

Los actos de seña y la identidad cultural de los sordos

Autores: Susana Henao M., Universidad Tecnológica de Pereira
Jaime Hernández G., Instituto de Audiología Integral

Nadie cuestiona hoy la relación entre lenguaje e identidad o entre lenguaje y cultura. Pero para afirmar tal relación es necesario partir de los presupuestos de que el pensamiento de las personas se modela desde los diversos usos de la lengua y que las imágenes de mundo que habitan en sus mentes son más el resultado de un cierto modelamiento lingüístico que de un copiado directo de la realidad dado mediante procesos de percepción y representación. Más específicamente el objetivo de investigación es poder relacionar los usos y prácticas de la lengua de señas colombiana con el estatuto cultural de los sordos. Cuando decimos que nuestra pregunta específica se refiere a la posibilidad de crear cultura a partir de la lengua de señas, atendemos al hecho de que la población sorda reclama con frecuencia un estatuto cultural diferente originado en su forma particular de comunicación y asociación con otros.

Metodológicamente, el presente trabajo puede situarse como una investigación de estudio de caso interpretativo, que estudia población joven sorda de Pereira (con distintos niveles de sordera y con edades comprendidas entre los seis y dieciocho años) agrupada en la Escuela de la Palabra. Si bien ellos mismos no son una población homogénea se constituyen en un grupo singularmente marginado de la comunicación por causa de la insuficiencia de su competencia lingüística, característica no siempre asociada a la sordera. Para el estudio de las peculiaridades de esta población, usaremos categorías tomadas tanto de la pragmática como de los estudios del discurso, tales como narración, trama, actos de habla, enunciación, convencionalidad, sujeto, intención, secuencialidad, competencia comunicativa, cultura, y otras, que iremos especificando en la medida del avance de la investigación. Los resultados de la investigación nos permitirán interpretar la verdadera dimensión de las deficiencias comunicativas de los sordos, la incidencia en la conformación de su mundo significativo y por tanto sus opciones de participación en los esquemas sociolingüísticos de la cultura occidental. El presente trabajo, que se inscribe dentro de un proyecto investigativo llamado “Construcciones de mundo a partir de la lengua de señas” desarrolla un esquema diseñado para entender las dificultades que experimentan los sordos al asumir la significatividad de un sistema convencional y articula el resultado a un análisis sobre actos de seña. Hemos planificado el análisis en varios pasos:

1. Prueba de medición para uso de códigos arbitrarios
2. Entrevista a cuidadores de no oyentes acerca de conductas cotidianas
3. Análisis de un caso de producción de código visual.
4. Interpretación de resultados

Actos de seña y actos de habla.

Los sistemas convencionales relacionados con el proceso de adquisición de lenguaje son un acuerdo social acerca de un conjunto de signos externos con significado en contextos de acción, que luego, mediante la experiencia y la interacción con los otros, se interiorizan y se convierten en pensamiento. Es preciso aclarar que no solamente nos referimos a la convencionalidad en el sentido corriente de la arbitrariedad de los significantes con respecto a los significados en los símbolos lingüísticos, sino que también la entendemos como el puente para establecer la relación entre el lenguaje y las acciones intencionales, y

para modificar continuamente la conducta comunicativa hacia la asimilación de los significados sociales complejos. El proceso de adquisición de comportamientos convencionales, el aprendizaje del código convencional de signos y la capacidad para la posterior participación en los actos de habla se da a partir del hecho de que acción y lenguaje se articulan de manera íntima y sistemática en los primeros formatos comunicativos de actuación. Los gestos primarios de comunicación, en el caso de los sordos, no sirven para llevar adelante actividad compleja conjunta con los adultos. Como consecuencia de ello, los sordos que crecen en un hogar oyente y se educan según los cánones de la comunicación verbal descritos como formatos de actuación, apenas si desarrollan competencia lingüística suficiente para organizar las categorías correspondientes al nivel del pensamiento concreto, para memorizar información básica, aparear por semejanza, recordar secuencias espaciales y de objetos que puedan representarse visualmente en la mente, pero tienen dificultades para organizar material complejo, como por ejemplo aparear opuestos o realizar cualquier otro ejercicio en el que las ideas se ordenan mediante la intervención del lenguaje y no sólo mediante imágenes. También los hechos de la vida cotidiana o la memoria necesaria para alcanzar un sentimiento sobre la propia subjetividad, pueden ser organizados por los sordos en guiones concretos y simples sin posibilidad de proyección o reflexión más allá de las percepciones inmediatas. El orden abstracto tampoco puede ser alcanzado por los códigos señados familiares –códigos restringidos- de la mayoría de los niños sordos, pues las operaciones para generalizar requieren el dominio de un código convencional plenamente gramaticalizado. Así mismo, la participación convencional en situaciones de orden sociolingüístico se afecta gravemente, puesto que los sordos no alcanzan a comprender lo que es socialmente adecuado. Y si esto sucede, no pueden identificar correctamente las secuencias de acción de las que derivarán los significados verbales.

