



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Yarza, María Virginia

Comunidad sorda y lengua escrita : un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

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-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/165>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

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

María Virginia Yarza

myarza@unq.edu.ar

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 estudian las representaciones sociales de los Sordos adultos de la provincia de Río Negro 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.

Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin la participación activa de Norberto Ibarra (Beto), Mónica Martín y Luis Ortiz. Agradezco el tiempo brindado y la paciencia. También su generosidad y confianza al permitirme compartir sus historias de vida. Quiero decirles que me siento privilegiada de haber podido hacer este trabajo. Gracias. Gracias. Gracias.

Gracias a la Asociación de Sordos de Río Negro por su apertura y por regalarme uno de los bienes más preciados: su confianza.

También quiero agradecer especialmente el acompañamiento permanente de Sandra Cvejanov y de Andrea Andújar, quienes a través de sus enriquecedores comentarios, preguntas y sugerencias de lecturas y metodológicas me permitieron avanzar con paso firme en este desafío.

Mi eterna gratitud a la Dra. María del Pilar Fernández Viader, Imma Codorniu y a todo el grupo de ILLESCAT que durante mi estadía en la Universidad de Barcelona me permitieron ingresar a un mundo de los Sordos que hasta ese momento tenía acotado. Su generosidad, apertura, afecto y dedicación lograron que abriera mis ojos, mi mente y mi corazón. Sin esa experiencia de vida, esta tesis tampoco hubiera sido posible.

Gracias a Stella Maris Rosso por ofrecerse generosamente a realizar el chequeo de mi interpretación de la LSA al español. También a Isabel Salerno por los consejos acerca de cómo realizar la filmación de una conversación en LSA.

Gracias a toda mi familia que soportó mis ausencias en pos de finalizar este trabajo de investigación. Y en especial, un infinito gracias a Alejandro, Amaia y Zuriñe que me acompañaron incondicionalmente y día tras día para que pudiera alcanzar este sueño. Gracias por su tiempo, su paciencia y su comprensión.

Dedico este trabajo a la Comunidad Sorda, especialmente a mis amigos Sordos y a mis alumnos, y también a mis compañeros docentes y no docentes.

Índice de contenido

Resumen

Introducción

Planteo del problema

Objetivos de la investigación

Perspectivas teóricas

Estado del arte

Organización de la tesis

1. Comunidad Sorda

1.1. Acerca del concepto

1.2. Características/parámetros de la comunidad Sorda

1.2.1. Diferenciación lingüística

1.2.2. Sordera actitudinal

1.2.3. Normas de conducta

1.2.4. Matrimonios endogámicos

1.2.5. Asociacionismo

1.3. Reconocimiento legal de las lenguas de señas

2. Lengua escrita

2.1. Lengua escrita y alfabetización

2.2. Lengua escrita y comunidades ágrafas

2.3. Lengua escrita y comunidad Sorda

3. Representaciones Sociales

3.1. Acerca del concepto

3.2. El estudio de las RS

3.3. Estudios sobre las RS acerca de la LE en personas Sordas

3.4. La escuela como formadora de RS: un poco de historia

4. Metodología

4.1. Diseño de la investigación

4.2. Población y muestra

4.3. Técnicas e instrumentos

4.3.1. La historia de vida

4.3.2. La entrevista etnográfica

4.4. Recolección de información y análisis

5. Historias de Vida

5.1. Primeras reflexiones

5.2. Panorámica de los protagonistas

5.3. BETO

5.3.1. Los primeros años

5.3.2. Ir a la escuela en Rosario

5.3.3. Su paso por el Próvolo

5.3.4. De vuelta en Rosario

5.3.5. Vivir y estudiar en Roca

5.3.6. Sin escalas: de alumno a empleado

5.3.7. Nace la asociación

5.3.8. El deporte: una puerta al mundo

5.3.9. El celular: la posibilidad de comunicarse a distancia

5.4. MÓNICA

5.4.1. Sus primeros años

5.4.2. Una escuela con pocos chicos

5.4.3. Su experiencia en la común

5.4.4. De la peluquería familiar a la cadena de supermercados

5.4.5. Una linda familia

5.4.6. SMS versus Whatsapp

5.4.7. ¿A quién mirar? ¿al profesor? ¿al intérprete? ¿a la imagen?

5.5. LUIS

5.5.1. Primeros años

5.5.2. Doble escolaridad

5.5.3. Casa nueva, vida nueva

- 5.5.4. Ir a la secundaria
- 5.5.5. Universidad cerrada
- 5.5.6. Trabajo y asociación
- 5.5.7. El celular

6. Análisis y resultados

Conclusiones

Bibliografía

Anexo 1

Anexo 2

Anexo 3

Introducción

Planteo del problema

La competencia en lengua escrita (LE) es una de las prioridades de la educación contemporánea debido al valor de uso que ha adquirido. Todo está escrito: instrucciones, recetas, cartelería informativa, textos escolares y de recreación, noticias, subtítulos en TV, comunicación mediante mensajes de texto y redes sociales. Tanto que nos cuesta pensar en un mundo sin escritura. Sin embargo, la cuestión del acceso y dominio de la LE sigue siendo una preocupación. Muestra de ello es el hecho de que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró el período 2003-2013 como década internacional de la alfabetización.

En este sentido, las estadísticas indican que las comunidades ágrafas conforman uno de los colectivos que presenta mayor porcentaje de analfabetismo¹. Su situación particular reside en que su lengua materna no posee escritura y por tanto se ven obligados a aprender la de la lengua mayoritaria. En primer lugar, por el rol que cumple la escritura dentro de la trayectoria escolar² y luego, por su importancia en la inserción social en general.

Dentro de las comunidades ágrafas, se inscriben las conformadas por los Sordos, cuyas lenguas, denominadas lenguas de señas (LLSS), son de transmisión gestual. Si bien existen en el mundo más de un centenar de LLSS³, 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 Discapacidad⁴.

En nuestro país, hay una sola lengua de señas: la Lengua de Señas Argentina (LSA), reconocida legalmente en las provincias de Buenos Aires, Río Negro, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Neuquén pero no a nivel nacional. 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 funcionales⁵. Cabe destacar que la Federación Mundial de Sordos (WDF, por sus

¹ Por ejemplo, sobre alfabetización de comunidades ágrafas indígenas (pueblos originarios) ver: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/latapi/docs/Alfabetizacion%20EN%20EL%20MEDIO%20IN%20C3%8DGENA_Schmelkes.pdf Sobre alfabetización de la comunidad ágrafa gitana, ver: <http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/eho2009/Educaci%C3%B3n/Bel-Rolando.pdf>

² 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 (Capítulo II, Art. 11, Inciso I). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

³ Ver: http://www.ethnologue.com/show_family.asp?subid=23-16

⁴ Ver: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm>. En Argentina aprobada en el 2008 por el senado (Ley 26378. Disponible on line en: http://www.cndisc.gov.ar/doc_publicar/legales/ley26378.pdf

⁵ Afirma Silvana Veinberg, reconocida investigadora argentina en el área. Disponible en: <http://www.sordonautas.com/noticias-sordos/periodismo/argentina/2144-una-ong-se-dedica-a-la->

siglas en inglés) registró similar porcentaje en el 2009 en una encuesta realizada en casi 100 países⁶.

Siendo la competencia en la 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. A lo que se suma el hecho de que, en general, egresan del sistema educativo sin haber alcanzado los objetivos mínimos en cuanto a competencia en lengua escrita.

La falta de credenciales educativas, sumada a las barreras de comunicación en todos o en casi todos los ámbitos por los que circula su cotidianeidad, convierten a este colectivo en una población de riesgo y con altas probabilidades de ser excluida no sólo de competir por un puesto de trabajo en la edad adulta sino de ejercer a pleno su ciudadanía.

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 en relación a la LE?

Objetivos de la investigación

Este estudio pretende contribuir a la comprensión de la relación entre comunidad Sorda y LE. El objetivo general es indagar sobre las RS acerca de la LE que han construido las personas Sordas adultas como miembros de la comunidad Sorda. Con este fin es que se plantea, en primer término, reconstruir las historias de vida de personas Sordas adultas enfocadas en la LE para luego, describir las RS que han construido sobre este tema y, establecer relaciones entre las RS identificadas, específicamente sobre su adquisición, uso y nivel de competencia. Por último, este estudio pretende interpretar los sentidos y significaciones que emergen de estas RS desde la perspectiva de la comunidad Sorda.

Perspectivas teóricas

La investigación aquí desarrollada se inscribe bajo la concepción socio-antropológica de

[integracion-de-hipoacusicos](#). También Encarna Muñoz Chamorro -Presidenta de la Federación de Sordos de Catalunya- señaló el mismo porcentaje para su Autonomía en una entrevista en el año 2004. Disponible en: <http://sid.usal.es/noticias/discapacidad/19321/1-1/el-90-de-sordos-son-analfabetos-funcionales-en-catalunya.aspx>

⁶ Disponible en: <http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report-ESP.pdf>.

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). La consideración de minoría lingüística hace referencia al hecho de que los Sordos, al no poder adquirir en forma natural la lengua mayoritaria por su modalidad auditivo-vocal, crean como colectivo un sistema lingüístico alternativo, que cumple con todos los requisitos para ser considerado una lengua y para el que están habilitados por su modalidad viso-gestual: las lenguas de señas (LLSS). Asimismo, la referencia a minoría cultural hace explícito que, como grupo, han construido además una identidad cultural que los diferencia y aglutina (Massone y Machado, 1994).

Desde este marco es que en este trabajo 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, 1992, 1: 8-9) y que, por sobre todo se siente miembro de la comunidad Sorda. Vale decir, no todas las personas sordas forman parte de la comunidad Sorda. Para evitar confusiones, se sigue la propuesta que hicieron Erting y Woodward (1979) de escribir Sordo con mayúscula para diferenciar de la condición meramente audiológica. Estilo al que adherí desde mi primer trabajo de investigación y que, aquí, reafirmo ante la aceptación que tiene entre los miembros de la comunidad Sorda. Es así que la mismísima Federación Mundial de Sordos (WFD), entidad a la que adhiere la Confederación Argentina de Sordos (CAS), contempla el uso de mayúscula dentro de su normativa para distinguir a la comunidad lingüística Sorda.

Las personas Sordas están obligadas a ser bilingües y biculturales por vivir inmersos en una cultura Oyente mayoritaria (Erting, 1978; Reagan, 1990; 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 integración a la sociedad mayoritaria.

Sin embargo, las dificultades para la adquisición en forma natural de la LO y la ausencia de soluciones efectivas en relación a la adquisición de la LE han llevado a caracterizarlos como bilingües funcionales (Svartholm, 1999). De allí que en un trabajo de investigación anterior que realizamos con Pilar Fernández Viader, consideramos bilingües “a aquellas personas que son capaces de comunicarse en dos lenguas existiendo la posibilidad de dominios (competencias) y usos diferentes de ambas lenguas” (Yarza y Fernández Viader, 2012: 277).

Hay un dato que no podemos obviar en relación a la situación lingüística de los niños Sordos: el 95% tienen padres oyentes, por lo tanto, la lengua del hogar no es en la modalidad visogestual y deben adquirir la LS por contacto con hablantes nativos en otros contextos y no en el entorno familiar (Skutnabb-Kangas, 1994; Svartholm, 1999).

Existen numerosas investigaciones que han señalado algunas particularidades dentro de

esta comunidad en relación a su competencia en LE. En general, un texto escrito por una persona Sorda tiene marcas que lo identifican. En esta investigación, éstas son entendidas como producto del contacto lingüístico, no como errores. Por lo tanto, las escrituras de las personas Sordas usuarias de LSA se conciben como una “interlengua” y la lectura y escritura, como prácticas sociales.

