y Vinardell, 1999; Svartholm, 1999; Herrera, 2005; Zambrano Steensma, 2007; Baez, 2009; Russell y Lapenda, 2012; entre otros). En general, un texto escrito por una persona Sorda tiene marcas que lo identifican. Aquí vistas como producto del contacto lingüístico, no como errores. De allí que, las escrituras de las personas Sordas usuarias de LSA se conciben como una “interlengua” y, las actividades de lectura y escritura, como prácticas sociales.

Aunque son abundantes los estudios que tratan sobre LE y sordera, hay prácticamente un vacío de trabajos que incursionen en la perspectiva de los protagonistas en cuanto a la construcción de RS que realizan los Sordos en relación a la LE. Según nuestro conocimiento, sólo dos realizan este abordaje: el de Adriana Marcela Rojas Gil (2006) y el de Diana Nivia Garnica (2008). Se observaron algunas diferencias en el diseño que son relevantes: a) las edades de la población de estudio: en Rojas Gil, niños y adolescentes estudiantes de Colombia y, en Nivia Garnica, adultos estudiantes, auxiliares docentes y líderes, de Venezuela b) el ámbito: en la primera, exclusivamente escuela primaria y, en la segunda, un ciclo de formación técnica y asociaciones de Sordos y c) las técnicas: grupo focal y grupo nominal respectivamente.

Nuestro diseño presenta varios puntos de encuentro en relación a estas dos investigaciones pero también se han tomado algunas decisiones diferentes: a) sacar la investigación del ámbito escolar, b) recoger la información mediante entrevistas etnográficas y c) construir los datos mediante historias de vida.

⁸ El 95% de los niños Sordos tienen padres oyentes, por lo tanto, deben adquirir la LS por contacto con hablantes nativos en otros contextos y no en el entorno familiar (Massone y Machado, 1994; Svartholm, 1999; entre otros).

Para ello, este trabajo se nutre de aportes metodológicos y teóricos provenientes de distintas disciplinas que tienen como denominador común una mirada social sobre la problemática a estudiar. Por ejemplo, de la sociolingüística, de la etnografía, de la historia, de la comunicación y de la psicología social, entre otras. De esta última, se tomó la Teoría de las Representaciones Sociales elaborada por Moscovici en la década del 60' (Moscovici, 1979; Araya Umaña, 2002).

Metodología

Se trata de un estudio cualitativo que indaga en una comunidad particular, la de los Sordos, haciendo foco en las representaciones sociales que elaboran sobre la lengua escrita. Con este fin, se reconstruyeron historias de vida (HV) centradas en esta temática para luego extraer las representaciones sociales (RS). La información se recogió mediante entrevistas etnográficas realizadas entre julio y septiembre del 2014 en la ciudad de General Roca a tres personas Sordas miembros activos de la ASRN (Asociación de Sordos de Río Negro): dos varones y una mujer, de entre 30 y 40 años, hijos de oyentes. Todos trabajan en relación de dependencia. Ambos varones han sido presidentes de la ASRN. Los tres poseen certificado de finalización de primaria y uno de los varones, de secundaria.

Se eligió estudiar a integrantes de una asociación de Sordos ya que garantiza que se sientan miembros de la comunidad Sorda. La decisión de tomar esta asociación (única en la provincia) está fundada en la accesibilidad por cercanía y por mi inmersión en ella desde hace varios años.

Al realizar entrevistas etnográficas, el investigador asume un doble rol: el de investigador y el de instrumento. En nuestro caso la exigencia se multiplicó por la dificultad *per se* que encierra la

transcripción de una lengua ágrafa como es la LSA, debiendo recurrir a otra lengua que sí posee escritura y que, precisamente, es el *quid* de la investigación: el español escrito.

Una decisión importante fue el reconocimiento y la aceptación del peso, de la influencia de mi condición de Oyente como investigadora. Ser oyente, en el contexto de este estudio, implica pertenecer al grupo que ejerce el poder. Y como afirma Grele “para abrir ese discurso es necesario que primero entendamos que nos encontramos limitados por él” (1991, p. 112). A esto se suma que no compartimos la lengua materna pues la LSA es mi segunda lengua.

Las entrevistas se desarrollaron en LSA y fueron filmadas. El corpus completo tiene una duración de 5 horas, 19 minutos y 34 segundos. Para facilitar su transcripción y posterior análisis se utilizó el software libre ELAN 4.7.2 (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2002). Una intérprete en LSA revisó la interpretación de la totalidad de las citas a fin de garantizar la confiabilidad del estudio.

Se realizaron cinco encuentros cara a cara con cada entrevistado. Esto permitió visualizar el material filmado y re-preguntar cuando fue necesario. Se les mostró y se realizó la lectura de un borrador de su historia de vida. Se hicieron los ajustes que cada uno de los protagonistas creyó necesario. Cada encuentro duró entre una hora y media y dos horas y media.

Se crearon en ELAN dos líneas: una con la interpretación en español y la otra con la marcación de las RS. Para extraer éstas últimas se identificaron aquellas creencias, opiniones, actitudes, puntos de vista, estereotipos, valores y normas presentes en las tres historias de vida y que emergen por sobre las diferencias individuales. El carácter social se contrastó con aportes de otras investigaciones y publicaciones de experiencias de otros Sordos.

Se tuvo en cuenta la selección de citas referidas al tema específico

de la lengua escrita en diálogo con el resto de las citas, la información presentada en el contexto y el marco teórico.

El lugar de la entrevista fue elegido siempre por cada entrevistado. También la presencia fuera de cámara de la novia de Beto en algunas filmaciones y de la pareja de Mónica en todas.

Análisis y resultados

Se pudieron identificar un listado de RS vinculadas con la LE presentes en las tres HV. Las RS conforman un engranaje, un sistema complejo que hace que un grupo de sujetos actúen de forma similar ante ciertos objetos sociales. El estudio de este engranaje obliga a desmenuzarlo, dividirlo pero no como entidades independientes sino como elementos que conforman un tejido denso.

La actividad de clasificar las citas para su análisis es ardua: muchas podrían llegar a ubicarse en más de uno de los aspectos tomados. Esta situación es una clara muestra de que conforman una estructura. Hechas estas aclaraciones pasamos al análisis.

Las señas que más utilizan los entrevistados cuando hablan de la LE son: SER-DIFÍCIL y NO-ENTENDER. En el caso de Mónica y Luis, las usan en primera persona del singular y también del plural para generalizar la situación hacia el resto de los miembros de la comunidad. Beto, en cambio, lo hace sobre todo en tercera persona del singular ejemplificando sobre algún Sordo en particular o en tercera persona del plural cuando refiere a un grupo de Sordos. Algunas veces, se incluye. La LE también aparece ligada a la seña que significa: NO-SABER-NADA.

Los obstáculos que encuentran se deben tanto a no conocer el significado de algunas palabras como al orden gramatical de la LE. Por ejemplo, sobre su ingreso a la escuela común Mónica relata: "...Para mí

era muy difícil. No tenía ni idea de las oraciones, muy difícil.”

Al hablar de su experiencia en la primera escuela primaria, Luis expresa: “La maestra escribía en el pizarrón y yo copiaba. Escribía todo pero no entendía lo que escribía.”. En la otra primaria: “Yo estudiaba, escribía en lengua, ciencias naturales, pero era difícil. Había que escribir muchas palabras difíciles. Yo no comprendía.” Y en la Universidad, sobre la corrección reiterada de un trabajo de historia: “Se lo entregaba y otra vez me lo corregía. Siempre el mismo problema con las palabras, que estaban mal, que no comprendía, que había que cambiarlas de lugar”.

Beto, al recordar el aprendizaje de la LE en la escuela de Sordos de Rosario, cuenta: “Los Sordos miraban sin entender y yo levantaba la mano”. Pero también dice, en un pasaje anterior de la entrevista: “Las palabras (escritas en el pizarrón) no las entendíamos...”.