Prueba para determinar el nivel de abstracción de códigos arbitrarios

Objetivo:

Establecer en qué medida las personas sometida a la prueba pueden establecer la conexión entre códigos asignados arbitrariamente a diferentes elementos de una oración y los elementos mismos, para representarla en forma abstracta, y poner así de manifiesto la capacidad convencional y simbólica de cada sujeto.

Elementos de la prueba:

Un conjunto de de oraciones elementales se representan de manera codificada por medio de figuras geométricas simples que han sido recortadas previamente en material para manualidades y que se presentan al examinado para su escogencia. Cada oración corresponde a una figura, de modo que las partes de la primera se codifican a través de las diferentes características de la segunda. La asociación que se establece entre una característica de la figura y un elemento de la oración puede ser rígida o flexible, dependiendo del nivel de abstracción que se desee someter a prueba.

Sujeto de la oración	Forma
Deportista	Triángulo
Profesional	Círculo
Miembro de la familia	Cuadrado

Personaje imaginario	Trapecio
----------------------	----------

Estado de ánimo del sujeto	Material
Positivo	Foamy
Negativo	cartulina lisa o rugosa

Actividad	Color
Pasar el tiempo	Naranja
Desplazamiento	Azul
Trabajo	Verde

Ambiente	Tamaño
Exterior	Grande
Interior	Pequeño

Se crearon dos juegos de las cuatro formas de figuras: grandes y pequeñas; cada juego tenía figuras de los tres colores y de cada color se realizó copia en los tres materiales. Se construyeron así $4 \times 2 \times 3 \times 2 = 72$ figuras que codificaban en este caso 48 clases de oraciones diferentes (debido a que dos materiales se hicieron coincidir para codificar la misma clase de estado de ánimo, a saber, la negativa). A raíz de las 48 clases de oraciones podían operarse múltiples transformaciones para obtener un número indeterminado de ellas.

Proceso de la prueba

El proceso desarrolló en dos etapas sustanciales, aunque es posible diseñar otras etapas dependiendo de la información que se desee obtener.

1ª. etapa.

En una cartelera colgada sobre el tablero del aula de clase se fijaron cuatro tablas semejantes a las que anteceden este texto, ilustradas con ejemplos gráficos de los personajes y las formas correspondientes, de los estados de ánimo con muestras de los materiales, y de los ambientes frente a figuras de dos tamaños diferentes, tituladas respectivamente en español: Quién, Sentimientos y Dónde. La tabla titulada Actividades estaba ilustrada solamente con manchas del color correspondiente a cada actividad, frente a las correspondientes explicaciones en español “pasar el tiempo”, “ir, caminar, viajar” y “trabajar”.

Un maestro no oyente que conoce muy bien el español y la lengua de señas y se comunica con solvencia en ambas lenguas, explicó a un grupo de estudiantes no oyentes, en lengua de señas, el significado de las formas, los colores, los materiales y los tamaños de las diferentes figuras que se les presentaron previamente y se les dejaron palpar. Durante la explicación (no muy extensa) hizo uso libre de las carteleras que contenían las equivalencias ya descritas. La explicación del maestro estaba acompañada de ejemplos de frases presentados con distintos sujetos, actividades, estados de ánimo y ambientes mientras que le presentaba a los alumnos la figura correspondiente a cada uno de los ejemplos escogidos.