En este orden de ideas, la sociolingüística brinda conceptos teóricos que permiten pensar la relación entre LE y sordera desde un lugar distinto (Padden, 1980; Kyle y Allsop, 1982; Lucas, 2001; otros). Así, desde esta disciplina, las personas Sordas son miembros y hablantes de una comunidad lingüística y, la lengua escrita usada por éstas se reconoce no sólo como segunda lengua sino como variedad étnica. De la sociolingüística se toman conceptos como comunidad lingüística, minoría lingüística, ámbito de uso, identidad, bilingüismo. Pero este trabajo también se alimenta de los aportes provenientes del campo de la etnografía y de la historia sobre todo en la etapa de recolección de la información y construcción de los datos.

Por otra parte, el problema planteado nos remite en forma directa a la psicología social, específicamente a la Teoría de las Representaciones Sociales elaborada por Serge Moscovici (1979), quien define las RS como: “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979:17-18).

Sin embargo, Moscovici no está de acuerdo con la necesidad de realizar una definición cerrada del concepto. Para este proyecto inicialmente tomamos la aportada por Cassany: “conjunto de creencias, opiniones, actitudes y puntos de vista que comparten los miembros de una comunidad lingüística sobre un mismo hecho” (Cassany, 1999: 88).

En síntesis, esta investigación se nutre de aportes metodológicos y teóricos provenientes de distintas disciplinas que tienen como denominador común una mirada social sobre la problemática a estudiar.

Estado del arte

Son abundantes las investigaciones que tratan sobre LE y sordera: dirigidas a la lectura, a la escritura o a ambas actividades. Sin la menor intención de establecer aquí una clasificación exhaustiva y excluyente, y con el fin de fundamentar la necesidad de realizar esta investigación, se puede decir que hay gran cantidad de estudios que hacen hincapié en los errores y dificultades de acceso a la LE que presentan los Sordos (Conrad, 1979; Caselli y otros, 1992, Herrera, 2005). También -aunque menos numerosos - están los que se centran en las estrategias que utilizan los docentes (Svartholm, 1999; Fernández Viader, Pertusa y

Vinardell, 1999; Macchi y Veinberg, 2005). Y, cada vez más, los que hacen foco en cómo los Sordos aprenden la LE (Goldin Meadow y Mayberry, 2001; Zambrano Steensma, 2007; Baez, 2009; Russell y Lapenda, 2012). Sin embargo, existe 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 estudios abordan esta temática utilizando la categoría de las RS: uno, realizado por Adriana Marcela Rojas Gil en Colombia en el año 2005 y otro, en Venezuela, por Diana Nivia Garnica, en el 2008.

Organización de la tesis

Este trabajo se compone de una introducción, seis capítulos, una conclusión y tres anexos. En el capítulo 1 se analiza el concepto comunidad Sorda y se describen algunas de las características más sobresalientes asociándolas a la situación argentina, particularmente la de Río Negro. Cierra el capítulo una breve descripción de las leyes actuales en Argentina que reconocen la LSA haciendo pie en si contienen o no alguna especificación acerca de la lengua escrita.

En el capítulo 2 se focaliza en la lengua escrita. Se reflexiona acerca de conceptos como alfabetizado/letrado, analfabeto/iletrado y alfabetización. También se aborda la situación de la lengua escrita en las comunidades ágrafas en general y en la de los Sordos en particular.

En el capítulo 3 se introduce el concepto de Representación Social haciendo foco en los estudios realizados dentro de la comunidad Sorda. Además completa el capítulo una síntesis de la historia de la educación de los Sordos desde una perspectiva sociolingüística.

En el capítulo 4 se expone la metodología. Se describe el diseño de la investigación, la población y muestra y el software ELAN. Se profundiza teóricamente en las técnicas e instrumentos utilizados: la entrevista etnográfica y la historia de vida.

El capítulo 5 contiene las historias de vida de tres personas Sordas. Primero se presenta una panorámica de cada uno y de la investigadora para contextualizar desde qué lugar se realizó la investigación. Luego se presenta cada historia en forma aislada.

En el capítulo 6 se realiza el análisis de las historias de vida y los resultados obtenidos. Luego se exponen las conclusiones del trabajo y la bibliografía consultada.

Completan la obra tres anexos: el primero incluye fotos extraídas de la filmación de las entrevistas y también algunas más proporcionadas por los protagonistas de las historias, el segundo presenta una tabla con la localización de las señas glosadas en diccionarios y, el tercero, contiene una muestra impresa del trabajo con el ELAN.

1. Comunidad Sorda

“Deafness is certainly a physical disability and a handicap in a world organized by those who can hear, but it is also—and more importantly itself a form of social organization similar to that which anthropologists have labeled ethnicity”(Erting, 1978:139)⁷.

1.1. Acerca del concepto

Muchas personas sordas e hipoacúsicas se sienten miembros y participan activamente de una comunidad denominada comunidad Sorda. Fenómeno que hoy es fácil de apreciar gracias a las posibilidades de acceso a la información y comunicación que nos brinda la Web 2.0. Youtube, por ejemplo, es uno de los sitios preferidos por esta comunidad por el potencial que ofrece para la transmisión de una lengua en la modalidad visogestual. Basta con una búsqueda rápida dentro de esta Web para tomar contacto con los debates entre líderes Sordos. Debates que se desarrollan a través de un “ciberdiálogo”, mediante la publicación de varios videos en los que se confrontan ideas, opiniones y posturas⁸.

La Web no sólo facilita el acceso a investigaciones sobre el tema a cualquier cibernauta interesado sino que además -y mucho más interesante aún- es una ventana al mundo de los Sordos. Por lo que, en la actualidad, la existencia de la comunidad Sorda es una realidad más tangible. Sin embargo, a la hora de emprender un trabajo de investigación, se torna imprescindible delimitar el concepto. Esto con el propósito de definir el objeto de estudio o - como ocurre en esta tesis- la población de estudio.

La cuestión es ¿de qué hablamos cuando hablamos de comunidad Sorda? Parece más que prudente comenzar por la descripción que realizó William Stokoe, a quien se lo reconoce como el fundador de la lingüística de las lenguas de señas. Esto sin desconocer ni restar crédito a trabajos anteriores: por ejemplo, la obra *Escuela española de sordomudos* del español Hervás y Panduro (1795) y la tesis doctoral sobre la descripción lingüística de un sistema de signos realizada por el holandés Bernard T.M. Tervoort (1953) -como señala

⁷“La sordera es ciertamente una discapacidad física y un handicap en un mundo organizado por aquellos que pueden oír, pero también es –y esto es más importante aún- una forma de organización social similar a lo que los antropólogos han dado en denominar etnicidad” (La traducción es mía).

⁸ Sobre el discurso político Sordo (DPS) ver: Druetta, Lemmo, Martínez y Massone (2010) Los destinatarios del discurso político Sordo en la lengua de señas argentina. En: *Revista de lengua de señas e interpretación*. Montevideo. Vol. 1 p. 5 – 28. También: Massone, Martínez, Druetta, y Lemmo (2012) El impacto socio-político del discurso de líderes Sordos en Argentina. En: *Anuari filologia*. Barcelona. Vol. xii p. 59 – 75 Disponible: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4200055.pdf

Jarque (2012)-.

Corría el año 1960, cuando Stokoe publicó *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. El artículo se convirtió en la piedra fundamental de la lingüística de las lenguas de señas. Allí, este investigador logró demostrar que el sistema de comunicación que utilizaban los Sordos americanos poseía la profundidad y complejidad propias de una lengua⁹.

En esa publicación hace referencia a la existencia de una “comunidad lingüística” y, apoyándose en las investigaciones de Harry Best (1943), entre otras, señala a los Sordos como grupo minoritario o subcultura. También afirma que constituyen una categoría única dentro de la sociedad y señala a la particularidad de su comunicación como su origen, ya que ningún otro colectivo se encuentra tan limitado para las relaciones sociales. Como contracara y respuesta a esta situación de aislamiento, los Sordos crean una lengua en una modalidad que no les presenta barreras biológicas para su desarrollo, convirtiéndose así en una minoría lingüística singular.

A esta característica se agrega el hecho de que la transmisión -en general- no es de padres a hijos como ocurre con el resto de las lenguas: salvo en aproximadamente el 3 % de la población sorda que experimenta la situación particular de ser Sordos hijos de ambos padres Sordos y del 6% que tiene uno de los progenitores Sordo (Rawlings y Jensema, 1977)¹⁰. En general, en la literatura específica, se habla de que un 95% de los Sordos son hijos de oyentes¹¹. Por lo tanto, ese altísimo porcentaje no adquiere la lengua de señas en su hogar sino en su paso por la escuela o, ya de más grandes y por voluntad propia, cuando comienzan a participar de la vida de la asociación.

El descubrimiento de Stokoe provocó un efecto dominó tanto en EEUU como el resto del mundo. No es exagerado afirmar que su obra marcó un antes y un después en las investigaciones en el campo¹². Y que dio un importante impulso a una nueva perspectiva de la sordera llamada “enfoque antropológico”.

En esa línea, una década más tarde, Schlesinger y Meadow (1972), afirmaban que “la sordera profunda es mucho más que un diagnóstico médico: es un fenómeno cultural en el que se enlazan inextricablemente patrones y problemas sociales, emocionales, lingüísticos e

⁹ Una reedición de este artículo de Stokoe se encuentra disponible *on line* en: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/10/1/3.full.pdf+html>

¹⁰ Porcentaje publicado por la Oficina de Estudios Demográficos de la Universidad de Gallaudet a quien citamos a través de Meadow Orlans, Greenberg y Erting (1990: 381).

¹¹ En Argentina, Massone y Machado (1994: 34); en Colombia, Morales García (2008:77); en España, Díaz Estébanez y otros (1996:30), en Venezuela, Torres Rangel (2007: 10), por nombrar algunos.

¹² Algunos de los investigadores más reconocidos son: Dinamarca: Hansen y Engberh-Pedersen, 1984; Italia: Volterra, Corazza, Radulzky y Natale, 1984; Uruguay: Monterghirfo y Davis, 1988; Brasil: Ferreira Brito; 1992; España: Rodríguez González, 1992 y; Segimon, Fernández-Viader y Jarque, 1996; Argentina: Massone y Machado, 1994; Cvejanov, 2012.

intelectuales”¹³. A lo largo de ese trabajo, las investigadoras caracterizaron a la comunidad Sorda como un grupo social cuya característica principal era el uso de la lengua de señas para comunicarse y una cultura en común. Esta definición contiene y brinda tres conceptos fundamentales: grupo social, lengua de señas y cultura.

Está claro que, dentro de ese grupo, para Schlesinger y Meadow sólo cabrían personas con sordera. Aun así, es oportuno aclarar que la cuestión de quiénes son o pueden ser miembros de esta comunidad, no es un aspecto menor, por lo que ha sido y es motivo de debate. Por lo tanto, se torna ineludible la responsabilidad de establecer límites claros con respecto a esta cuestión para evitar ambigüedades.

Pensemos pues el caso de los hijos oyentes de las personas Sordas que adquieren la lengua de señas como primera lengua y que participan activamente de la vida social de la comunidad Sorda (por lo menos, mientras dependen de sus padres) pero que, obviamente, por su condición de oyentes, carecen de la experiencia de ser-Sordo. En otras palabras, de vivir en el mundo del silencio, de depender sobre todo del sentido de la vista para conectarse con el mundo. Sin duda, su situación y la de aquellos oyentes que -sin ser familiares de Sordos- mantienen una relación estrecha con la comunidad Sorda, requieren de un tratamiento especial pero ello no supone considerarlos como miembros. Como sintetiza la expresidenta de la Confederación Argentina de Sordos (CAS), María Rosa Druetta: “Ustedes viven en un mundo sonoro que no se puede comparar con nuestro mundo”¹⁴.