Luis confiesa: “Es difícil para mí. Yo soy duro y lucho para escribir bien pero no puedo. Cambio el orden de las palabras, siempre tengo problemas con la gramática. El tema de la escritura es un problema para mí. Lo otro por ejemplo, las matemáticas, los números es fácil.”

Esta *percepción de la LE como difícil* coincide con los resultados obtenidos por Rojas Gil (2006). “Escribir sigue siendo un ejercicio difícil” confiesa la actriz Sorda Emmanuelle Laborit en su autobiografía (Laborit, 1995, p.6).

Tanto Beto como Luis insisten en la importancia de la imagen (película, fotos, dibujos) para la comprensión de la escritura: *la imagen brinda la misma información que el texto escrito*.

Beto explica cómo sorprendía a su mamá “leyendo” los dibujos: “Yo no sabía ni las palabras ni las oraciones. Las oraciones, la secuencia de palabras, no las comprendía. No sabía nada. Del cuento miraba sólo los dibujos. (...) Con los dibujos decía exactamente con mis manos en LSA la misma oración que estaba escrita. Igual.”

Y Luis por su parte recuerda: “Por ejemplo, veía una película a la noche y al otro día se la contaba a mi mamá. Y ella me decía: ¡Ah! sí, sí, sí (que lo entendía). También veía dibujitos en la tele. Pero ver el texto escrito, no”. Y, en otro pasaje, compara: “En la primaria los libros tenían el dibujo y la palabra. En cambio, en la secundaria era todo palabras. ¡Había que leer! Faltaban los dibujos para que me dijeran cosas”.

Ante la dificultad que les representa la LE aparece como respuesta *un abanico de sentimientos y actitudes que se caracterizan por su valor negativo*. Las mismas dependen de cada sujeto. Por ejemplo, Luis manifiesta en relación a su paso por el nivel primario: MIEDO. “Yo sentía mucho miedo. Miedo a fallar, miedo a decir cosas. La maestra cuando me corregía me ponía: mal, mal, mal. Entonces yo me quedaba sentado, me quedaba callado, con miedo”

Sobre la escuela especial, recuerda que la maestra le decía que leyera en la casa: “Al otro día cuando iba a la escuela me preguntaba: “y ¿viste las noticias?”. Y yo le decía que no. Entonces me retaba y yo sentía miedo”.

También aparecen señas como: ABURRIMIENTO/ ABURRIRSE, CANSADO/ ¡UFA!, BASTA. En este sentido, Beto recuerda: “Mi mamá me enseñaba, estimulaba. Y yo: ¡estoy cansado, basta! Ella insistía: vamos, más, estudiá más”.

Mónica, al recordar las instancias de aprendizaje de la LE en la escuela especial, cuenta mientras pone cara de ¡Qué aburrido!: “Hoy es lunes de septiembre. Y más abajo hoy..., mañana... No (corrige), ayer, hoy, mañana”.

Otra cuestión anidada a la dificultad de la LE es *la necesidad de ayuda tanto para la actividad de lectura como para la de escritura*. En las entrevistas, aparece en forma recurrente la seña 3AYUDAR⁹. Hay oyentes “que los ayudan” y otros “que los ignoran”. Los primeros

cumplen un rol “benefactivo positivo” según Massone, Rey y Kenseyán (2010) en un estudio sobre relaciones de parentesco de HV de tres mujeres Sordas.

En nuestro corpus, se observó que los entrevistados muestran actitudes positivas en aquellas situaciones que marcan la fraternidad oyente para con las dificultades con las que se enfrentan los Sordos, como aceptación y agradecimiento. Cuando Mónica cuenta cómo fue su escolaridad en la primaria, recuerda: “Mi compañera de al lado, las dos porque la del otro lado también. Las dos me ayudaban. Me enseñaban: estudiábamos y escribíamos todo igual.” También nombra la ayuda fuera de horario escolar de la docente de 6º y 7º para terminar la primaria: “Yo muy agradecida por su ayuda. Fue muy lindo”.

En la memoria de Luis aparecen situaciones similares referidas a su época del secundario. “Pero gracias a mi compañero y amigo oyente que se sentaba al lado y que me ayudaba cuando yo no entendía qué quería decir una palabra, le preguntaba”. Y también con algunos docentes: “Yo le pedía al profesor que cambie el orden de las palabras para que yo entienda. Así yo sí podía responder fácil. El profesor me ayudaba y hacía esos cambios”.

Rescata la ayuda de la maestra integradora: “En las fotocopias de los libros, me ayudaba subrayando, cambiando algunas palabras, entonces yo podía leer y entender, gracias a esa maestra y a mis compañeros que siguieron ayudándome”.

En su actividad como presidente de la ASRN, Beto cuenta que solicitó ayuda a dos personas oyentes para la escritura de las actas: “Vengan a ayudarme por favor. Ayúdenme a organizar el trabajo. Es muy largo, mucho trabajo.”

9 En donde el “3” marca el inicio de la acción en la tercera persona del singular (él/ella) y el “1” la finalización en la primera (yo/a mí). Esto es: “X me ayuda a mí”.

Los protagonistas consultan a ciertos oyentes acerca de la LE. En las tres historias está presente la *actitud de dependencia de los oyentes para leer y escribir*. También que se trata de un grupo determinado de personas oyentes a las que les preguntan sobre las dudas o dificultades que les presenta tanto la lectura como la escritura. Veamos algunos ejemplos más:

Mónica explica: “Cuando me manda algún SMS mi tía o una amigo/a o cualquier oyente, y yo leo y no entiendo. La llamo a mi hija: “qué dice acá, porque yo no entiendo”. Ella lee y me interpreta a mí”

Luis aclara: “Cuando tengo que escribir algo para presentar, para pedir permiso a una escuela: yo voy a buscar a un intérprete para que me ayude. Le cuento, ella escribe, me lo da, entonces entrego eso y está bien. Yo solo no, no puedo.” Al hablar sobre el trabajo en la ASRN cuenta: “Y, era difícil. En las reuniones todos eran Sordos, no había oyentes. Entonces, hablábamos de distintos temas y el secretario/a Sordo no sabía escribir. Entonces era difícil. Entonces, ¿quién escribe, quién escribe? Nadie quería escribir. (...). Entonces buscábamos a un oyente que sabía un poco de LSA, venía y le contábamos, le pedíamos ayuda y él escribía.”

Beto explica: “Yo siempre le preguntaba a mi hermano, a mi hermana, a mi mamá, a mi papá: ¿qué dice?, ¿qué palabra era? En la televisión o en lo que fuera.” Y actualmente que no vive con ellos, dice: “A mi novia, le pregunto alguna palabra y ella me dice. O cualquier problema”.

Sobre esta visión de los oyentes como expertos en lengua escrita es que se comparan, les consultan, buscan su aprobación y de algún modo son su modelo a alcanzar. El resultado concuerda con la conclusión de Rojas Gil (2006, p. 16): “...solicitan aprobación constante de un oyente, en su condición de “experto”. Y también con un estudio realizado en España e Italia en estudiantes de secundaria: “[los Sordos] no se sienten

suficientemente capaces como para afrontar independiente, activa y positivamente todos los problemas y las exigencias que encuentran en la escritura” (Gutiérrez Cáceres, 2013, p. 397).

En el caso de los oyentes que los ignoran utilizan la seña 3NO-DAR-BOLA1/3NO-HACER-CASO1. Luis, al recordar su paso por la Universidad, cuenta: “Yo le decía al profesor que no comprendía algunas palabras, que las cambie, porque así yo podía entender y escribir. No me daba bolilla y me decía: igual que a todo el mundo. (...) Todos los profesores de la universidad me ignoraban.”