Tipo de ejemplos escogidos:

- Caperucita Roja camina contenta por el bosque (trapecio azul grande de foamy).
- El mecánico feliz repara la bicicleta en su taller (círculo foamy verde pequeño)

A continuación se proponía una oración a todos los estudiantes y se solicitaba a uno de ellos que intentara escoger la figura que permitía codificarla. Si el estudiante fracasaba, se repetía la oración al siguiente estudiante, y así hasta obtener un éxito, o como máximo tres o cuatro fracasos, en cuyo caso la oración se cambiaba por otra. Ninguno de los estudiantes logró un acierto completo y sólo uno de ellos estuvo a punto de lograrlo.

2ª. etapa:

A cada uno de los jóvenes no oyentes se le entrega al azar una de las figuras que están sobre la mesa y se les pide formar una oración que corresponda a las condiciones de sujeto, estado de ánimo, actividad y lugar que indica la figura entregada. Van pasando al frente por turno y señan la frase que se les solicitó. A continuación se indica la figura recibida, la clase de oración esperada y la oración generada por cada estudiante (resaltada en negrita).

1. Círculo pequeño verde foamy (miembro de la familia en espacio cerrado trabaja optimista):

(Intenta deletrear usando alfabeto dactilológico) T-R-A...T-R-A-L... (el intérprete le indica que señen) yo trabajo amasando pan contenta.

2. Triángulo grande naranja corrugado (deportista en espacio abierto disfruta el tiempo pesimista):

Triángulo naranja frase, ay no pensé, se me olvidó.

3. Círculo grande verde corrugado (miembro de la familia en espacio abierto trabaja pesimista):

Trabajo en la casa haciendo varios oficios contenta.

4. Triángulo grande verde liso (deportista en espacio abierto trabaja optimista):

Actividad nombre T-R-A-B-A-J-A-R trabajar feliz en un espacio grande.

5. Cuadrado grande verde foamy (profesional en espacio abierto trabaja optimista):

Nombre T-R-A-B-A-J-A-R ver televisión en la casa feliz, acciones de las películas.

6. Trapecio grande azul corrugado (personaje imaginario en espacio abierto se desplaza pesimista):

C-A-M-I-N-A-R yo camino viendo un helado...

7. Cuadrado grande verde liso (profesional en espacio abierto trabaja optimista):

T-R-A-B-A-J-A-R en la casa duermo, madrugo feliz, me cepillo los dientes, me baño, me lavo la cara, como y me voy caminando, observando, me asustaron casi hay un choque de carros.

8. Triángulo pequeño verde foamy (deportista en espacio cerrado trabaja optimista):

Yo trabajo jugando fútbol feliz.

9. Segundo intento de este niño (ver #6) Triángulo pequeño verde corrugado (deportista en espacio cerrado trabaja pesimista):

T-R-A-B-A-J-A-R juego fútbol, deporte, boxeo.

10. Triángulo pequeño verde liso (deportista en espacio cerrado trabaja pesimista):

T-R-A-B-A-... (se le indica que señen) juego fútbol feliz, cualquiera, bicicleta, descanso, veo televisión en mi casa.

11. Trapecio pequeño verde foamy (personaje imaginario en espacio cerrado trabaja optimista):

T-R-A-B-A-J-A-R juego fútbol, practico deportes, baloncesto.

12. Trapecio grande verde corrugado (personaje imaginario en espacio abierto trabaja pesimista):

T-R-A-B-A-J-A-R Superman trabaja buscando peleas. Yo me imaginé eso.

13. Triángulo grande azul foamy (miembro de la familia en espacio abierto se desplaza optimista):

Yo juego fútbol, veo televisión, boxeo.

14. Trapecio grande anaranjado corrugado (personaje imaginario en espacio abierto disfruta el tiempo pesimista):

Yo disfruto lanzarme de los edificios para poder volar.

15. Trapecio pequeño naranja liso (personaje imaginario en espacio cerrado disfruta el tiempo pesimista):

El pato aburrido lava la ropa.