Se torna evidente que, si bien la lengua de señas es un elemento cardinal en la cohesión del grupo, el rol que juega la visión como canal dominante para establecer lazos con el entorno no es menos importante (Cedillo, 2012). Y que, como afirman Massone, Rey y Kenseyán (2010), la constitución de los Sordos como grupo social es anterior a la lengua de señas, es decir que esta última surge de la necesidad del grupo de comunicarse. Por lo tanto se puede afirmar que la lengua cohesiona en segunda instancia. En primer lugar, lo hace la visión particular del mundo que genera la falta de audición.

De allí que, este trabajo adhiere a la denominación “comunidad de solidaridad” –término acuñado por la antropología- para el grupo social conformado por aquellos oyentes, ya sean familiares o no, que tienen un lazo estrecho con la comunidad Sorda y su lucha (Massone y Machado, 1994).

En síntesis, y a riesgo de parecer redundante, para ser miembro de la comunidad Sorda hay que Ser-Sordo. Y esta denominación no discrimina entre Sordos e hipoacúsicos como lo expresa Ma. Rosa Druetta en un informe del trabajo realizado en torno al Proyecto de Ley de

¹³ La traducción es mía. En el original: “Profound deafness is much more than a medical diagnosis: is a cultural phenomenon in which social, emotional, linguistic and intellectual patterns and problems are inextricably bound together.” (1972:1)

¹⁴ Audiencia Pública en la Cámara de Diputados de la Nación, Buenos Aires, 24 de septiembre de 2013: tratamiento del Proyecto de Ley de la LSA. Publicado el 27/09/13 en <http://www.youtube.com/watch?v=ZnhRwCFLMc> Dicha declaración está registrada en el minuto 8:59 del video.

la LSA¹⁵. Esto no significa que el grupo ignore los matices que producen los distintos niveles de audición sino que la identidad Sorda los abarca y aglutina en uno solo: Ser-Sordo.

Baker y Padden (1978) consideran que “la comunidad Sorda está formada por personas sordas e hipoacúsicas que comparten experiencias, valores y un modo común de interactuar tanto entre ellos como con los oyentes”¹⁶. Es importante destacar aquí que la lingüista Carol Padden es sorda de nacimiento y que sus padres también eran Sordos. Se puede observar que esta definición ofrece información más detallada en cuanto a quiénes son o pueden ser sus miembros, ya que, menciona a las personas hipoacúsicas además de los sordos. Pero a su vez no hay un ánimo separatista entre Sordos e hipoacúsicos sino de unificación, ya que habla de que “comparten experiencias, valores...”

Otro aporte de Baker y Padden (1978) es que plantean las diferencias en las relaciones que se generan entre Sordo-Sordo y Sordo-Oyente. Es decir, que no sólo marcan implícitamente la presencia de dos mundos -el de los Sordos y el de los Oyentes- sino que asumen que la vida de las personas Sordas transcurre a caballo de esos dos mundos y que para ello recurren a estrategias de interacción diferentes. Queda establecida entonces una frontera cultural, no geográfica, pero frontera al fin. Límite que deviene de una forma particular de experimentar el mundo, por eso es tan común hablar de “cultura visual”. Esto refuerza la idea de que los oyentes no pueden formar parte de la comunidad Sorda. También permite divisar la presencia de una densa trama de relaciones, en donde -inevitablemente- existen zonas de fricción entre los dos mundos. Es que la comunidad Sorda se conformó, como afirma Massone, “según los patrones de cualquier comunidad minoritaria no solo debido a construcciones intragrupalas positivas, sino también, debido a fuerzas o actitudes externas negativas” (2010a: 10)¹⁷.

Como ya se expuso, a partir de 1960, muchos fueron los investigadores que emprendieron el camino de Stokoe en sus propios países. En Argentina, fue María Ignacia Massone quien en la década del 80 comenzó su inserción dentro de la comunidad Sorda realizando los primeros estudios desde el campo de la lingüística. Su *Diccionario de Lengua de Señas Argentina* (Massone, 1993) fue el primero y es obligada referencia para los investigadores del área¹⁸. También lo es todo su extensa obra, en especial el “libro verde” -

¹⁵ En: Video informativo sobre el estado del Proyecto de Ley de LSA. Publicado 18/11/2013 en <http://www.youtube.com/watch?v=xBGnylnZ6uo>. Dicha declaración está registrada en el minuto 2:38 del video.

¹⁶ A quien cito a través de Rodríguez, Ana María (2000:165) *La comunidad Sorda*. CNSE Madrid.

¹⁷ Una compleja trama que podría ser analizada desde la categoría de los *Frentes Culturales* propuesta por Jorge González (1996). Este estudio, obviamente, excede a los alcances de este proyecto.

¹⁸ Ese mismo año, cuatro meses después, se publicó el *Diccionario del Lenguaje de Señas de Córdoba*, llevado a cabo por un grupo de investigación dirigido por la Lic. Nina Crespo. Los hermanos Sordos María Rosa y Juan Druetta fueron los informantes de esta obra. Por otro lado, en nuestra región, dentro de la Universidad Nacional del Comahue, la lingüista Sandra Cvejanov (2002, 2012) investiga los verbos de movimiento en la LSA.

como lo llaman los Sordos- publicado en co-autoría con Emilia Machado, miembro de la comunidad Sorda (Massone y Machado, 1994).

El reconocimiento de Massone no sólo viene del mundo científico sino del mundo Sordo. Situación que demuestra la solidez y el compromiso de su labor etnográfica. Tanto que fue una de las cuatro integrantes del Comité Científico Asesor del mayor encuentro de líderes Sordos que se realizó en Argentina en el año 2007. Nos referimos a la Cumbre Nacional de Personas Sordas organizada por la CAS¹⁹. Como la misma Massone escribe (2010: 4),

“los Sordos se apropiaron de nuestro discurso en defensa de sus lenguas -les servimos como intelectuales orgánicos-, y nosotros pudimos trabajar como etnógrafos, es decir, pudimos co-construir el conocimiento con ellos y para ellos a fin de no hacer una investigación académicocentrista, a fin de no violentar el objeto de estudio con concepciones epistemológicas de oyente, alfabetizado, occidental...”

Esta reflexión permite comprender por qué la definición de comunidad Sorda que la CAS presenta en su sitio Web nos remite directamente a los textos publicados por esta lingüista y por los que se sumaron posteriormente a esta línea de trabajo. “La comunidad Sorda constituye una comunidad lingüística minoritaria con su propia lengua transmitida en otra modalidad y que, por ende, desarrolla un mundo simbólico –una cultura- diferente. Los hijos Sordos de padres Sordos son los miembros reales de la misma y los hijos Sordos de padres oyentes los miembros potenciales”²⁰.

Al analizar el párrafo se puede observar que nombra, en primer lugar, a la lengua, haciendo hincapié en la particularidad de su modalidad y, como consecuencia, en el de una visión del mundo y una cultura peculiar. No entra en detalles acerca del grado de pérdida auditiva en concordancia con las expresiones vertidas por la presidenta actual de la CAS, ya citada en este capítulo. Escribe la palabra "Sordos" con mayúscula, tal como lo sugiere la Federación Mundial de Sordos y considera cuidadosamente quiénes son y quiénes pueden ser sus miembros, denominándolos miembros reales y potenciales, respectivamente.

Esta es la definición que utilizaremos en este trabajo puesto que se trata de un estudio sobre las representaciones sociales de Sordos adultos miembros de la Asociación de Sordos de Río Negro, entidad que participa activamente de las convocatorias que realiza la CAS a nivel nacional. Y, para poder hacer pie en la perspectiva de los protagonistas, es elemental partir de su propio marco conceptual.

1.2. Características/parámetros de la comunidad Sorda

Han sido identificados varios parámetros que permiten describir a la comunidad Sorda. Algunos de ellos son: (1) diferenciación lingüística, (2) sordera actitudinal, (3) normas de

¹⁹ El Acta de la misma está disponible en: <http://www.cas.org.ar/Temas/Cumbre%20LSA.pdf>

²⁰ Disponible on line en: <http://www.cas.org.ar/>

conducta, (4) matrimonio endogámico y (5) asociacionismo (Reagan, 1990)²¹.

Si bien algunos de estos aspectos ya fueron tratados en el apartado anterior, revisaremos ahora uno por uno con el propósito no sólo de profundizar sino también de realizar algunos apuntes que permitan acercarnos un poco más a la situación argentina, en general, y rionegrina, en particular. Los parámetros, por lo tanto, nos sirven como punto de apoyo para avanzar en el tema.

1.2.1. Diferenciación lingüística

Las personas Sordas, al no poder adquirir en forma natural una lengua en la modalidad auditivo-vocal, crean un sistema lingüístico alternativo, que cumple con todos los requisitos para ser considerado una lengua y para el que están habilitados por su modalidad viso-gestual. Es decir que, las lenguas de señas son productivas, arbitrarias, presentan relaciones gramaticales y doble articulación (Massone y Machado, 1994). El hecho de tener una lengua propia marca una **diferenciación lingüística** entre la población sorda y la oyente.

Schuyler Long, quien quedó sordo a los 12 años de edad y dedicó su vida a la causa sorda, describió así este fenómeno:

“[La lengua de señas] es, en manos de quienes la dominan, un lenguaje sumamente bello y expresivo, para el que ni la naturaleza ni el arte han procurado a los sordos sustituto satisfactorio en sus relaciones mutuas; es también el medio fácil y rápido de llegar a sus mentes”²².

La lengua de señas no es –como muchas personas Oyentes creen– una lengua de carácter internacional. Tampoco fue inventada por los Oyentes para comunicarse con los Sordos. Surge –como ya se expuso– de la propia capacidad comunicativa del ser humano que, al encontrarse en un grupo más o menos numeroso (condición *sine qua non* para que florezca cualquier lengua), comienzan a crear un código lingüístico común que responde a las posibilidades, intereses y necesidades de su colectivo.

Hay una serie de condiciones que deben cumplirse para que el surgimiento y desarrollo de una lengua de señas sea viable. En primera instancia es necesario 1) “que haya un grupo de sordos que vivan en un mismo lugar”, 2) que lo hagan por un período “largo de tiempo”, 3) que el sistema de comunicación les permita “resolver problemas cotidianos (...), ofrecer herramientas para contar historias, para discutir, para jugar y hacer chistes, para representar

²¹ En el original: 1.-Linguistic differentiation; 2.-Attitudinal deafness; 3.-Behavioral norms; 4.-endogamous marital patterns; 5.-Historical awareness; 6.- Voluntary organizational networks.

²² Traducción publicada en el libro “Veo una voz” de Oliver Sacks (1991: 9). En el original: “*in the hands of its masters, a most beautiful and expressive language, for which in their intercourse with each other and as a means of easily and quickly reaching the minds of the deaf, neither nature nor art as given them a satisfactory substitute* (1910:13).” Libro original escaneado disponible en: (<https://archive.org/stream/signlanguagemanu00long#page/n3/mode/2up>)

lo que se piensa y se siente” y 4) “que haya niños entre el grupo de sordos que desarrollan el nuevo sistema” (Oviedo, 2003:2).

Por consiguiente, el fenómeno de la creación de las escuelas-internados para Sordos a partir de los últimos años del s.XVIII en Europa se convirtió en terreno fértil para el nacimiento de una gran cantidad de lenguas de señas. Incluso mucho más que las posibilidades de encuentro que había brindado la revolución industrial con el desarrollo de las grandes ciudades. También en América se fundaron escuelas hogares para Sordos pero un poco más tarde: en las últimas décadas del s.XIX y principios del XX.

A partir de allí, cada grupo de Sordos fue transmitiendo las señas de generación en generación. Con el paso del tiempo, el vocabulario se fue enriqueciendo y la estructura complejizando. El posterior surgimiento de las asociaciones de Sordos durante el s. XX permitirá el fortalecimiento del fenómeno, como veremos luego.