Mónica usa esta seña para referirse a la situación de comunicación familiar: “Yo me quedaba mirando, preguntaba a otro qué decían. Y me respondían: después, después te digo. (...) Me ignoraban. Y así fui creciendo. Tuve que tener mucha paciencia. No me daban bola. Así crecí: paciencia”.

Por lo tanto, más allá de qué lengua se trate (LE ó LO) hay una percepción compartida de actitudes de algunos oyentes que “no dan bola” (ignorán) a los Sordos. Seña que Massone, Rey y Kenseyán (2010) registran en el estudio ya mencionado como “benefactor negado”.

También aparece en forma reiterada la seña: TENER-PACIENCIA. Utilizada tanto en forma positiva cuando se refieren a la actitud de algunos docentes y compañeros para ayudarlos como negativa para señalar la falta de paciencia. Veamos en Luis como se manifiesta en ambos sentidos. Negativo: “La maestra cuando me corregía me ponía: mal, mal, mal. (...) Me faltó ayuda. No tenían paciencia. Y positivo: “Ella era buena, nos ayudaba a entender lo que decía. Nos dio mucho, con mucha paciencia y mucho cariño, muy tranquila, ayudándonos”. También se encontró la seña en primera persona del singular para marcar que ellos tienen que “ser pacientes”. Esto es, “soportar estoicamente” situaciones adversas. Mónica recuerda: “La maestra me llamó para leer el libro en voz alta. “¡¿Qué?! No entiendo. ¡No! (dije yo)” “Sí, sí, tenés

que ser fuerte (me dijo)” Yo con paciencia empecé a leer en voz alta (hablando). En el trabajo Massone, Rey y Kenseyán (ob.cit.), una de las protagonistas utiliza en varios momentos de su discurso esta seña en el mismo sentido que Mónica.

Otro elemento muy presente en el proceso de aprendizaje de la LE es *la ausencia o presencia del apoyo familiar*. Los entrevistados usan señas como la ya señalada de 3AYUDAR1 y en otras como: 3ENSEÑAR1, 3CONTAR1 y 3ESTIMULAR1. Beto insiste en que el accionar de los padres marca la diferencia en los resultados obtenidos. Además, la valoración que hoy hace de ese apoyo y el esfuerzo realizado como positivo: “A mí me gustaba salir a jugar, escribir no. Quería parar un poco, más tranquilo, dejar eso. Pero mi mamá me insistía y me exigía que siguiera”. Y observa: “A algunas personas Sordas, las madres y los padres no los ayudaron, los dejaron solos”.

Sobre la lectura de cuentos y diarios, Luis dice: “Yo leía, leía, pero me tenían que contar lo que quería decir. Siempre le preguntaba a mamá y mamá me contaba. Y Mónica cuenta: “Mi tía, Stella y la maestra me enseñaban las oraciones, lo que había que cambiar”.

Los tres protagonistas *se perciben como usuarios de tres lenguas: LSA, LO y LE*. Si bien cuando describen el aprendizaje de la LE, está unido al de la LO, hay evidencia de que las consideran a cada una, una lengua. Como detalla Beto, al referirse a los conocimientos con los que llegó a Roca: “Sí, yo escribía, hablaba oral y LSA. Uno: LSA. Dos: oral. Tres: escritura. Las tres. Todo junto.” También cuando habla de su experiencia de comunicación con los chinos en las Olimpiadas en Taipéi: “son imposibles de entender. La comunicación fracasa, la escritura fracasa, la comunicación en señas fracasa, el oral fracasa.

Mónica, cuando habla sobre las clases en la capacitación que realiza, afirma: “Algunos Sordos saben las oraciones las comprenden claro. Yo miro las oraciones, no conozco las palabras.

Luis explica: “Juan sabía bien LSA, también sabía escribir y leer”. Y en otro pasaje diferencia la LSA de la LO: “Yo no sabía cómo decir en oral lo que estaba hablando en LSA. Yo entendía cuando hablaba LSA pero no podía decirlo en LO.”

Otro aspecto relevante y que está muy marcado es que *cada lengua tiene su ámbito de uso*. Así la seña de LSA SEÑAR aparece ligada a la de SORDO, por ser *la LSA la lengua de intercambio entre las personas Sordas*. Los espacios de uso son en general: PATIO, ASOCIACIÓN¹⁰, CAPACITACIÓN. También en la escuela en los momentos en los que estaban fuera de la mirada de los maestros. La LSA es - como ya ha sido comprobado en otras comunidades de Sordos- la “lengua de identidad, símbolo de sentimiento de pertenencia al grupo, su valor máspreciado, su patrimonio” (Massone, 2010, p. 9).

Y Beto al entrar por primera vez a la escuela de Rosario, fuera del aula: “Cuando entré me sorprendí con lo que vi. Me puse contento: todos los Sordos se comunicaban en lengua de señas”.

Mónica dice: “Yo soy sorda y me atrae hablar en LSA. Todos igual.” Y sobre la capacitación: “Cuando hay un Sordo hablando en LSA, sí, es muy interesante. Todos estamos atentos, nos gusta un profesor Sordo que nos habla en LSA”.

Luis cuenta: “Cuando llegaba la hora de ir a jugar a la pelota, ahí afuera, en el patio, las maestras no nos veían, ahí nos comunicábamos con LSA”. Y fuera de la escuela: “Nos comunicábamos en forma natural en LSA. Después íbamos a la casa de otro Sordo, ahí hablábamos en LSA, jugábamos a la pelota. Yo hablaba en LSA en forma natural. Después íbamos a lo de otro Sordo y hablábamos en LSA. Todos hablábamos en LSA.”

10 Como la ASRN no tiene edificio propio, el espacio de la “asociación” lo conforman las casas de los líderes Sordos y también alguna institución educativa que les presta el lugar.

Beto recuerda cómo aprendió a hablar LSA con los alumnos Sordos en la escuela de Sordos de Rosario: “Así me enseñaron a mí. Los más grandes tendrían 13 o 14 años, pero eran más grandes. Me enseñaban y yo los miraba.” Mónica afirma: “Beto me enseñó LSA. Y Marcelo también. Los dos me enseñaron.”

Luis cuenta cómo en la interacción con otros Sordos en el barrio empezó a hablar en LSA: “A mí no me enseñaron. Enseñarme, no. Fue natural, con los amigos. Ellos señaban algo y yo entendía. Y así fui adquiriendo la lengua.”

Luis dice acerca de la capacitación para Sordos: “Yo voy ahí y entiendo. Porque el profesor oyente habla difícil pero hay un intérprete, entonces yo comprendo. Y el profesor Sordo habla y yo le entiendo. Yo ahí me siento bien, me siento seguro, siento que aprendo en esa capacitación. Hay intérpretes, hay LSA.”

La *LO se asocia a la comunicación con el mundo oyente: FAMILIA, MAESTRO, PROFESOR y COMPAÑEROS*. Los lugares nombrados son: AULA, ESCUELA, CASA y TRABAJO. A veces los Oyentes acompañan la LO con algún gesto o teatralización para ayudar a la comprensión. Como afirma Massone (2010) el español hablado es la lengua franca: la lengua de intercambio entre la comunidad Sorda y la Oyente.

Beto explica sobre la escuela de Rosario: “Después cuando iba al aula a estudiar con la maestra, ¡todo era oral!”. Y Luis cuenta: “ahí, en la escuela, no se podía hablar en LSA. Todo era oral. La comunicación era oral... Igual, las maestras decían: “Está prohibido hablar con las manos, hay que hablar en oral, nada más”. Mónica observa: “...Después señaba y otra vez me olvidaba, porque en mi trabajo todos mis compañeros son oyentes y hablan en LO. Entonces yo también hablaba en LO. Estaba acostumbrada.”