16. Trapecio grande naranja foamy (personaje imaginario en espacio abierto disfruta el tiempo optimista):

Superman.... (muchas señas que el intérprete no explica) triste....grande..ya.

Descripción de los resultados:

1. No hay en ninguna de las respuestas un uso de la categoría de sujeto, en el sentido convencional de su uso discursivo como agente de la acción enunciada por la frase. Invariablemente todos los sujetos se convierten en “yo”, en una forma parecida a como en nuestra lengua verbal utilizamos el pronombre “uno” cuando queremos generalizar un comportamiento que es común a todos los miembros, sólo que en el caso de los jóvenes participantes, no es una opción sino una modalidad de la lengua, presente también en otros contextos comunicativos, que indica una no distinción entre los sujetos formales de las construcciones textuales y los sujetos concretos de la experiencia cotidiana.

2. La convención sobre el color, que podía ser interpretada según tres opciones que significaban tres clases de actividad: desplazarse, trabajar y realizar pasatiempos, se convirtió en una forma de sustantivación de los verbos. Excepto en uno de los casos en el que se especificó el trabajo como amasar pan, trabajar era un forma de estar, al igual que caminar o que pasar el tiempo. Desplazarse tampoco produjo ejemplos más allá de caminar o ir, al igual que realizar pasatiempos era jugar o estar feliz. La mayoría de las veces, la acción se convierte en un estado del sujeto, y si a esto le sumamos el hecho de que los sujetos se subsumen todos en “yo”, entendemos que las situaciones que en las lenguas verbales se construyen como la atribución de un predicado a un sujeto, en la lengua de señas la situación es una esquematización estática sin posibilidad de transformaciones paradigmáticas, lo cual traslada el carácter descriptivo -constatado antes para las narraciones- al campo de la construcción gramatical de los enunciados. Los jóvenes intentaron construir una frase que correspondiera a un posible yo asociado a un estado de ánimo y un estado de actividad, pero no lograron entender que había unas condiciones dentro de las cuales debían moverse los enunciados. A veces espacio abierto y espacio cerrado se confundían. Otras veces se ignoraban. A veces se confundieron los estados de ánimo y se hicieron depender más de la actividad. Así, pasar el tiempo sólo podía hacerse en un estado de ánimo feliz y era difícil salir del esquema de asociación de esa pareja de nociones para atender a una asociación arbitraria como la propuesta en la prueba, lo cual quiere decir que las condiciones textuales no logran modificar la experiencia concreta.

3. Uno de los niños que intentó construir un enunciado largo usó la yuxtaposición de elementos como modo de concentrar significado alrededor de la relación agente- acción- estado. Muchos de los jóvenes lograron unir tres elementos, pero ninguno logró unir los cuatro elementos de la convención. Además de los tres elementos unidos casi siempre uno estaba por fuera de lo especificado. Si a eso añadimos el hecho de que el sujeto siempre era yo, podemos colegir que en cada enunciado sólo un elemento se correspondía con lo indicado por el símbolo entregado.

4 Si esperábamos, en teoría, un número indeterminado de combinaciones entre los cuatro elementos entendidos como clase de elementos para producir un número aún mayor de enunciados posibles, nos dimos cuenta de que en la realidad de los niños sordos no existen las combinaciones formales. Cada elemento explicado sólo cobraba sentido de manera muy concreta, pues no lograron incorporar estructuras lingüísticas gramaticalmente organizadas a su mundo de significados. Del total de dieciseis frases once se hicieron en correspondencia con el sujeto “yo” y dos prescindieron del sujeto y usaron una construcción impersonal. Las otras tres tenían personajes fantásticos, separación que sí resultó ser bastante clara para ellos. De diez frases en las que debían proponer un ejemplo de acción clasificada como trabajo (enseñar..., cocinar..., vender, atender..., barrer, cargar, producir, etc.) los diez usaron el término genérico trabajo para construir sus enunciados. Los estados de ánimo se desplegaron mejor, como si el léxico en relación con los sentimientos –que aquí llamamos cualidad- estuviera mejor desarrollado. Usaron términos como feliz, contento, triste, aburrido, además de una alusión a agresivo a través de la expresión buscando peleas y una alusión a temeroso a través de la expresión me asustaron. Podríamos afirmar que el universo semántico de los sordos es reducido en cuanto al repertorio de acciones, pero es un poco más rico en cuanto a discernir estados de ánimo.