En Francia, se fundó en 1755 la primera escuela llamada “Escuela Pública para sordomudos” bajo la dirección del abate L’Eppée. Allí se gestó la lengua de señas francesa, lengua de la que derivarán algunas lenguas de señas del continente americano: p.e. la lengua de señas americana, la mexicana y la brasilera (Cruz Aldrete, 2008).

En los Países Bajos, surgieron cinco dialectos diferentes debido a la agrupación de Sordos en cinco hogar-escuelas entre fines del s.XVIII y principios del XIX. Estas escuelas estaban ubicadas en: Groninjen, Amsterdam, Rotterdam, Voodburg y Eindhoven (Buter y otros, 1990; Schermen, 2004). En esa misma época en España se crearon dos escuelas para Sordos, la primera en Barcelona y poco después una en Madrid (Gascón Ricao y Storch de Gracia y Asensio, 2004). Como consecuencia surgieron dos lenguas de señas: la catalana y la española. En Chile, la primera escuela se funda en Santiago en 1852 (Oviedo, 2008) y, en México, en 1866 (Segura Malpica, 2005).

En Argentina, debido a la existencia de dos escuelas residencia, una para cada sexo, algunas señas eran de uso extendido entre las mujeres Sordas mientras los hombres utilizaban otras (Massone y Curiel, 1993). La escuela para varones se creó en 1885 en la ciudad de Buenos Aires —en ese entonces ya capital del país- y se llamó Instituto Nacional del Sordomudo. Hoy es la escuela mixta Bartolomé Ayrolo. La de mujeres, se fundó unos años después cuando ya corría el nuevo siglo, en 1901. Se la denominó Instituto Nacional de Niñas Sordomudas. En la actualidad, Magnasco.

En el caso de la provincia de Río Negro, no hubo escuelas- hogar para sordos. Por lo tanto, la migración hacia las grandes ciudades del país para recibir educación fue un denominador común. Como consecuencia de esta situación, la lengua de señas argentina llegó a esta provincia por tres caminos:

1) por los Sordos que regresaron de los internados a su ciudad/pueblo natal. Ejemplo de esta situación es San Antonio Oeste. “Coco” fue el que enseñó la LSA al resto de los Sordos al regresar del internado de La Plata en donde estuvo varios años.

2) por los Sordos de las grandes ciudades que migraron a Río Negro. Por ejemplo, en

General Roca, Norberto Ibarra llegó desde Rosario a los 13 años trayendo con él la LSA que enseñó rápidamente en esta localidad valletana al matricularse en la escuela especial.

3) por los Oyentes (en general maestros) que aprendieron LSA para comunicarse con sus alumnos. Este es el caso de Paula Cruz de Jacobacci quien al tener en su aula de 2º grado a un alumno Sordo decidió buscar ayuda y perfeccionarse en LSA. El trabajo de Cruz fue reconocido por la legislatura rionegrina²³.

Por lo tanto, la concentración de escuelas de Sordos en las grandes urbes durante las primeras décadas del siglo XX y la necesidad de desplazarse hasta ellas para recibir educación desde los cuatro puntos cardinales del país, tuvo como fruto una sola lengua de señas en nuestro país. Más allá -por supuesto- de los regionalismos que le caben como a todo idioma.

Si bien la creación de las escuelas-internados para Sordos jugó un rol fundamental en el surgimiento de las LLSS, no fue el único semillero: hay datos de lugares cuyas poblaciones vivieron durante varias décadas con un nivel de aislamiento que generó un alto porcentaje de personas Sordas, situación que conllevó a que toda la comunidad se comunicara mediante una lengua de señas: Kent (Inglaterra), Martha's Vineyard (EEUU), Providencia (Colombia), Urubu- Kaapor (Brasil), Adamorobe (Ghana), Yucatán (México), Kata Kolok (Indonesia), Al-Sayyid (Israel)²⁴.

Para finalizar con la cuestión de la diversidad lingüística y a modo de resumen, sólo resta decir que así como existe una gran variedad de lenguas orales (castellano, inglés, francés, alemán, catalán, euskera, gallego, portugués, por nombrar algunas) creadas en respuesta a las necesidades de comunicación de cada comunidad, los Sordos reunidos en las instituciones educativas primero y más tarde en las asociaciones, crearon una gran variedad de lenguas de señas que se transmitieron y transmiten por contacto y que no necesariamente coinciden geográficamente con las orales²⁵.

Desde la lingüística, el fenómeno de la diversidad se explica por la existencia de dos fuerzas de signo contrario que actúan sobre las lenguas: una, que permite mantener la unidad y la cohesión del sistema lingüístico y que se alimenta de la comunicación frecuente entre los miembros de un grupo; y la otra fuerza, que provoca una evolución diferenciada de los sistemas lingüísticos, de características disruptivas y que tiene su origen en la distancia y el aislamiento entre grupos (Siguan, 2001).

²³ Disponible en: <http://www1.rionegro.com.ar/diario/2007/04/08/imprimir.20074v08j55.php> ó en: <http://www.legisrn.gov.ar/DIARIO/D00758.PDF>

²⁴ Ver Oviedo, Alejandro (2006). Disponible On line en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Resena_Groce_1985.pdf En Woll, Sutton-Spence y Elton (2001:10) se puede encontrar un listado de investigadores que estudiaron "deaf village" en donde oyentes y Sordos hablaban en lengua de señas.

²⁵ Para profundizar en el tema ver: Woll, Sutton-Spence y Elton (ob.cit).

Ahora bien, cuándo se puede afirmar que un sistema lingüístico es una lengua autónoma y cuándo, un dialecto. Ésta es una cuestión muy compleja que no sólo depende del grado de inteligibilidad entre hablantes de distintos sistemas sino que también está atravesada por actitudes lingüísticas y luchas de poder. En palabras de Romaine “un problema sociopolítico” (1989)²⁶. Por ejemplo, la lengua de señas británica y la australiana son mutuamente inteligibles pero tienen nombres diferentes que marcan la identidad de sus usuarios, como señalan Woll, Sutton-Spence y Elton (2001).

1.2.2. Sordera actitudinal

Las personas Sordas buscan el contacto con otras personas Sordas. El uso de una lengua común (la LS) y una experiencia de vida marcada por una sobrevaloración de la imagen visual son algunos de los factores más relevantes que llevan a la construcción de una identidad Sorda.

Muchas personas que tienen una pérdida auditiva importante y que han tenido la oportunidad de contactarse y verse reflejadas en pares Sordos se sienten identificadas con el “mundo Sordo”. Pero también es verdad que no todas las personas sordas e hipoacúsicas sienten pertenencia a esta comunidad (Lane, Hoffmeister y Bahan, 1996). Por consiguiente, aunque el hecho de tener una dificultad en la audición es condición *sine qua non* para pertenecer a la comunidad Sorda no es un determinante absoluto. En otras palabras, la sordera no es un pasaporte directo y de entrada obligatoria sino un pasaporte como “miembro potencial” -en palabras de la CAS (cf.1.1)-.

Obviamente los Sordos hijos de Sordos realizan su entrada desde su nacimiento pero en el caso de los Sordos hijos de oyentes generalmente sucede en el momento en que empiezan a independizarse y a moverse con más libertad. Sin embargo, también ha sucedido que el contexto los ha mantenido por más tiempo aislados del mundo Sordo y que ingresan a éste a edades más avanzadas. Es la situación de Roberto Urrutia: cuando ya contaba con más de 30 años, empezó a reunirse con otras personas Sordas de General Roca con el propósito de crear la asociación de Sordos. En ese tiempo aprendió la LSA como segunda lengua. Desempeñó un papel importante dentro de la ASRN: fue su presidente y también como secretario resolvió cuestiones administrativas y legales durante la primera década de la asociación. Su casa fue punto de encuentro tanto para cuestiones institucionales como recreativas. Lamentablemente falleció el 8 de julio de 2011. A fines de ese año, la ASRN entregó a su familia un reconocimiento por la labor desempeñada²⁷.

Entonces no sólo se trata de ser Sordo sino de sentirse miembro de la comunidad Sorda,

²⁶ A quien citamos a través de Wool y otros (2001: 18).

²⁷ La entrega se realizó durante las “Jornadas de Accesibilidad de la FADECS”, en la Universidad Nacional del Comahue, sede General Roca. Ver: <http://fadeweb.uncoma.edu.ar/noticiasanteriores0811.htm>

de “autoidentificarse como miembro de la comunidad Sorda” (Kyle y Allsop, 1982; Marchesi, 1986; Pino López- Monterde Martínez, 2000). En nuestra región como en el mundo, no todas las personas sordas son miembros reales de la comunidad Sorda.

Cabe destacar que la dicotomía Sordo oyente es un tema común dentro de la comunidad. La comparación entre ambos “mundos” es una forma de reafirmar la identidad Sorda en contraste con la identidad oyente. Esta comparación surge de la diferencia en que una persona sorda y una oyente vivencian una misma experiencia. Esta búsqueda de sí mismo que se realiza a través de verse reflejado en el otro y de querer compartir una experiencia de vida similar en relación a la manera de vincularse con el mundo físico y social, se **denomina sordera actitudinal**.

Esta identificación como Sordo va más allá de la gran diversidad de lenguas de señas pertenecientes a distintas comunidades²⁸. Lane, Hoffmeister y Bahan describen muy bien esta situación en la obra “*A journey into the DEAF WORLD*”: “Las personas sordas en los EE.UU. utilizan la seña Mundo- Sordo para referirse a estas relaciones entre ellos, a la red social que han creado, y no a cualquier noción de localización geográfica”²⁹.

Basta un recorrido por la Web para comprobar el sentimiento de pertenencia a una comunidad Sorda mundial. El video “*Somos Sordos/We are Deaf*”, realizado por la organización denominada *deafnation*, sintetiza muy bien esta situación³⁰. Es decir que, más allá de las identificaciones regionales (ser patagónico, pampeano, norteno, argentino, latinoamericano), religiosas, de género, de clase, etc., las personas Sordas establecen lazos muy fuertes de identificación con otras personas sordas no importa de dónde ni qué o quiénes sean éstas. Esto no significa el desconocimiento de la presencia de polos de identidad múltiples en la constitución del sujeto social (Buenfil Burgos, 1992) sino que en muchas de las personas sordas los mismos giran en torno al eje de la identidad Sorda.

En otras palabras: “Cuando se encuentra un judío de Alemania con un judío de Argentina, se ven y en algo se comprenden, tienen una historia parecida. Los Sordos somos iguales, donde nos vemos nos reconocemos, en todo el mundo, porque los Sordos somos una Nación, LA NACIÓN SORDA” (testimonio de un hombre Sordo de 44 años publicado en Baez, 2009: 14-15).

En las entrevistas realizadas esto también está presente: hay una constante reafirmación de la identidad Sorda a través de la autodenominación como Sordo y de marcación de pertenencia al grupo de los Sordos en franca oposición al de los oyentes.

²⁸ Según la base de datos de Ethnologue, hay reconocidas más de 137 lenguas de señas en el mundo. Ver: www.ethnologue.com/

²⁹ La traducción es mía. En el original. “*Deaf people in the U.S. use the sign Deaf -World to refer to these relationships among themselves, to the social network they have set up, and not to any notion of geographical location* (1996: 5)”

³⁰ Disponible en: <http://deafnation.com/joelbarish/people/we-are-deaf/> o también en <https://www.youtube.com/watch?v=a01EJ85ssHo>

1.2.3. Normas de conducta

Las personas Sordas tienen pautas de interacción social propias. Es decir que, se pueden observar ciertas **normas de conducta** durante su interacción que regulan por ejemplo el contacto ocular, el contacto físico y el uso de expresiones faciales (Reagan, 1990; Lane, Hoffmeister y Bahan, 1996).