La LE aparece ligada a las señas de las actividades de ESCRIBIR

y LEER. Asociadas a otras señas como: ESTUDIAR, APRENDER, PRACTICAR, MANDAR- MENSAJE-DE-TEXTO. Usan la LE tanto con los SORDOS como con los OYENTES. Por ejemplo, al hablar sobre la comunicación con su madre, Luis resalta el modo en que ella escribe para él: “mamá escribía y yo leía. ¡Ah! ¡Bueno! - yo le decía”. Y aclara: “Ella escribía corto.”

Beto: “El jefe de panadería fue el que me enseñó. Me dio un papel con todas las cosas, azúcar, huevo, con todos los ingredientes. Aprendí a hacer tortas, arrollados. Yo miraba la receta, mi jefe me observaba, me daba indicaciones. Me enseñaba, yo estudiaba. Ahora hago mi trabajo solo”.

En las tres historias surge que usan la LE para comunicarse con otros Sordos mediante mensajes de texto. “Los Sordos adoptan, pues, una segunda lengua para comunicarse entre ellos en un específico tipo de situación”, afirman Massone, Buscaglia y Bogado (2005, p. 15).

Vemos que difiere con el resultado obtenido por Rojas Gil (2006) quien afirma que la LE no tiene valor social y que la usan como medio para comunicarse con los oyentes. Desde esa perspectiva, también funcionaría como lingua franca, como sostiene Massone (2010).

Es probable que la diferencia en los resultados esté dada por: (1) haber tomado distinto grupo etáreo (las edades de los sujetos de su muestra oscilaban entre los 10 y los 15 años, mientras en la nuestra, tienen más de 30 años) y (2) las diferencias existentes en tecnología y en acceso a la telefonía móvil entre la actualidad y lo que pasaba hace una década atrás.

De esta interacción Sordo/Sordo mediada por la LE aflora otra visión compartida: *la escritura de los Sordos es diferente a la de los Oyentes*. Hay matices en cuanto a cómo explican la diferencia. Es probable que se deba a las diferencias en cuanto a las posibilidades de análisis metalingüístico de cada uno. Las señas CORTO y LARGO

se ven asociadas a los mensajes escritos por Sordos y Oyentes, respectivamente. Así como la ausencia de ciertas palabras.

Mónica hace hincapié en la extensión de las oraciones y del texto: “A los Sordos yo les escribo corto. Se los envío y ellos entienden. Con los oyentes es difícil. (Los mensajes) son largos. Los miro y (entiendo) más o menos”.

Por su parte, Beto remarca que los Sordos no usan ciertas palabras: “Cuando mandaba un mensaje a un oyente, lo recibían y leían: “Yo va casa. ¿Qué? Me preguntaban: ¿A la casa de quién? Yo recibía el mensaje entonces ahí me daba cuenta que tenía que poner ‘yo’ y así fui cambiando y ponía ‘yo-voy- mi-casa””.

En el caso de Luis el tema también aparece en relación al celular: “Empecé a mandar mensajes pero no me entendían. Me mandaban un SMS y tampoco lo entendía. Entonces yo iba a la casa y le explicaba: “yo voy a tu casa”, algo corto. Entonces así empezamos a mandarnos mensajes. Pero con el tiempo. Porque para los Sordos es difícil escribir SMS. (...) ahora sí, todos nos mandamos mensajes. Pero no escribimos oraciones largas sino mensajes cortos.”

Los tres perciben que *dentro de la comunidad Sorda hay distintos niveles de competencia en LE*: los Sordos no son todos iguales. Según Mónica: “Algunos Sordos saben las oraciones, las comprenden claro. Yo miro las oraciones, no conozco las palabras.”. Y Beto habla de un amigo Sordo: “La mamá no lo estimuló, creció sin ir a estudiar a la escuela. No habla nada en oral. Cuando hablan los oyentes se queda mirando, no entiende. () Tampoco tiene escritura. Yo soy diferente, yo sí escribo, hablo, todo. Somos diferentes, tenemos distintas culturas”. Luis dice: “Los Sordos de la asociación, que hay muchos Sordos, no son todos iguales. Hay diferentes niveles. Por ejemplo, algunos no saben escribir. Otros no saben leer. Otros sí pueden escribir y otros sí pueden leer. Algunos Sordos comprenden y otros no. Hay diferentes

niveles. No somos todos iguales”.

Se observó durante las entrevistas la constante comparación entre las escuelas y también entre los docentes. Denotando *interés y una actitud crítica sobre su escolarización*. También la comparación con la de los oyentes.

En la especial, Luis destaca el trabajo de una docente: “Ella era muy exigente con todo el grupo de Sordos. Nos enseñaba, nos gustaba, nos gustaba mucho. (...) Había que escribir mucho (...) Sí hacía las cosas bien, Marita me felicitaba, se ponía feliz. Y los Sordos nos poníamos contentos y dábamos, dábamos, dábamos”.

Pero también se queja: “De chicos nos la pasábamos jugando y las maestras se iban a tomar un café o se iban o faltaban, cuando nosotros íbamos a la escuela. Y Juan se quedó sorprendido. Él estudió mucho en la escuela de Córdoba y que era diferente. No era igual en Córdoba que en Río Negro. Allá era oral y señas pero acá, en Río Negro, sólo oral. Las señas no. Se las dejaba de lado (al margen). Y eran muy estrictos.”

Mónica recuerda en tono de reproche “la maestra decía “me esperan un poco, copian mientras tanto, yo voy y vuelvo”. “Sí, sí, sí”. Y ella se iba y tardaba. Nosotros copiábamos y después nos poníamos a hablar en LSA. Y hablábamos, y hablábamos y al rato nos preguntábamos: “¿Y la maestra? ¡No viene! ¡Qué raro!” Y pasaba el tiempo. Entonces íbamos a buscarla y veíamos que estaba charlando con otras mientras tomaban mate. “¿Cómo puede ser?”. Y compara: “En Rosario en la escuela se podía hablar LSA. Yo, nosotros, acá no, en Roca nosotros no: hablábamos oral.”

Beto compara: “antes en Rosario estudiaba pero era más fácil y yo a veces me aburría un poco. (...) Cuando voy [a La Plata], había que estudiar más. A mí me gustaba. Era igual que los oyentes. El mismo nivel que los oyentes”. También compara la enseñanza de la LE en Roca

y en Rosario: “En Rosario el nivel era más alto”.

Como se puede observar, tanto en la HV de Mónica como en la de Luis aparece *la escuela como responsable directa de las dificultades de escritura de los Sordos*. Mientras Beto se centra en la familia. Sería conveniente profundizar en este aspecto, ya que Luis hace extensiva esta visión a todos los Sordos al hablar de las conversaciones que mantienen entre ellos en la asociación: “Todos piensan lo mismo sobre la escuela. Los problemas que tienen para entender o para mandar SMS o para escribir son por la escuela. Los Sordos adultos siempre hablamos sobre la escuela. Pero no solamente en Roca, ¿eh? También en Neuquén, cuando los vamos a visitar y estamos con el grupo de Sordos de Neuquén. También es lo mismo: la culpa la tiene la escuela. Pero no es solamente algo del grupo de Roca. No, no, no. También pasa en los distintos lugares”.

Son numerosos los trabajos que señalan a la escuela como la causa: Massone, Simón y Druetta (2003), Baez (2009), por nombrar algunos. Situación que no sorprende siendo la escuela la encargada de la alfabetización de la sociedad.

El aprendizaje de la LE si bien está ligado sobre todo al espacio escolar, como se puede observar en las historias de vida, hay pasajes de las entrevistas que muestran que *luego de terminada la escolarización han seguido aprendiendo*.