Interpretación de los resultados

El desempeño en la prueba es pobre comparado con los resultados aplicados a niños oyentes de edades inferiores, los cuales pudieron producir enunciados variados y plenamente convencionalizados. Por lo tanto, surgen preguntas acerca de la situación comunicativa de los no oyentes en relación con su capacidad para usar convenciones, y participar del sistema de reglas de la cultura en la que desarrollan su existencia. Ya antes habíamos manifestado que la cultura occidental es una cultura en la que actualmente predomina el simbolismo escrito, los procedimientos de aprendizaje basados en el análisis y la conceptualización abstracta, que son justamente la condición y resultado de una cultura letrada junto con la transmisión de saberes a través de la escolarización alfabetizada. Es decir, pertenecer a la cultura occidental requiere un dominio de la competencia lingüística como competencia básicamente lecto-escritural que permita a los individuos acogerse a la oferta de bienes codificados alfabéticamente, la memoria colectiva y la literatura sobretodo, y después los recursos de la academia, la escuela y los medios de comunicación escritos. La escritura ha permitido a Occidente transformaciones científicas, tecnológicas, éticas, políticas, estéticas que no hubieran sido posibles sin ella. Las formas de relación del sujeto con el mundo cambiaron pues la escritura permitió a las comunidades superar la inmediatez de la comunicación oral, ampliar los referentes, y en fin, colocar el lenguaje mismo como objeto, el sujeto mismo como objeto, las creencias mismas como objeto. Sin escritura el proceso hacia esos niveles de metarreflexión se habrían detenido y obstaculizado. Por eso creemos que es importante esta mirada que enfoca las dificultades de organización y

participación en la convencionalidad del lenguaje escrito y los formatos del pensamiento occidental por parte de los no oyentes con desarrollo inadecuado de su competencia comunicativa. Enumeramos aquí las preguntas más inquietantes con respecto a las condiciones lingüísticas básicas para compartir significados.

Si no hay individuación en la marcas de subjetividad de los enunciados que expresan la relación entre agente, acción y circunstancias, ¿Sería posible comprender la fuerza ilocucionaria de los enunciados en los actos de habla?

¿Pueden participar de un acto de habla sin la idea de completitud de los enunciados?

¿Hasta dónde pueden conectar intención y acción para configurar un acto de habla?

¿Pueden los no oyentes construir un tema de conversación como tal tema? Es decir pueden objetivar los puntos de vista sobre un tema cuando existen dificultades para separar la parte del todo, o para distinguir entre forma y contenido?

¿Pueden organizar textualmente un tema, si no se distingue la información nueva de la ya conocida o si ni siquiera pueden separar los datos como datos u organizarlos en un sistema de comprensión de datos suficientes y necesarios para realizar hipótesis y conjeturas?

¿Pueden construir significados consistentes si no pueden usar la función de atribución correctamente? Si no pueden especificar propiedades ni identificar singularidades?

¿Pueden diseñar estrategias de transmisión de sentido de un conjunto de enunciados a otro si no pueden combinar categorías ni ordenarlas jerárquicamente?