Es habitual que, cuando desean llamar la atención de alguien, le toquen el brazo, el hombro o la rodilla. También agitar la mano a la altura de los ojos del que está hablando para cortarlo y tomar la palabra. Situación que no sólo depende de que los hablantes sean Sordos sino de que la lengua que se esté utilizando sea de señas. Así lo demuestran las filmaciones realizadas durante el trabajo de campo de esta investigación en donde los informantes llaman mi atención utilizando normas propias de la comunidad Sorda.

En el caso de que el grupo sea numeroso o la persona a quien quieren llamar no está a su alcance entonces, es frecuente encender y apagar luces. Otra forma es si están sentados alrededor de una mesa, es lícito golpearla para producir vibraciones y así captar la atención.

Quizás una de las características más difundida y que primero llama la atención de los oyentes es que cada miembro de la comunidad y las personas oyentes con las que mantienen una estrecha relación son bautizados con un apodo (seña). El apodo puede estar relacionado con alguna característica física de la persona (p.e. un lunar), de su personalidad (p.e. el mal humor), de su trabajo (p.e. secretaria), entre otras. Esta situación también se observa en aquellos casos en que la persona Sorda está aislada de otros Sordos como sucede en no pocos lugares de la provincia de Río Negro debido a la escasa población. Por ejemplo, marcar el bigote para referirse al papá o a un tío que tiene esa característica.

Durante una conversación las personas Sordas se ubican en forma de círculo para poder verse señar. En cuanto al uso de la mirada, es muy diferente a la de las personas oyentes porque para ellos sus ojos son el principal canal receptor de información. Tanto que es uno de los elementos que permite a los Sordos reconocer si están o no frente a otro Sordo cuando ven por primera vez a una persona que habla en lengua de señas. Tengo una anécdota en relación a esto: cuando vivía en Barcelona un amigo Sordo me presentó durante un evento a su hermana Sorda y le dice: “ella es Virginia, es argentina, oyente”. “Sí ya sé que es oyente” dijo la hermana. “¿Cómo te diste cuenta?” le inquirió él. “Por su mirada: los Sordos movemos los ojos constantemente” dijo ella.

La mirada también juega un papel fundamental en la toma de turnos de conversación. Por ejemplo, cuando el hablante no quiere ser interrumpido es común que no mire a su interlocutor evitando así la posibilidad de que éste tome el turno (Fernández Viader, 1996; Massone, 2001; Massone, Simón y Druetta, 2003). Fenómeno que también se pudo observar en las entrevistas realizadas. Por lo tanto, excede a la comunicación entre Sordos, formando parte constitutiva de la interacción en lengua de señas.

Otra característica distintiva es que, dentro de la comunidad, la información fluye a gran velocidad, particularidad poco comprendida por la comunidad oyente en la cual hay otros códigos de privacidad (Pino López- Monterde Martínez, 2000).

Si bien hasta el momento no hay estudios publicados sobre el tema en la región, los años de inmersión dentro de la comunidad Sorda y las posibilidades de contacto que he tenido con personas Sordas de distintas ciudades de la provincia me permiten afirmar que todas estas características también están presentes dentro de la comunidad Sorda rionegrina.

1.2.4. Matrimonios endogámicos

Es muy común que las personas Sordas se casen con otra persona Sorda. Estos matrimonios se denominan **matrimonios endogámicos** y constituyen aproximadamente el 80% de las uniones. Existen diversas encuestas que dan cuenta de ello: Altshuler y Kallman (1963), y Rainer, Schein y Delk (1974) y Kyle y Allsop (1982). Cabe destacar que hay un porcentaje mayor de personas Sordas solteras en relación con las Oyentes. Esta diferencia oscila entre el 15 y el 30 % de acuerdo al rango de edad³¹.

Es evidente que influye en estas uniones el uso de una lengua en común. ¿Cómo es posible constituir una pareja si sus integrantes no manejan el mismo código lingüístico?

Ni en Argentina, en general, ni en Río Negro, en particular, hay encuestas sobre este tema. Nuevamente el conocimiento de esta comunidad me permite confirmar que el fenómeno de endogamia también se da en nuestra región y que la exogamia se manifiesta excepcionalmente.

1.2.5. Asociacionismo

Como ya he mencionado, las personas Sordas tienen pautas de interacción social propias. La felicidad que proporciona el contacto con pares deriva en la formación de agrupaciones de Sordos. La asociación es -muchas veces- su segundo hogar. Incluso en donde no han creado jurídicamente una asociación, suelen tener un lugar habitual, un punto de encuentro. Esta tendencia a agruparse se denomina **asociacionismo**.

El surgimiento de las asociaciones de Sordos está vinculado sobre todo a los inicios del s. XX. Prestemos atención a algunas fechas: Asociación de Sordos de Madrid (1906), Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua (Argentina, 1912), Sociedad de Sordomudos de Chile (1913), por nombrar algunas. Aunque, en países como Francia, Alemania y EEUU, las primeras asociaciones datan de la primera mitad del siglo XIX puesto que en esos países la creación de las escuelas de Sordos fue anterior. Es decir que, la escuela al concentrar la

³¹ En un estudio descriptivo realizado en Madrid y publicado por el Ministerio de Educación y Cultura (Díaz Estébanez y otros, 1996)

población Sorda se convirtió en un espacio de encuentro. Un espacio que, sin proponérselo, favorecería la posterior creación de asociaciones. Sin embargo, aunque los registros de fechas de creaciones marcan una tendencia en ese sentido -primero surge la escuela y luego, la asociación-, esto no siempre es así. Es el caso, por ejemplo, de la asociación de Sordos de Rosario que se fundó 16 años antes que la escuela (cf. 6).

Una asociación de Sordos puede cumplir múltiples funciones: recreativas, de reivindicación de derechos, bolsa de trabajo, servicio de intérpretes, por nombrar algunas. En la Argentina, hay más de cuarenta asociaciones, 22 de las cuales están nucleadas en la Confederación Argentina de Sordos³². La mayoría se encuentra en las zonas más densamente pobladas: Buenos Aires, Córdoba y Mendoza. Hasta el momento en Río Negro hay una sola: la Asociación de Sordos de Río Negro (ASRN), creada en el 2002, con sede en General Roca y subsedes en Bariloche y Viedma. Cabe destacar que muchas personas Sordas de la ciudad de Cipolletti acuden, por razones de proximidad, a la Asociación de Sordos de la provincia de Neuquén, creada en 1999.

Las asociaciones de Sordos han sido consideradas “el espacio geográfico, el territorio de una comunidad sin territorio” (Pino López y Monterde Martínez, 2000: 218). Esto tiene su origen en que antes las posibilidades de establecer vínculos para los Sordos estaban limitadas al contacto físico. De allí es en parte de su caracterización como una comunidad “nómade” (Massone, 1995).

La aparición del celular y -con él- la ventaja de los mensajes de texto, permitió a este colectivo no sólo la comunicación a distancia sino también las posibilidades de acceso a una privacidad con la que antes no contaban pues para la comunicación telefónica necesitaban de la mediación de un oyente. Además, la tecnología pone a su disposición las redes sociales. Así *facebook* y *youtube*, se han convertido en un espacio de encuentro masivo y generador de nuevas prácticas sociales. Como expresa Martín Barbero “la revolución tecnológica introduce (....) un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios” (2002a: 2).

¿Cuál es el impacto de esta revolución en una comunidad que ha tenido y tiene vedado el acceso a la radio por cuestiones biológicas y, a la televisión y a los diarios por barreras comunicacionales? Sin duda, enorme. Tanto que una población caracterizada por sus dificultades de acceso a la lengua escrita, ahora está escribiendo, está leyendo, está usando la escritura para comunicarse a través del correo electrónico, *chat* y celular (Massone, Buscaglia y Bogado, 2010).

Si en el siglo XX las asociaciones funcionaron *como territorio de los Sordos*, en el siglo XXI la Web se convirtió en el *planeta de los Sordos*. Mensajes, invitaciones, noticias, publicidad, información, discusiones, todo pasa por ella.

³² Fundada en 1957, es una de las 127 instituciones afiliadas a la Federación Mundial de Sordos (entidad cuya sede actual está en Helsinki). Para más información ver: <http://www.cas.org.ar/quienes-somos.html>

En síntesis, la dinámica de las asociaciones de Sordos ha dado un giro radical con las posibilidades que brinda la Web: ¿Cómo no apropiarse si de un plumazo borró unas cuantas barreras de comunicación? Los lazos a distancia que siempre estuvieron presentes gracias a la movilidad de este colectivo, hoy se ven altamente fortalecidos con el uso de *Facebook*, *Whats App*, *blogs*, por ejemplo.

Si bien con los avances tecnológicos han cambiado algunas cuestiones y para bien, aún falta mucho camino por recorrer para que esta comunidad logre realmente la equiparación de sus derechos y oportunidades con respecto a la población oyente: ¿Cuántos programas cuentan con traducción a la lengua de señas?³³ ¿Cuál es la calidad de este servicio? ¿Cómo es la formación de intérpretes de LSA? Por otra parte, ¿cuánto ayuda el sistema de subtítulos ocultos a una población que -actualmente- tiene un 90% de analfabetismo funcional? ¿Cuánto pueden leer los Sordos y enterarse a través de la prensa escrita?³⁴

Basta con releer un texto que Massone publicó veinte años atrás para advertir que aunque hay un proceso de cambio en marcha, los resultados aún no redundaron en una mejora general de la calidad de vida de esta comunidad. La situación aquí planteada sigue presente:

“La minoría sorda es una comunidad ágrafa urbana, nómade (...). La mayoría es monolingüe en LSA con básicos conocimientos de español, es decir, analfabetos funcionales para los cuales la lengua escrita carece de función. (...) Los sordos que egresan de escuelas secundarias tampoco acceden a niveles universitarios, los únicos que lo hacen son solo algunos hipoacúsicos con nulos o básicos conocimientos de la LSA y, en general, no miembros de la minoría (Massone, 1995: 2)”.

1.3. Reconocimiento legal de las lenguas de señas

Ahora bien, ¿cuál es el status legal actual de las lenguas de señas? Esto nos permite saber, en parte cuál es la valoración y el reconocimiento que hacen los Estados de las lenguas creadas por las comunidades Sordas. Existen distintas modalidades de reconocimiento legal como resalta Jarque (2012). Esto tanto en relación al nivel de la normativa (nacional, regional o provincial) como al área desde la que se aborda (educación, sociolingüística, comunicación, entre otras). Por ejemplo, en algunos países está reconocida a nivel nacional dentro de la constitución: Venezuela, Austria, Finlandia y Portugal. En otros, mediante una legislación nacional: Bélgica, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, España, Hungría, Lituania y República Checa. También el reconocimiento tiene lugar a través de normativas sub-estatales. Este es el

³³ Si bien, en Argentina, en los últimos años ha habido un progreso en esta área, aún la diferencia de acceso a la televisión entre Sordos y oyentes es abismal.

³⁴ Sobre estas cuestiones ver “Concientización de la Comunidad Sorda”, video realizado por Pablo Lemmo, vicepresidente de la CAS. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=oyneJB6Qldc> (20/04/2013).

caso de España y Argentina.

En nuestro país -como expuse en la introducción- seis provincias cuentan con una ley para la LSA de las 23 que lo conforman. Continúa como asignatura pendiente la promulgación a nivel nacional de una normativa de ese tipo. En este sentido, la CAS viene trabajando intensamente desde la Cumbre de Sordos del año 2007: primero en la elaboración de un proyecto de Ley consensuado a través de las asociaciones de Sordos y luego en la lucha posterior para su aprobación que está pendiente hasta la fecha. Conferencias en todo el país, videos en Youtube (informativos, de debates, etc.), convocatorias a marchas, participación en Audiencia Pública en el Congreso, son ejemplos de las actividades desarrolladas. Hay un valioso registro audiovisual disponible en la Web³⁵.