Luis cuenta: “Leo los subtítulos de las películas. (...) Incluso aprendo muchas palabras que no comprendo en oral y ahí las veo escritas y las comprendo. Aprendo mucho”. Beto dice: “yo recibía el mensaje entonces ahí me daba cuenta que tenía que poner ‘yo’ y así fui cambiando y ponía ‘yo-voy- mi-casa’...” Y Mónica explica: “En las revistas por ahí reconozco algunas palabras, por ejemplo, en qué calle queda. En los diarios, también veo dónde queda un lugar. Después cuando voy caminando y lo veo: ¡ahhh! Y ahí lo meto en la cabeza

(aprendo). Es lo mismo que en la revista. Ahh, mirá vos. Nada más. Voy viendo, metiendo en la cabeza, memorizando cómo es. Nada más.”

En síntesis, “los Sordos aprenden a escribir sobre la marcha” como dicen Massone, Buscaglia y Bogado (2005, p. 6).

Sobre el lugar que ocupa la LE en sus vidas actuales, los tres resaltan *la importancia de la comunicación a distancia mediante: mensajes de texto, Facebook y del WhatsApp*. Un sentimiento común es que a veces la comunicación se dificulta debido a los malos entendidos generados por la competencia en lengua escrita. Situación que antes solucionaban yendo a hablar personalmente y que ahora se ve remediada con el envío de videos por *WhatsApp*.

Beto compara y elige: “el celular porque es más fácil: mando el mensaje y llega rápido. Por mail... si no lo ve o no lo tiene abierto, lleva más tiempo y por ahí llega tarde”. Y concluye: “en el celu tenés el face, el mensajito, y también el mail. Tenés los tres, todo junto en el celu, en un aparato. Uno solo”.

Mónica explica: “Yo por ejemplo, envío SMS corto a Beto o a otro Sordo y no entiende. Pienso, qué hago. Le pido a mi pareja que filme, yo hablo en LSA. Cuando termino, lo envío gratis por WhatsApp. Es gratis. Me responde que sí, que comprendió, está muy claro.” Y concluye: “Es importante porque yo las palabras no las conozco. Mejor hablar en LSA y filmar. Nada más”.

Para Luis: “Ahora los teléfonos actuales son completos. Tienen *Facebook*, mensajes, *Whatsapp*, internet. También se puede hablar en LS y filmar en vez de mandar SMS”.

Hay algunas diferencias en cuanto al uso actual de la LE y a la autoevaluación del nivel de competencia entre los entrevistados. En el caso de Mónica, el uso de la LE está circunscrita a los mensajes de texto, *chat*, letreros de los negocios, anuncios en el diario. Beto la usa en su trabajo (lectura de recetas y también etiquetas y lista de

productos), para comunicarse por celular y también lee los subtítulos en la televisión. Y Luis cuenta: “Todos los días leo el diario en internet, también las noticias, con los amigos, en la asociación, la televisión. Leo los subtítulos de las películas (...) Otros amigos Sordos no entienden, entonces les ayudo y así van aprendiendo cada vez más.”

Si bien en las tres HV emergen dificultades en torno al aprendizaje y al uso de la LE, todos coinciden en que *los Sordos pueden lograr mejores resultados*. Hay una actitud positiva, una mirada optimista y expectativas acerca de que los Sordos mejoren su competencia en LE.

Cuando Mónica habla de su ingreso a la escuela común dice: “Para mí era tarde. Yo ya perdí.” Es decir, que si hubiera entrado antes, habría tenido mejores posibilidades y resultados.

También Luis habla de superación: “¿Cómo? Yo quiero ir a la secundaria. Quiero probar. Si me va bien o me va mal, si fracaso, no sé. Quiero ir y probar”.

Tienen un nivel de expectativas alto con respecto a lo que pueden lograr y deseo de superación. Así lo demuestra Mónica: “Yo quiero practicar las oraciones, estudiar es muy importante. Necesito leer, memorizar las palabras, qué significan y decir cómo se organizan. Es muy difícil.”

Y también Luis: “Iba a estudiar todos los días, también los sábados. Estudiaba con los compañeros. Pero igual me iba mal. Siempre me sacaba 4, en todos los exámenes me sacaba 4. Y me decían: ¡bien!, aprobaste. Pero yo no me sentía bien porque estudiaba muchísimo desde la mañana muy temprano y me sacaba un 4.”

Hay una actitud de permanente superación. Luis dice: “Yo aprendo saliendo y viendo”. Y Beto fundamenta así en por qué no faltaba a la escuela: “Y porque me gustaba estudiar. Me gusta estudiar. Aprender más, cada vez más. Pensar más. Incorporar más y más”.

En un estudio realizado en la comunidad Sorda de Caracas

también se observa esta actitud proactiva en un testimonio de una persona Sorda (Morales García, 2008) y, en el *II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para Sordos* realizado en Paraguay, una maestra de Sordos, Sorda dijo: “consideramos que los Sordos tienen la misma capacidad intelectual que los oyentes y lo que se necesita es despertarla y hacerla funcionar, porque está *dormida*” (Cedillo, 2012, p.6).

En otras palabras, hay “esperanzas acerca del colectivo de personas sordas en el ámbito de la expresión escrita” (Gutiérrez Caceres, 2013, p. 396).

Por otra parte, los tres piensan que *los Sordos pueden ser maestros de Sordos* y hay un deseo compartido de que *en las escuelas haya docentes Sordos*. Las señas que asocian a MAESTRO-SORDO son: SER-MEJOR o SER-MEJOR y PODER. Fundamentan esta elección en la fluidez de la comunicación entre Sordos.

Luis: “me gustaría que los Sordos adultos puedan estar dentro de la escuela enseñando pero que antes planifiquen, que preparen sus clases. Entonces los chicos se sienten seguros cuando ven a otro Sordo adulto. Sería una forma de trabajar juntos en forma integrada”. Y cuenta su experiencia de unos meses como tallerista de LSA en la escuela especial: “Yo me sentía bien con los chicos. Y los chicos estaban contentos, felices, también sus familias. Puede trabajar un Sordo dentro de la escuela. En la escuela común, no. Pero en la escuela especial, sí.”

Beto: “Los Sordos son mejores. Algunos oyentes, podría ser. Por ejemplo, habría que probar qué les gusta a los chicos Sordos. Eligen uno y el otro que se vaya. Depende también de los niños. Habría que probar un Sordo enseñando, un oyente enseñando, a ver qué entiende el Sordo. Comparar.”

Mónica: “¡Un Sordo! El profesor oyente no, porque habla y escribe. Sabe pero el profesor Sordo es mejor para que los Sordos estudien las oraciones, las practiquen y las vayan aprendiendo,

memorizando. Es importante que el maestro sea Sordo.”

Y Luis reflexiona: “... Entonces cómo enseñar es una pregunta difícil. Yo o cualquier otro Sordo debería poder entrar a la universidad e investigar. Para luego trabajar con los niños Sordos (...) No tengo una respuesta, a mí me falta saber más. Tengo que estudiar más. Yo ahora no puedo decirte sobre el tema de la lectura”.

Y también opina sobre cómo debería ser la formación de los Sordos en la Universidad: “Eso también debe cambiar. Debe haber un horario especial para el grupo de Sordos y que se les enseñe para el futuro. Para que los Sordos puedan ver cómo tiene que ser el cambio para los niños Sordos”.