Como conclusión podemos creer que la plena participación en los juegos de lenguaje de los cuales hacen parte los actos de habla, y deberían hacer los actos de seña, requiere de una comunicación estrecha entre los agentes sociales –padres, cuidadores, maestros- y los niños que ingresan al mundo de la cultura. Lo que para los oyentes resulta normal y afortunado en la comunicación verbal, está ausente en la educación temprana del sordo y obstaculiza de manera grave la posibilidad de participación en los juegos significativos para la construcción de estrategias de comunicación. La tragedia de esta clase de discapacidad reside en la inhabilidad para ser reconocido como un miembro más de la cultura, y por lo tanto la mayoría de los niños sordos que no alcanzan a desarrollar habilidades comunicativas verbales se aíslan al no poder participar de los rituales y ceremonias de la cultura. Y al decir rituales y ceremonias no estamos refiriéndonos a las ocasiones especiales, sino a la cotidianidad más básica, pues la mayoría de nuestros actos se encuentran ritualizados, formateados de manera convencional. Como dijimos antes, hubiésemos querido realizar este estudio en referencia a la lengua de señas colombiana en general, pero debimos restringir el estudio al uso comunicativo de la lengua de señas en una comunidad señante bastante deprimida en cuanto al desarrollo de sus competencias lingüísticas. Dentro de este contexto, la hipótesis que resulta más coherente es la de que antes que la participación en el sistema de significados concretos es la participación en la convencionalidad propia de cada colectivo lo que permite ser incluido en una forma de cultura. Más adelante contribuiremos con ejemplos de los cuidadores y análisis de producciones simbólicas para aclarar las dificultades de inserción de los no oyentes en las actuaciones lingüísticas propias de la cultura occidental.

Bibliografía

- Austin, John L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Studio, 1998.
- Baquero, Silvia. “¿Cómo narran los escolares limitados auditivos colombianos?”. *Forma y Función* 16 (2003) pp30-97. Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa, 1986
- *Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1998
- *El habla del niño*. Barcelona. Paidós, 1995
- Fernandez Viader, María del Pilar y Pertusa Venteo, Esther (Coordinadores). *El valor de la mirada: Sordera y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2006.
- Fried Schnitman, Dora (Comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- Gillot, D. *Informe en 115 proposiciones sobre los derechos de los sordos*. Parlamento Francés y Foro Europeo de la Discapacidad (FED), 1998.
- INSOR. *El bilingüismo de los sordos*. Bogotá, MEN, Inesor, No. 4, 2000.
- IdeA. “*Desarrollo de la lengua de señas escrita (Visagrafia) para garantizar la inclusión y sostenibilidad en el sistema de educación básica para los niños y niñas con deficiencia auditiva, como medio de proteger su derecho a una educación de calidad, en el Departamento de Risaralda*.” Instituto de Audiología Integral (IdeA), Pereira, Proyecto de investigación, 2004.
- Johnson, Robert E. “*La lengua de señas y el concepto de sordera en una aldea maya yucateca tradicional*”. En: Patiño, Luz Myriam et al. editores, *El Estilo Sordo*. Univalle, Cali, 2001.
- Hickok, Gregory et al. “*El lenguaje de los signos en el cerebro*”. *Investigación y ciencia*. Agosto 2001, pags 22-30
- Luria, A. R. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor. 2000
- Massone, María Ignacia. *La conversación en lengua de señas argentina*. Librosenred, edición electrónica, Buenos Aires, 2001.
- Mejía Royet, Henry. *Lenguaje Manual Colombiano*. Bogotá, Fenascól, 1993.
- *Lengua de Señas Colombiana*. Segunda edición. Bogotá, Fenascól, 1996.
- Oviedo, Alejandro. *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Cali, Univalle, 2001.
- Olson, David R. y Torrance, Nancy. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995
- Piaget, Jean. *Estudios sobre lógica y psicología*. Barcelona: Altaya, 1993
- Sánchez, Carlos M. “*Los sordos ¿deben aprender a leer?*”. Instituto de estudios interdisciplinarios sobre la sordera y el lenguaje, Mérida (Venezuela), sin fecha.
- Searle John. *Actos de habla*. Ensayo de filosofía el lenguaje. Madrid, Cátedra, 1986.
- Ramírez, Paulina y Castañeda, Marcela. “*Educación Bilingüe para sordos (generalidades)*”. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para sordos Inesor, 2003.
- Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI, 1996
- *Tiempo y narración (volumen I)*. México: Siglo XXI, 2000
- Serna, Julián. *Filosofía, literatura y giro lingüístico*. Bogotá, Siglo del hombre, 2004.
- Van Dijk, teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1987
- (Comp.) *El discurso como interacción social* Barcelona: Gedisa, 2000
- Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto. 1995
- Wittgenstein, Ludwin. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo, 1998