Para ubicarnos un poco en el tiempo, de las seis provincias, tres sancionaron su ley en el último decenio del siglo XX, una en la primera década del siglo XXI y dos, en la segunda. La primera normativa data de octubre de 1995 y es de la provincia de Buenos Aires. Se trata de la Ley 11.695³⁶, la que, -en el inciso a) del artículo 2- procura que: “los educandos con discapacidad auditiva que así lo requieran, tengan acceso a la Lengua de Señas Argentina”. Esta Ley nombra sólo a la lengua de señas. Presenta a la persona Sorda como monolingüe en LSA. No tiene en cuenta la lengua española en ninguna de sus dos modalidades: ni la oral ni la escrita. En cuanto a los lugares públicos, especifica la necesidad del uso de señalización, información visual, ayudas visuales específicas.

Dos años después, en diciembre de 1997, Río Negro aprueba la Ley 3.164³⁷. Es importante destacar que esta ley -a diferencia de la anterior- habla de personas con discapacidad auditiva y de personas “sordas” (en minúscula). Y reconoce a la LSA como su lengua oficial determinando también en su Art. 4 como “obligatoria a la instrucción bilingüe (Lengua de Señas Argentina y Lengua Española oral y escrita)”. Se observa una transición de la perspectiva clínica a la antropológica en la concepción del sujeto Sordo. La LSA es reconocida además como el primer sistema de comunicación. La lengua escrita está presente no sólo en la visión de la persona Sorda como bilingüe sino también en el derecho a que los medios televisivos cuenten tanto con interpretación en LSA como subtítulos. Hasta el momento ninguno de los dos canales de televisión de la provincia (uno estatal y otro privado) cuenta con el servicio de interpretación en los noticieros exigido por Ley. Salvo algunos programas que retransmiten de otros canales, por ejemplo, de TV Pública.

³⁵ Citamos aquí algunos de los videos más significativos sobre el tema: (1) Síntesis del proyecto de Ley de LSA a cargo del líder Sordo Prof. Juan Druetta (octubre, 2012) Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=DLiP5MNq8xA> (2) Marcha al Congreso (diciembre, 2012) disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=MqxQUPVFc6Q> (3) Audiencia Pública sobre proyecto de Ley de LSA. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=GEHy1Zz90VU> (4) Informe Proyecto de Ley LSA a cargo de la presidenta de la CAS, María Druetta (noviembre, 2013) Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=xBGnylnZ6uo> (5) Informe de la CAS a cargo de la presidenta María Druetta (abril, 2014) Disponible on line en: <http://www.youtube.com/watch?v=JTOln2IT4jM>

³⁶ Disponible On line en: <http://www.hcdiputados-ba.gov.ar/refleg/l11695.PDF>

³⁷ Disponible On line en: <http://www.legisrn.gov.ar/LEGISCON/despliegowp.php>

Ya transitando el año 1998, Córdoba sanciona su Ley 8.690³⁸. Normativa en la que se observa la misma situación que en Río Negro aunque con algunos matices diferentes: si bien habla de personas con discapacidad auditiva, reconoce la existencia de la “Comunidad Sorda Cordobesa” (utilizando mayúsculas para ello). Ve a la lengua de señas como un medio de comunicación. No usa el término bilingüe aunque sí habla de que la Comunidad Sorda Cordobesa utiliza la lengua de señas y el lenguaje oral como medios de comunicación. Sobre la lengua escrita no hay especificaciones. Sí, del uso en instituciones públicas y privadas de un “sistema de códigos” para que las personas con discapacidad auditiva puedan acceder a toda la información, pero no brinda detalle sobre dicho sistema.

En el año 2002, Mendoza aprueba la Ley 6.992³⁹. En la misma se observa una profundización en la perspectiva antropológica. En primer lugar, prescinde del concepto “discapacidad auditiva”, ya que, en todo su texto habla del sujeto como persona “sorda”, usando minúsculas. De esta forma avanza sobre la de Río Negro. Además habla de una educación bilingüe y bicultural, en LSA y lengua española, sin especificar la modalidad de esta última. Es decir que no queda explícito si se trata de español oral, español escrito o ambos. Por otra parte, reconoce la existencia de una comunidad sorda como en el caso de la Ley de Córdoba. Y, agrega un plus importante al registrar a las asociaciones como la autoridad de referencia para la LSA y hablar de “docentes sordos” dentro de las instituciones educativas.

En mayo del 2012, la provincia de Santa Fe sanciona la Ley 13.258⁴⁰ en la que reconoce: a la LSA como medio de “expresión, comunicación y aprendizaje” y la existencia de una comunidad lingüística. En las cuestiones vinculadas con la LSA reconoce la autoridad de las asociaciones, al igual que la Ley mendocina. Sin embargo, a pesar del uso de conceptos fuertemente vinculados con una visión sociolingüística del colectivo Sordo, nombra a los sujetos como “personas con discapacidades sensoauditivas”. No usa términos del tipo “bilingüe” tampoco habla del uso de alguna otra lengua además de la LSA. Sí, realiza apreciaciones sobre la necesidad del uso de subtítulos en los medios de comunicación además de la interpretación.

En noviembre de 2013, Neuquén sanciona la Ley 2873⁴¹ en la que reconoce a la LSA como la lengua natural de la “comunidad sorda” (en minúscula) y –como Santa Fe - su derecho de usarla como medio de expresión, comunicación y aprendizaje. Esta Ley, aprobada a fines del 2013 y con el apoyo de la Asociación de Sordos de Neuquén, tiene un texto más

³⁸ Disponible On line en:

<http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/77d991e9352340a003257234006462af?OpenDocument>

³⁹ Disponible On line en: http://www.hcdmza.gov.ar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=46

⁴⁰ Disponible On line en: <http://gobierno.santafe.gov.ar/boletinoficial/template.php?mostrarmenu=SI&include=boletines/14-05-2012ley13258-2012.html&pdia=fecha&dia=2012-05-14&ptitulo=Bolet%EDn%20Oficial%20del%20lunes%2014%20de%20mayo%20de%202012%20-%20Ley%20Provincial%2013258-2012%20-%20>

⁴¹ Disponible On line en: <http://www.legislaturaneuquen.gov.ar/hln/documentos/VerTaqui/XLII/AnexoReunion24/Ley2873.pdf>

enraizado en la visión antropológica de la sordera: promueve la educación bilingüe de las personas sordas y el estudio, difusión y capacitación en LSA. Habla siempre de personas “sordas” (en minúscula) y sólo en un artículo nombra a la “discapacidad auditiva”. Promueve la educación bilingüe en LSA y español sin especificar la modalidad (oral o escrita, o ambas). Un detalle es que el órgano de cumplimiento es el Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia. La asociación de Sordos no aparece en el articulado, por lo tanto, descuida la cuestión de la lengua como patrimonio de la comunidad Sorda y su derecho a protegerla. Tampoco nombra la necesidad de servicio de interpretación y de subtitulado en los canales de televisión.

2. Lengua escrita

“Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés” (Ferreiro, 2011: 45)

2.1. Lengua escrita y alfabetización

Desde hace varias décadas, el acceso a la lengua escrita es primordial para alcanzar una ciudadanía plena. Como consecuencia de esto, los grupos sociales que no la dominan se ven altamente limitados. Esta concepción es impuesta tanto por las políticas de estado -que tiene a la escuela como órgano principal de ejecución- como por los medios masivos de comunicación que adhieren a esta cruzada ejerciendo una poderosa influencia sobre la opinión pública. Esto sin ignorar que las exigencias del mundo laboral también desempeñan un rol activo y determinante en la situación. Sin embargo, es necesario poner una pausa para poder desentrañar el problema del alto porcentaje de analfabetismo dentro del colectivo conformado por personas Sordas e intentar verlo desde otro lugar.

En ese orden de ideas, la masificación del acceso a la lengua escrita está tan naturalizada que cuesta imaginar que no siempre fue así y que -como señala Emilia Ferreiro (2000: 1)- “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”. Y en el marco de esta exigencia social es que toman fuerza conceptos como *alfabetizado/letrado* y *analfabeto/iletrado*.

Alfabetizado es la “persona que sabe leer y escribir” según la Real Academia Española. Y, como contrapartida *analfabeto* es la “que no sabe leer ni escribir”. En cuanto a *letrado* e *iletrado* los presenta como sinónimos de los anteriores. Sin embargo, no se trata de vocablos cerrados sino que han ido mutando su significado desde su aparición.

Ser letrado (alfabetizado) no siempre implicó las dos actividades (leer y escribir) ni hacerlo en la lengua vernácula. “En la Edad Media, ser letrado significaba saber leer, mínimamente, latín. No comprendía la escritura, que entonces era una técnica compleja y ardua reservada a los “copistas” (Bravlsky, 2003: 5). Esto demuestra que la relación entre escritura y lectura no siempre fue la misma. Sin lugar a duda, estas condiciones limitaban el grupo de “potenciales usuarios”. Otro elemento importante es el tipo de instrumento que se utilizaba en el acto de escribir, ya que determina el grado de complejidad de la tarea. Como también señala Bravlsky (2003: 5):

“A partir de los cambios tecnológicos que produjo el uso del papel y de los renovados instrumentos de escritura y sus consiguientes cambios, pero sobre todo gracias a la introducción de la lengua vernácula por la Reforma, se consideraba letrada a una

persona que podía leer –o mejor dicho descifrar– la lengua nativa”.

Por lo tanto, si bien en la Edad Moderna la lectura continúa siendo la actividad central para definir al *letrado/alfabetizado*, hay un giro fundamental en cuanto al rol de las lenguas. No es poca cosa que se escriba y se lea en la lengua nativa, por el valor y reconocimiento social que esto le otorga a las lenguas vernáculas. No hay que olvidar que la escritura –o las escrituras como propone Calvet en su “Historia de la escritura: de la Mesopotamia hasta nuestros días” (2001)- en todas las épocas y en todas las sociedades ha estado ligada a los grupos con poder. Situación de la que la comunidad Sorda -foco de nuestro estudio- tampoco escapa. Como afirma Massone (2010b: 2), “es sabido, tal como sucede en todos los países del mundo, que solo los Sordos hijos de padres Sordos así como los líderes Sordos adquieren la lengua escrita”⁴².

Hacia finales del s.XVIII se inicia la revolución industrial generando una transformación radical del mundo del trabajo. Las nuevas exigencias traen consigo la necesidad de la alfabetización de las masas. Así es como se multiplican las escuelas y se amplía su población destinataria. Esta situación abre paso a una nueva construcción de lo que significa ser *letrado/alfabetizado*: ya no sólo implica leer sino también escribir (Bravlsky, 2003). Y por si esto fuera poco se convertirá en un medidor de ciudadanía. Ejemplo de esto es el Código Civil Argentino aprobado en 1871 en el que expresa que: “los sordomudos son incapaces absolutos de hecho, lo que les impide, por mandato legal, realizar actos jurídicos por sí mismos, salvo que sepan leer y escribir, equiparándolos a la figura de los dementes” (Burad, 2009: 3).

Los cambios se suceden en forma vertiginosa como resalta Ferreiro (2003:3):

“En las primeras décadas del siglo XX parecía que “entender instrucciones simples y saber firmar” podía considerarse suficiente. Pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos son insostenibles. Hoy día los requisitos sociales y laborales son mucho más elevados y exigentes. Los navegantes de Internet son barcos a la deriva si no saben tomar decisiones rápidas y seleccionar información”.

La misma UNESCO, al definir alfabetización se resguarda de su naturaleza cambiante aludiendo que se trata de “un concepto dinámico y plural” y deja asentado que no es posible pensar en una única definición. Para dicha institución la alfabetización es:

“la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada”

Esta definición no sólo extiende los límites en cuanto a las habilidades que implica estar

⁴² Existe un trabajo previo de Massone, Simón y Gutierrez (1999) en donde también exponen esta situación.

alfabetizado sino que la convierte en un proceso que dura toda la vida y que está íntimamente ligado al contexto. Como consecuencia, no hay una sola alfabetización sino muchas alfabetizaciones. De lo que se desprende que “cada grupo valora la lectoescritura de manera particular y esta se revela en la forma en que la comunidad usa la lectura y la escritura en diferentes contextos sociales” (Woods, 2002: 330). Cabe preguntarse ¿cuál será la valoración de la lectoescritura (lengua escrita) que tienen los Sordos adultos de nuestro estudio?