Este resultado difiere con el obtenido en un grupo de estudiantes Sordos universitarios y auxiliares Sordos de Instituciones educativas en donde apuntan a “un docente bilingüe caracterizado por el uso y promoción de ambas lenguas” (Nivia Garnica, 2008, p. 106). En esa investigación no se habla de un docente Sordo: los Sordos están en las escuelas pero su rol es de “auxiliares y modelos lingüísticos” (Ob. Cit., p. 90). También con el obtenido por Veinberg en Argentina: “Hemos realizado encuestas a Sordos en las que se les preguntaba qué tipo de educación preferían y si pensaban que el maestro Sordo podía enseñar en la escuela. Los datos mostraron que, en general, los Sordos prefieren la utilización de las señas, aunque obviamente desean poder hablar. Solo un 10% aceptaba al maestro Sordo en la escuela”. (Veinberg, 1996, p. 7). La opinión de los entrevistados de nuestro estudio coincide entonces con la propuesta de Massone, Simón y Druetta (2003) sobre la necesidad de la presencia de docentes Sordos. Y también con un trabajo nuestro anterior sobre una encuesta realizada a 25 presidentes de asociaciones de Sordos de Cataluña, en el que se concluyó: “Se ha establecido como necesidad la presencia de maestras Sordas y no sólo de Oyentes dentro de la educación del Sordo, es decir, de representantes

de las dos comunidades lingüísticas en las cuales se encuentra inmerso el niño Sordo.” (Yarza 2002, p. 189).

Conclusiones

La cuestión de la alfabetización del colectivo Sordo sigue siendo un desafío a alcanzar, a pesar de los numerosos estudios que tratan la problemática desde distintos puntos de vista. Son escasos los trabajos que la abordan desde las representaciones sociales que elaboran las personas Sordas sobre la LE. En ese orden de ideas, es que se espera que los resultados del presente trabajo constituyan un pequeño aporte que contribuya a su comprensión.

Presentamos una descripción de las RS que han construido sobre la LE los protagonistas de las tres historias de vida:

- Conciben la LE como una lengua difícil: cuesta comprender tanto en su aprendizaje escolar como en el uso en la vida cotidiana.

- Creen que el gran obstáculo es la gramática aunque también el desconocimiento del léxico.

- El aprendizaje de la LE está invadido por sentimientos y actitudes con orientación negativa.

- Presentan una actitud de dependencia de algún oyente para el desarrollo de las actividades de lectura y escritura. Estos referentes oyentes son valorados positivamente.

- Afirman que la escritura de las personas Sordas es diferente a la de los oyentes.

- Manifiestan que la LE les permite comunicarse tanto con oyentes como con Sordos.

- Opinan que no todos los Sordos escriben igual: tienen distintos niveles de competencia de LE.

- Se comparan con los oyentes como si todos los oyentes tuvieran

el mismo nivel en LE.

- Tienden a creer que la imagen ofrece la misma información que el texto.
- Piensan que los Sordos pueden lograr mejores resultados en LE.
- Opinan que los Sordos pueden ser maestros de los niños Sordos: y que es mejor un maestro Sordo que un oyente.
- Dos de ellos adjudican a la escuela la responsabilidad sobre las dificultades que tienen para dominar la LE. Un tercero opina que la gran responsable es la familia.

Estas RS ofrecen pistas que pueden contribuir a buscar mejores estrategias de enseñanza de la LE. Hemos constatado que la HV es una vertiente valiosa para este tipo de trabajos y que sería provechoso continuar en esta línea para ampliar y contrastar con otras realidades. El uso del Software ELAN ha sido un gran facilitador en: la interpretación al español, la selección de citas y la identificación de RS. Tiene mucho potencial que ofrecer en los estudios en los que se incluyan videos en lengua de señas o en otras lenguas (Yarza, 2015).

Entendemos que para avanzar en esta problemática es imprescindible la participación activa de los Sordos. El compromiso, entusiasmo, disposición y apertura manifestado por los protagonistas de este trabajo es un indicador de la pertinencia de la propuesta y de la necesidad que tienen de narrar el mundo bajo la mirada de los Sordos. Necesidad que se refleja en la apropiación que realizaron de esta investigación al poner sus nombres verdaderos y fotos.

Por último, este trabajo tiene el privilegio de abrir un camino para los estudios sobre la comunidad Sorda en Río Negro, un espacio geográfico amplio para una pequeña y muy dispersa población.

Referencias Bibliográficas

- ARAYA UMAÑA, S (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. San José, Costa Rica: FLACSO. Disponible en: <http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- ARGENTINA (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- BAEZ, M. coord. (2009) *Diálogo con Sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos*. Rosario: Laborde Editor.
- CEDILLO, P. (2012) *Los miembros de la comunidad de sordos*. Ponencia presentada en el II Congreso iberoamericano de educación bilingüe para sordos. Asunción, Paraguay. 24/28 de abril de 2012. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Cedillo_Pepi_Miembros_Comunidad_Sordos_2012.pdf
- ERTING, C. (1978) Language, policy and Deaf ethnicity in the United States. *Sign Language Studies*, 19, pp. 139-152.
- ERTING, C. Y J. WOODWARD (1979). *Sign language and the deaf community*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P., PERTUSA, E. Y M. VINARDELL (1999) Importancia de las estrategias y recursos de la maestra sorda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. En: C. Skliar, *Actualidad de la educación bilingüe para sordos*, 2, pp. 47-57.
- GRELE, R. (1991) La historia y sus lenguajes en la entrevista de Historia Oral: ¿quién contesta las preguntas de quién y por qué? *Historia y Fuente Oral*, 5, pp. 111-129.
- GUTIERREZ CÁCERES, R (2013) Actitudes hacia la escritura en alumnos sordos y oyentes integrados en contextos escolares bilingües. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), pp. 385-400. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL8.pdf>
- HERRERA, V. (2005) Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios pedagógicos*, 31(2), pp. 121-135.
- LABORIT, E. (1995) *El grito de la gaviota*. Barcelona: Seix barral.
- LEWIS, M., SIMONS, G. Y C. FENNIG (eds.) (2016) *Ethnologue: Languages of the World, nineteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en: <http://>

www.ethnologue.com.

MASSONE, M.I. (2010) Comunidad Sorda Argentina: su representación discursiva en correos electrónicos. En: *Actas del 3er. Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Massone_Comunidad_Sorda_Argentina_representacion_discursiva_correos_electronicos_2010.pdf

MASSONE, M.I. y E.M. MACHADO (1994) *Lengua de Señas Argentina: Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.

MASSONE, M. I., BUSCAGLIA V. L. Y A. BOGADO (2005) Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y vida*, 26(4), pp. 6-17. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Massone.pdf

MASSONE, M.I.; M.I. REY y N. KENSEYÁN (2010) Aproximaciones a las Relaciones de Parentesco en la Comunidad Sorda. Análisis Crítico del Discurso de Mujeres en Situación de Pobreza. *Textura*, 9-10, pp. 133-149. doi: www.dx.doi.org/10.14409/texturas.v1i9/10.2883

MASSONE, M.I.; M. SIMÓN y J.C. DRUETTA (2003) *Arquitectura de la escuela de sordos*. Buenos Aires: Libros en red. Disponible en: <http://www.librosenred.com/libros/arquitecturadelaescueladesordos.html>

MAX PLANCK INSTITUTE FOR PSYCHOLINGUISTICS (2002) ELAN (4.7.2) The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands. Disponible en: www.tla.mpi.nl

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1991) *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: Centro Nacional de recursos para la Educación Especial.

MORALES GARCÍA, A.M. (2008) *La comunidad sorda de caracas: una narrativa sobre su mundo*. Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Disponible en: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Morales_2008.pdf

MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.

NIVIA GARNICA, D. (2008) *Las representaciones de la lengua escrita desde el mundo de los sordos*. Tesis de Maestría, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Disponible en: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Tesis_Nivia_20081.pdf

ROJAS GIL, A.M. (2006) Representaciones sociales de un grupo de estudiantes sordos frente a la lectoescritura. *Areté*, 5, pp. 12-17. Disponible en: <http://revistas.>

iberoamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/542/503

RUSELL, G. y M. E. LAPENDA (2012) Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos Sordos. *Signo y Seña*, 22, pp. 63-85. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/44/7>

SCHLESINGER, M y K. MEADOW (1972). *Song and Sign. Chilhood Deafness and Mental Health*. Berkeley: University of California Press.

SKLIAR, C., MASSONE. M.I. Y S. VEINBERG (1995) El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 69-70, pp. 85-100.

SVARTHOM, K. (1999) Bilingüismo dos surdos. En. Skliar (org.) *Atualidade de Educação Bilingüe para Surdos*. Volumen 2. Porto Alegre: Editora Mediação.

VEINBERG, S. (1996) Argentinien: Anfänge und Entwicklung der Erziehung Gehörloser Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo). *Das Zeichen. Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose*, 38, pp. 488-496. Disponible en español en: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>

YARZA, M. V. (2002) *Modelos educativos bilingües para la educación del Sordo en España: un estudio compartido de proyectos educativos en Catalunya*. Investigación dirigida por la Dra. Pilar Fernández Viader en la Universidad de Barcelona. Sin publicar.

YARZA, M. V. (2015) *Comunidad sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/165>

YARZA, M. V. (2015) Registro, construcción y análisis de historias de vida: por qué usar el software ELAN En *Actas: IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de LSA (12 al 14 de noviembre de 2015)*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

ZAMBRANO STEENSMA, L. (2007) La Lectura y la Escritura como Procesos en la Alfabetización de Escolares Sordos. *Synergies*. Venezuela, 3, pp. 75 -90.

LSI

Lengua de Señas e Interpretación

NORMAS GENERALES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS PARA SU PUBLICACIÓN

1. LSI publica:

1.1. Artículos, de 12 a 20 páginas.

1.2. Notas de Investigación, de 6 a 10 páginas.

1.3. Reseñas, de 2 a 4 páginas.

2. Todos los textos deberán presentarse en procesador de texto Word, en letra Times New Roman tamaño 12, con espaciado interlineal 1,5, tomando como referencia la hoja A4. Los textos deberán entregarse exclusivamente por correo electrónico a: tuilsu@yahoo.com

3. En el caso de incluir tablas, gráficos, figuras y otros instrumentos, éstos deben ser estrictamente necesarios para el texto, y estar presentados en excelentes condiciones de reproducción, numerados y señalados como referencia en el texto.

4. Los textos deberán ser presentados en español, portugués, francés o inglés.

5. Los textos deberán estar exhaustivamente corregidos por el autor.

6. Los textos incluirán:

6. 1. Título en mayúsculas 14 negrita, centrado. El título debe aparecer en la lengua de redacción del artículo y en inglés.

6. 2. Nombre del autor en mayúscula-minúsculas 12 negrita y cursiva

6. 3. Resumen en la lengua de redacción del texto, en letra Times New Roman 11, espaciado sencillo, con una extensión máxima de 1000 caracteres, seguido de tres Palabras Clave. Debe incluirse un resumen en inglés y las correspondientes Key Words con las mismas condiciones. Ambos resúmenes deben corresponderse el uno con el otro en su contenido literal.

7. Los subtítulos de secciones se expresarán en letra 12, negrita, sin numerar, o numerados correlativamente. No se admitirán secciones dentro de secciones (o sea, 1. 1. 1.).

8. Para expresar énfasis podrá utilizarse únicamente la letra cursiva, y nunca la negrita ni el subrayado.

9. En nota al pie al inicio del texto debe indicarse la Inscripción Institucional de la Investigación, señalando nombre de la Línea de Investigación, Programa, Grupo de Investigación o Proyecto de Investigación que sean pertinentes, y la Institución Específica en la que se realizó, así como la ciudad y el país de la misma.

10. Los textos deberán seguir estricta y exclusivamente las disposiciones que se establecen a continuación.

CITAS EN EL TEXTO

1- Las citas en el texto y las referencias bibliográficas son obligatorias y deben seguir las normas establecidas por la American Psychological Association (APA), con las adaptaciones que se detallan a continuación.

2- No se incluirán referencias bibliográficas en el texto, ni en notas. Éstas deben ser incluidas en orden alfabético de autor en una sección especial, al final del artículo, con el nombre de REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

3. Las citas de autores deben ser hechas exclusivamente por medio del apellido del autor, con primera letra en mayúscula y el resto en

minúscula, seguido del año de publicación del trabajo. Ejemplos: Macedo (2005) no comparte esa opinión; Esa opinión ha sido cuestionada por varios autores (por ejemplo, Macedo, 2005).

4. En el caso de citación de artículo de autoría múltiple, las normas son las siguientes:

a) *dos autores* – Se citan ambos siempre. Ejemplo: Martínez Méndez y Polemus (2001).

b) *tres a cinco autores* – la primera vez en que aparecen en el texto se cita el apellido de todos los autores; en las citaciones subsecuentes se menciona el apellido del primero autor seguido de la expresión “et al.”. En la lista final de referencias todos los nombres de los autores deberán ser citados.

c) *seis o más autores* – en el texto, desde la primera citación, solamente el apellido del primer autor es mencionado seguido de la expresión “et al.”. Ejemplos: Como analizan Thielen et al. (2007), o Para ciertos autores (Thielen et al., 2007). En la lista final de referencias todos los nombres de los autores deberán ser citados.

d) Tanto en el texto, como dentro de los paréntesis, se utiliza “y” antes del último autor mencionado y no “&”. Ejemplos: El método propuesto por Siqueland y Delucia (1969) o El método fue inicialmente propuesto para el estudio de la visión (Siqueland y Delucia, 1969), El territorio fue estudiado inicialmente por Johansen, Torrens y Bellugi (1978), Una buena interpretación es la de Johansen et al. (1978).

5. Las citaciones deben ser hechas exclusivamente con la fecha de la edición que se ha utilizado para citar. En el caso de obras antigua o reeditada se recomienda señalar en el texto la fecha original de edición. Ejemplo: En un texto, originalmente publicado en 1790, Franco (2003) incorpora otros aspectos....

6. En el caso de transcripción literal de un texto, la citación debe ser presentada entre comillas, sin letra especial ni cursiva, seguida del

apellido del autor, fecha y página citada. Ejemplo: “La modificación de los valores constatada en la actualidad resulta del pasaje de valores virtuosos” (Conte, Oliveira, Henn, y Wolff, 2007, p. 97).

7. En el caso de citas textuales con 40 o más palabras, deben ser presentadas en párrafo propio, sin comillas, con espaciado sencillo en cuerpo 10, y sin tipo de letra especial o cursiva, dejando una sangría de margen de 3 cnts. a ambos lados (izquierda y derecha) y espacio extra antes y después. Las sangrías de párrafo y otras diagramaciones se reproducirán de acuerdo con el texto original. Ejemplo:

Como ha señalado Milner (2002, p. 27) es “remarcable que Saussure ne parle justement pas de représentation”. Dice:

Le terme décisif dans la doctrine est celui d'association; or, la relation d'association est réciproque: A est associé à B implique que B est associé à A. Le signifiant ne représente pas le signifié; il lui é associé et, di même coup, le signifié à son tour est associé au signifiant. Si quelque chose représentait, ce pourrait être tout au plus le signe dans son ensemble, mais on remarquera que cette relation.lá, c'est-à-dire la relation du signe à la chose signifiée, n'importe nullement à Saussure.

On assiste là à un déplacement décisif: Saussure construit un modèle du signe qui se disjoint de toute théorie de la représentation. (Milner 2002, pp. 27-28).

Es preciso señalar que Milner (2002, nota 14, p. 42) se separa explícita y radicalmente en este punto de las lecturas semiológicas de de Saussure.