Por otra parte, resta decir que no es posible hablar de alfabetización sin incluir el concepto *analfabetismo/alfabetismo funcional* como lo demuestran numerosos trabajos relacionados con el tema.

El origen del término está situado en la Primera Guerra Mundial y se le atribuye al ejército norteamericano. Se utilizó para denominar a aquellos “reclutas [que] podían leer y escribir pero en un nivel que no les permitía cumplir sus funciones como soldados efectivos (Braslavsky, 2003: 6)”. Este concepto cumple un rol importante ya que señala una posición intermedia entre dos conceptos extremos: alfabetizado y analfabeto.

Cabe destacar que mientras el término *alfabetismo funcional* pareciera que tiene una connotación más positiva en el sentido que marca lo que sabe hacer el sujeto y el de *analfabetismo funcional*, por el contrario, negativa porque resalta lo que no sabe, no es inusual ver trabajos en donde se los usa como sinónimos. Por ejemplo, el ya citado de Braslavsky. Por su parte, la UNESCO se inclina por el uso de “alfabetismo funcional” (Richmond, Robinson y Sachs Israel, 2008).

En el caso particular de la bibliografía sobre comunidad Sorda el más empleado es “analfabetismo funcional” (Massone, Buscaglia y Bogado, 2005; Macchi y Veinberg, 2005; Nivia Garnica, 2008; Burad, 2010; por nombrar algunos).

En síntesis, *alfabetizado/letrado*, *analfabeto/iletrado* y *alfabetismo/analfabetismo funcional* son constructos complejos y dinámicos atravesados por cuestiones de índole social, política, económica y lingüística, entre otras. Son términos creados por la sociedad letrada/alfabetizada para definir a los otros, a los iletrados, a los analfabetos. Pero ¿qué significan estas etiquetas para los llamados “iletrados”? ¿Las usan? Si es así ¿para quiénes? O quizás ¿tienen alguna otra forma de etiquetar el nivel de competencia en lengua escrita? Si es así, ¿cuáles son? ¿Cómo están conformados cada uno de esos niveles?

En el siguiente apartado trataremos la lengua escrita en relación a las comunidades ágrafas ya que -como vimos en la Introducción- las comunidades de Sordos están incluidas en este grupo (Massone, Simón y Gutierrez, 1999; Massone, Druetta y Simón, 2003; Rojas Gil, 2005; Nivia Garnica, 2008; entre otros). En este punto, es fundamental -como advierte Nila Vigil (2006: 1) - “tomar en cuenta que es diferente hablar de alfabetización en una lengua con tradición escrital, como el castellano, que hablar de alfabetización en una lengua ágrafa, como cualquiera de las lenguas indígenas”. Afirmación que se puede hacer extensiva a las LLSS.

2.2. Lengua escrita y comunidades ágrafas

Sin ánimo de reducir la cuestión de la lengua escrita en los Sordos a la realidad de otras minorías lingüísticas como la de los pueblos indígenas u originarios, queremos rescatar algunas cuestiones que consideramos pueden ser de ayuda para comprender el fenómeno y que vienen de estudios etnográficos realizados en ese campo. Para ello haremos pie en tres afirmaciones que aparecen en el artículo sobre pueblos indígenas y escritura publicado por la lingüista Nila Vigil y ya citado en el párrafo anterior:

1) “Distintas comunidades utilizan la oralidad y la escritura de modos diferentes según sus propósitos” (Vigil, 2006). Así lo prueban numerosos estudios etnográficos: uno de los más emblemáticos es el que desarrollaron Scribner y Cole (1981) dentro de la comunidad vai¹. Los investigadores comprobaron que los vai usaban vai, árabe o inglés escrito de acuerdo al contexto. Esto significa que, “lo que puede ser un uso válido y aceptable en una situación concreta puede no serlo en otra”, explica Vigil.

En el caso de la comunidad Sorda, durante muchos años la interacción entre pares fue exclusivamente conversacional, cara a cara. La lengua escrita la usaban sólo en su interacción con oyentes al igual que la lengua hablada. Por lo tanto, de acuerdo al contexto elegían una u otra forma de comunicación. Sin embargo, como veremos más bajo, esta situación lingüística está sufriendo una transformación profunda a partir de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías.

2) “Si los pueblos indígenas no se han apropiado de la escritura es porque ésta se ha introducido en las comunidades sin tomar en cuenta cómo ésta podría relacionarse con las prácticas sociales existentes de la comunidad” (Vigil, 2006). Las campañas de alfabetización siempre han sido planteadas por los letrados sin una participación real de los destinatarios en las tomas de decisiones. Por lo que, los posibles usos de la escritura son planteados desde la perspectiva de los alfabetizados.

Situación que en el caso de la población Sorda podría resumirse así: la planificación es pensada desde la práctica social de la escritura propia de un sujeto oyente, hablante nativo de la lengua mayoritaria y con una escritura del tipo alfabética⁴³.

Es sabido que la escuela intentó durante un siglo alfabetizarlos utilizando el español hablado como lengua mediadora -lo cual los colocaba en clara desventaja con sus pares Oyentes- y que, además circunscribió el aprendizaje de la lengua escrita a lo escolar (cf. sección 3.3). ¿Cómo es posible esperar que en semejantes condiciones los Sordos logren

⁴³ La lectura y la escritura son prácticas sociales en tanto son actividades sociales en las que es posible identificar modos recurrentes de uso propios de cada comunidad.

acceder al español escrito?

3) “Las culturas se conservan cambiando, apropiándose de modos y formas culturales nuevas” (Heise, Ardito y Tubino, 1994: 14)⁴⁴. Desde esta concepción dinámica de la cultura, es posible pensar en la apropiación de la escritura por parte de las comunidades lingüísticas ágrafas no como imposición sino como producto de la satisfacción de necesidades e intereses propios. Por ejemplo, los cambios que se están produciendo dentro de la comunidad Sorda a través de mensajes de texto y de *chat* por medio del español escrito. Situación que pone de relieve dos cosas: 1) que están aprendiendo a leer y escribir fuera del sistema formal y 2) que la lengua escrita empezó a formar parte de su mundo simbólico (Massone, Buscaglia y Bogado, 2005).

Resumiendo, las personas Sordas están haciendo uso de la lengua escrita porque ésta comenzó a ser parte de sus necesidades, intereses y propósitos, en palabras de Nila Vigil (2006). Por consiguiente, se puede decir que ahora la lengua escrita está formando parte de la cultura Sorda. Esto más allá de la gran cantidad de videos que suben a *Youtube* y que etiquetan en *Face*.

Es necesario destacar que la escritura y el video se usan en forma diferente. Por ejemplo: usan videos para informar distintos tipos de eventos. También para exponer ideas, opiniones y sentimientos referidos a temas importantes para la comunidad. Como testimonio de esto pueden encontrarse en la Web cadenas de videos temáticos, verdaderos duelos entre líderes Sordos que a través de internet no sólo responden a su contrincante sino que además le hablan a sus seguidores. Y usan la escritura, por ejemplo, para mandar mensaje por celular, para opinar en el *Face*, para resaltar información de fecha, dirección postal o de mail en algunos videos en los que divulgan distintos tipos de eventos.

Esta apropiación de la lengua escrita que están realizando los Sordos fuera de la escuela nos lleva directo a una reflexión publicada hace casi 10 años por Massone, Buscaglia y Bogado (2005: 16) pero que tiene aún una alarmante vigencia:

“Si hubiera habido en la escuela condiciones escolares y sociales favorables y suficiente práctica de lengua escrita, los sordos hubieran aprendido a leer y escribir en edades esperables, lo cual les hubiera facilitado el acceso a la información, los hubiera convertido en una comunidad letrada y, seguramente, evitado otro tipo de problemas emocionales”.

2.3. Lengua escrita y comunidad Sorda

Para las personas Sordas -y desde una visión antropológica de la sordera que los

⁴⁴ A quien cito a través de Nila Vigil (2006).

considera *bilingües*- la lengua escrita funciona como su segunda lengua (L2). Una lengua de señas será siempre su primera lengua (L1). Hay autores que hablan de multilingüismo porque consideran en forma independiente la lengua escrita de la hablada (por ejemplo, en Baez, 2009; Massone y Fojo, 2011). Es decir que hacen hincapié en las características que las diferencian y porque además cumplen distintas funciones dentro de la comunidad Sorda. La lengua escrita funciona como su segunda lengua y la hablada como la “lingua franca” para comunicarse con los oyentes (Massone y Fojo, 2011: 1). Es decir que, desde esta perspectiva la L1 es la LSA; la L2, es el español escrito y la L3, el español hablado. Cabe destacar que el número de orden se asocia al nivel de competencia que potencialmente pueden llegar a tener en cada una de esas lenguas y no al momento en el que inician su contacto con la lengua. Esto es así debido a que la mayoría de los niños Sordos proviene de hogares Oyentes cuya lengua no es de señas.

En esta investigación, se considera al español escrito y al hablado como una sola lengua. Esta postura se fundamenta en algunos aportes de Emilia Ferreiro (2011: 151) quien considera a la escritura como “un elemento de sujeción del lenguaje” y resalta “el buen ensamblaje que existió siempre entre la lengua y la escritura, cuando esa escritura era autóctona de esa lengua” (Ferreiro, 2011: 70). Adoptar esta postura permite entonces no sólo reconocer las ataduras que pueda presentar el español escrito al español hablado sino pensarlos como fruto de la creación del mismo colectivo por lo que ambos responden a una determinada visión del mundo. Es necesario tener muy presente esto a la hora de intentar comprender la compleja trama de la relación entre comunidad Sorda y lengua escrita.

El sistema alfabético como el más evolucionado ni plausible de ser utilizado para transcribir todas las lenguas orales, tal como lo pretendieron no pocos lingüistas que se lanzaron a transcribir lenguas ágrafas con el propósito de preservarlas y/o de alfabetizar en esa lengua (Vigil, 2006). Cabe recordar que la iglesia fue pionera en el intento de darles escritura alfabética a las lenguas de los pueblos originarios durante los primeros siglos de la “conquista del continente americano” con el fin de evangelizarlos.

Consideramos que no es posible liberar a las escrituras de la relación estrecha que tienen con las lenguas orales que le dieron vida. “Este ajuste que se dio entre lengua y escrituras originarias es muy importante y hace racional algo que se podría ver como no tan racional, desde otra perspectiva” dice Ferreiro (2011: 71). Esto permitiría explicar en parte por qué los hablantes de una lengua ágrafa presentan dificultades para aprender la escritura de otra lengua. Por ejemplo, en el caso de la comunidad Sorda, el gran obstáculo que les presenta el uso de artículos, preposiciones y desinencias verbales, tan presentes en el español (Conrad, 1979; Caselli y otros, 1992, Herrera, 2005). Esto sucedería porque en estos casos parece que no es posible realizar una conexión directa entre la LSA y el español. En contraposición, hay otras categorías gramaticales que sí utilizan, por ejemplo: sustantivos, verbos en infinitivo, adjetivos (Conrad, 1979; Caselli y otros, 1992, Herrera, 2005). Palabras en las que posiblemente encuentran cierta conexión con su L1.

Ante este panorama, ¿qué camino deben tomar los Sordos? ¿Deben permanecer al margen de la escritura que utiliza la sociedad en la que están integrados? ¿O esperar a que surja espontáneamente la escritura de su lengua? ¿O deben aprender la escritura de una lengua que no es su lengua?