8. Las notas serán exclusivamente al pie de página. Se presentarán en Times New Roman `10, interlineado sencillo. En estos casos se utilizarán para acotaciones secundarias, complementos o indicaciones de precisión. No se admiten indicaciones bibliográficas como Cfr. Donizetti, 2008. Las notas no excederán las 120 palabras en ningún caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Se incluyen sólo los artículos, libros, etc. citados.
- 2- Los títulos de soportes materiales de los textos (libros, revistas, etc.) se incluyen en cursiva, y no en negrita.
- 3- Los títulos de artículos se expresan en letra normal sin comillas.
4. Todos los apellidos de autor se ponen en Mayúsculas.
5. Las referencias se expresan con espacio sencillo, con un espacio entre una y otra, sin diagramación especial, en Times New Roman `10.
6. Cuando hay más de un texto del mismo autor, se repite el apellido y el nombre en cada referencia.
7. Se incluyen primero, ordenados por años, los textos del mismo autor, seguidos por aquellos donde el autor no sea autor sino editor u organizador, y finalmente por aquellos donde el autor sea el inicial de una serie de autores. Cuando hay más de una texto en el mismo año se agrega a, b , c, etc. Ejemplo: MARCUS, L. A. (2008a); MARCUS, L. A. (2008b). Al citar en el texto se pone fecha y letra, si fuera el caso.

1. Artículo en revista o periódico científico

GOMIDE, P. I. C., GUIMARÃES, A. M. A. y P. MEYER (2003) Análisis de un caso de extinción del poder familiar. *Psicología: Ciencia y Profesión*, 23(4), pp. 42-47.

En las referencias todos los nombres de los autores son mencionados, independientemente de su número, APELLIDO, INICIAL DE NOMBRE (S), y el último INICIAL DE NOMBRE(S) APELLIDO:

CARVALHO NETO, M. B., MAESTRI, T. C., TOBIAS, G. K. S., RIBEIRO, T. C., COUTINHO, E. C. N. N. y M. M. MICCIONE (2005) El chorro de aire caliente como estímulo castigador en *rattus norvegicus*. *Biológica* 21(3), pp. 335-339.

2. Libros

FÉRES-CARNEIRO, T. (1983) *Familia: diagnóstico y terapia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PIAGET, J. (2006) *A construção do real na criança* (3a ed., R. A. Vasques, trad.). São Paulo: Ática.

BEHARES, L. E. y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Comps.) (2008) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República-FHCE-CSIC.

3. Obras con reedición en fecha posterior

En el caso de traducciones se pone el traductor entre paréntesis, luego del título. Se señala la edición (3ª, etc.) y se incluye la fecha de esa edición.

AGUSTÍN DE HIPONA (1873) *De Magistro*. En: AGUSTÍN DE HIPONA *Œuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d'Hippone* (versión latina y traducción al francés de los Benedictinos). Paris: Librairie de Louis Vivès, Tome III, pp. 254-291.

STENDHAL (1993) *Do Amor* (2ª Edición, trad. R. L. Leal). São Paulo: Martins Fontes.

4. Capítulo de libro

BLOUGH, D. S. y P. BLOUGH (1977) *Animal psychophysics*. En: HONING, W. K. y J. E. STADDON (Eds.), *Handbook of operant behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, pp. 514-539.

FREUD, S. (1977) *Histeria*. En: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.). Rio de Janeiro: Imago, Vol. 1, pp. 77-102.

5. Autoría institucional

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1988) *DSM-III-R, Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (3rd ed. rev.). Washington, DC: Author.

6. Trabajo presentado en evento no publicado completo

YAMAMOTO, M. E. (2001) *El uso del laboratorio en la enseñanza de psicología en universidades federales*. En: *Resumos de Comunicações Científicas, XXXI Reunião*

Anual de Psicologia. Ribeirão Preto, SP: Sociedade Brasileira de Psicologia, pp. 19-21.

7. Trabajos presentados en evento, pero totalmente inédito

DELEGO, M. I. (2008) Trastornos intestinales en neonatos de las especies vacunas de la provincia de Neuquén. Trabajo presentado en el IV Congreso Argentino de Veterinaria y Agroindustrias. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán (inédito)

HAIDT, J., DIAS, M. G. y S. KOLLER (1991) Disgust, disrespect and culture: Moral judgement of victimless violation in the USA and Brazil. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research, Isla Verde, Puerto Rico: International Center for Society (inédito).

8. Disertaciones y Tesis

COSTA, L. (1989) La familia descasada: interacción, competencia y estilo. Estudio de caso. Tesis de Maestría, Instituto de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Capital Federal.

MELO, M. H. S. (2003) Niños con dificultades de integración en el ambiente escolar: una intervención multifocal. Tesis de Doctorado, Instituto de Psicología, Universidad Buenos Aires, Capital Federal.

9. Documentos en medio electrónico

BERNARDES, A. G. y N. M. F. GUARESCHI, (2004) Trabajadores de la salud mental: cuidados de sí y formas de subjetivación. *Psicología USP*, 15 (3), pp. 81-101. Accesible en la Scientific Electronic Library Online (SciELO): <http://www.scielo.br/scielo/> Consultado el 14/08/08.

ANÓNIMO (2007) Datos del Censo 2006 de República Dominicana. Página Web de la Dirección de Estadísticas, Panamá. Accesible en: <http://www.Estadisticaspanameñas.com> Consultado el 28/02/2007, s/p.

O

PANAMÁ (2007) Datos del Censo 2006 de República Dominicana. Página Web de la Dirección de Estadísticas, Panamá. Accesible en: <http://www.Estadisticaspanameñas.com> Consultado el 28/02/2007, s/p.

Véase que en este último caso se pone la fecha de la consulta, a falta de otra. Como no está paginado se pone “sin página (s/p)”.

10. Leyes y Similares

Las leyes y similares (Decretos, Disposiciones, Reglamentos, etc.) deben incluirse en las referencias con su número, nombre y fecha de promulgación. Se referenciarán siguiendo algunos de los parámetros anteriores, según se encuentren disponibles en libros, digestos, revistas o páginas web. Tendrán por “autor” la Institución que las establece: Uruguay, Dirección de Catastro, Consejo Directivo Central, Escuela de Artes y Oficios, etc. Ejemplo:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2008) Proyecto de Ley General de Educación. Montevideo: República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.

URUGUAY (1973) Ley 14.101. Ministerio de Educación y cultura. Se aprueba la Ley sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación. 4 de Enero de 1973. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Disponible en: <http://200.40.229.134/IndexDB/Leyes/ConsultaLeyes.asp>, s/p.

URUGUAY (1878) Instrucción Pública. Su Reglamentación Administrativa, 24 de Agosto de 1877. En: ALONSO CRIADO, Matías (1978) Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Imprenta Rural, Tomo IV, pp. 632-646.

10. En prensa

En los casos en los cuales el texto citado está en proceso de publicación se sigue la regla general y se agrega al final de la referencia:

..... (en prensa) cuando se puso libro o editora ya conocida. Se pone fecha probable de edición luego del nombre del autor.

..... (inédito) cuando aún no se conoce la editora, etc. Se pone fecha de escritura luego del nombre del autor, o “sin fecha (s/f)” si no se la conoce.

ÍNDICE

EDITORIAL.....1

Artículos

PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO
DE LA METÁFORA TEMPORAL EN EL DESARROLLO DE LOS
PROCESOS DE GRAMATICALIZACIÓN E INTELECTUALIZACIÓN
Roberto Aguirre y Alejandro Fojo.....5

LA CONEXIÓN MADRAZO EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS
INSTITUTOS DE NIÑOS SORDOS RIOPLATENSES
Rosana Famularo.....27

LAS CONCEPCIONES TRADUCTOLÓGICAS DE BENJAMIN Y
TOURY: DOS POLOS DE UN CONFLICTIVO CONTINUO
Juan Andrés Larrinaga.....61

TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL: SUBTÍTULOS. TRADUCCIÓN
DE LA LENGUA DE SEÑAS AL ESPAÑOL ESCRITO
Marcela Tancredi.....73

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA LENGUA ESCRITA
EN LA COMUNIDAD SORDA
María Virginia Yarza.....85