Estamos de acuerdo con los investigadores que fundamentan que los Sordos pueden aprender la lengua escrita que usa la sociedad en la que están integrados a pesar de que no es la escritura de su lengua natural (por ejemplo, Reagan, 1990; Skliar, Massone y Veinberg, 1995; Svartholm, 1999; Massone, Simón y Druetta, 2003; Macchi y Veinberg, 2005; Fernández Viader y Yarza, 2004b, Pertusa y Fernández Viader, 2004).

De hecho, el español escrito está formando parte de su día a día, de su interacción entre pares a partir del uso de las nuevas tecnologías. Aún cuando no es lo mismo aprender la escritura de una lengua que se usa y domina que aprender la escritura de otra lengua diferente que no se domina ni se usa. Situación que no debería sorprendernos ya que es lo que sucede con cualquier persona: se pueden desarrollar habilidades de lectura y escritura de una lengua que no es la primera lengua.

Planteado entonces que el español escrito ya forma parte del mundo simbólico de la comunidad Sorda, creemos necesario remarcar que **el aprendizaje del español escrito debe estar mediado por la lengua de señas y no por el español hablado** -como afirman Reagan, 1990; Massone, Simón y Gutierrez, 1999; Massone, Simón y Druetta, 2003; Macchi y Veinberg, 2005; Fernández Viader y Yarza, 2004b, entre otros-. Esto se fundamenta en las dificultades de acceso al español en su modalidad hablada por precisamente carecer de una vía auditiva en condiciones para su recepción natural.

Cabe decir aquí que si bien sostenemos la estrecha relación entre español hablado y español escrito, esto no significa que para aprender el segundo sea necesario saber el primero. Puesto que se trata de la misma lengua en dos modalidades pudiéndose aprender una sola de ellas, incluso una sola de las habilidades: se puede leer una lengua, sin haber desarrollado la habilidad de escribirla.

Ahora bien, si la LSA entró a las escuelas argentinas en forma progresiva desde fines de los 90' bajo la etiqueta de "educación bilingüe" ¿por qué todavía hoy no se ven resultados positivos con respecto a la adquisición de la lengua escrita?

Se hace evidente que no basta con la capacidad biológica y con unos canales de recepción y expresión en óptimas condiciones para dominar la lengua escrita: la mediación lingüística es fundamental. Pero, y a riesgo de ser obvia, para que esta mediación sea exitosa debe estar realizada por personas que sean expertas en ambas lenguas. Esto es LSA y español escrito. Si el mediador no es un usuario fluido de ambas -además de contar con la formación didáctica específica-, entonces la mediación se torna débil e incapaz de ofrecer el andamiaje necesario -en términos vigotskianos- para que el destinatario pueda apropiarse progresivamente de la escritura.

En este sentido, son muchos los investigadores que señalan la falta de formación en LSA de los docentes y que denuncian el uso de español señado, sistema no lingüístico que acarrea graves consecuencias en el desarrollo cognitivo y emocional de los Sordos como lo demostraron Marmor y Petitto (1979) en una investigación pionera.

Una de las publicaciones que pone más énfasis en la gravedad de esta problemática tal vez sea la “Carta a los maestros de Sordos” del investigador venezolano Carlos Sánchez (2010). En Argentina, también han señalado esta cuestión varios investigadores. Entre ellos: Massone, Simón y Gutierrez (1999), Druetta (2008), Zgryzek y Veinberg (2012).

Hasta aquí todo apunta a que el alto porcentaje de analfabetismo que se registra dentro de la comunidad Sorda no está relacionado con la dificultad de acceso a causa de problemas en los canales de recepción-expresión. Tampoco por el desinterés de la comunidad en manejar la lengua escrita como sostiene Massone (2010), quien lleva tres décadas de trabajo en conjunto con los líderes Sordos: “Todos reconocen su importancia para acceder a la información, para comunicarse con el Estado y luchar por sus derechos, para salir de su condición de iletrados” (Massone, 2010: 12). Sino que está asociado con la problemática que encierra la alfabetización de las comunidades ágrafas y por consiguiente del aprendizaje de segundas lenguas. En Argentina, Russell y Lapenda (2012) han demostrado la importancia de la planificación de la enseñanza del español escrito como segunda lengua a los Sordos. Las investigadoras realizaron un estudio comparativo de 98 producciones (textos). Entre las conclusiones, afirman la importancia de no comparar la escritura de los Sordos con la de los oyentes sino con la de otros colectivos que presentan condiciones similares, es decir, que el español escrito también sea su segunda lengua.

Es evidente que el objetivo de que las personas Sordas sean competentes en español escrito es un anhelo compartido por Sordos y Oyentes. También que, debido a la trascendencia que tiene este tema en la vida de las personas Sordas, no hay duda acerca de la existencia de una trama densa y compleja configurada por “creencias, opiniones, actitudes y puntos de vista” (Cassany, 1999: 88). Por lo tanto, es posible identificar representaciones sociales que determinan una visión y por ende, un posicionamiento frente al tema en un aquí y ahora.

Esta tesis versa justamente sobre las RS que construyen las personas Sordas. Sabemos que también es importante el estudio de las representaciones que elaboran los Oyentes pero creemos que es fundamental empezar por las de la comunidad Sorda si queremos recorrer el tema de la visión Oyente y evitar una investigación “académico-centrista”.

3. Representaciones Sociales

“Emprender estudios acerca de la representación de un objeto social (...) nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales.” (Araya Umaña, 2002: 12)

3.1. Acerca del concepto

Las lenguas de señas, como todas las lenguas, *“enmarcan y legitiman diferentes lecturas del mundo”* (Mc Laren y Giroux, 1998: 5). En este punto es interesante volver a citar a Long (1910)⁴⁵, este famoso profesor e investigador Sordo estadounidense de principios del siglo XX que fue oyente hasta los doce años. Esa experiencia de vida le permitió, por un lado, dominar la lengua oral como cualquier oyente y por otro, la vivencia de haber transitado por dos mundos: el del sonido y el del silencio. Para Long (1910: 12):

“Los que no entienden [la lengua de señas] no pueden comprender las posibilidades que proporciona a los sordos, el poderoso influjo que ejerce en la felicidad social y moral de las personas privadas de audición, ni su capacidad asombrosa para transmitir el pensamiento a inteligencias que sin él se hallarían en una oscuridad perpetua. Tampoco pueden apreciar la importancia que tiene para los sordos⁴⁶.”

En dicho texto se torna evidente el “profundo desencuentro” –en palabras de Jesús Martín Barbero (2002)- entre ambos mundos. Además, la frase refleja un posicionamiento epistémico claro en cuanto a que el conocimiento y la realidad se construyen. La realidad no es independiente del sujeto (Zemelman, 1998). Esto se pone de manifiesto al identificar dos realidades simultáneas que no pueden reducirse la una a la otra, cada una con su matriz configurante: la realidad Sorda y la realidad oyente.

Podemos decir que Long revela la “verdad” del mundo de los Sordos y pone en evidencia la imposibilidad de hacer visibles determinados fenómenos desde ciertos lugares: los oyentes “no entienden”, “no pueden comprender”, “tampoco apreciar”.

En ese orden de ideas estamos convencidos del gran potencial que ofrece la teoría de Moscovici sobre las representaciones sociales (RS) para avanzar en la comprensión de las

⁴⁵ A quien ya citamos en el capítulo 2, pág. 14.

⁴⁶ Traducción publicada en el libro “Veo una voz” de Oliver Sacks (1991: 9). En el original: “It is impossible for those who do not understand it to comprehend its possibilities with the deaf, its powerful influence on the moral and social happiness of those deprived of hearing, and its wonderful power of carrying thought to intellects which would otherwise be in perpetual darkness. Nor can they appreciate the hold it has upon the deaf.” (Long, 1910: 12)

diferentes lecturas que se pueden realizar del mundo. Esta teoría publicada en el año 1961 en *“La Psychanalyse: son image et son public”* fue el fruto de diez años de investigación doctoral. Moscovici “estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común” (Araya Umaña, 2002: 13)

La categoría de RS nace en el campo de la psicología social nutriéndose de conceptos provenientes de la sociología y de la psicología. Tiene como antecedentes los estudios de Durkheim sobre la psicología del pensamiento, los de Lévy-Bruhl sobre el pensamiento de los pueblos primitivos y, los de Piaget y Vigotsky en psicología del desarrollo (Moscovici, 2003: 109).

Si bien en la primera década este trabajo no tuvo casi repercusión, a mediados de los 70 fueron varios los investigadores que retomaron la propuesta, entre ellos: Jodelet y Farr⁴⁷. Actualmente, se puede decir que “la categoría de RS ocupa ya un lugar relevante en las ciencias sociales” (Castorina y Kaplan, 2003:11).

No es casual entonces que cada vez sean más los estudios sobre comunidad Sorda que están conectados con esta teoría, por ejemplo: Agüero y otras, 2004; Clavijo Zapata y otros, 2007; Peluso Crespi, 2010; Collazos Aldana, 2012. Hay otros que hablan de las RS sin ahondar sobre ellas, entre ellos: Skliar, Massone y Veinberg, 1995; Baez, 2009; por nombrar algunos. Sin embargo, aún son escasos los trabajos que hacen foco en las RS que construyen los Sordos sobre la lengua escrita.

El concepto de RS “ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación” (Araya Umaña, 2002: 9). De esta forma se convierte en una categoría de análisis privilegiada para adentrarse en la comprensión de fenómenos sociales en comunidades oprimidas como la comunidad Sorda (cf. 3.4). De allí la importancia de llevar a cabo esta investigación.

Moscovici (1979) propuso la existencia de cuatro elementos constitutivos de las RS: 1) la información (lo que “yo sé”); 2) la imagen (lo que “veo”); 3) las opiniones (lo que “creo”) y, 4) las actitudes (lo que “siento”). Sin embargo, como bien explicita Farr (1983) no se trata “simplemente de opiniones acerca de, imágenes de, actitudes hacia, sino “teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad” (Farr, 1983: 655)⁴⁸.

En esta investigación partimos de la definición aportada por Cassany (cf. Introducción: perspectivas teóricas). Luego de la revisión bibliográfica se decidió tomar la de Araya Umaña porque por su profundidad creemos facilita el trabajo de identificación de RS:

⁴⁷A quien citamos a través de Araya Umaña (2002: 19)

⁴⁸A quien cito a través de Mora (2002: 7)

“Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencias colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.” (Araya Umaña, 2002:11)

Estos sistemas cognitivos que se constituyen en sistemas de códigos que orientan nuestro accionar cotidiano no son inmutables. Esto es posible porque hay dos fuerzas que trabajan en sentido contrario: una que hace que las RS sean “estables y rígidas” formando parte de la memoria de un colectivo y, la otra, las convierte en “móviles y flexibles”, posibilitando el cambio, la evolución (Araya Umaña, 2002).

Duveen y Lloyd (2003) distinguen tres tipos de procesos en las transformaciones de las RS: sociogénesis, ontogénesis y microgénesis. Denominan sociogénesis al “proceso mediante el cual se generan las RS” (Duveen y Lloyd, 2003: 34). Ontogénesis al “proceso a través del cual los individuos reconstruyen las RS y, al hacerlo, elaboran identidades sociales concretas” (Duveen y Lloyd, 2003: 35-36). Y, por último, microgénesis, al proceso genético que se encuentra “en todas las interacciones sociales en que se elaboran y negocian las identidades sociales y las representaciones en que se basan”(Duveen y Lloyd, 2003: 37).

Esta clasificación muestra las posibilidades que brinda la categoría de RS en relación a la comprensión de la articulación del plano individual (ontogénesis) con el social (sociogénesis y microgénesis). Pero también marca la estrecha relación entre identidad social y RS. Es decir que, al estudiar las RS podemos observar la construcción de las identidades sociales. Además, como las RS evolucionan, es decir que presentan una dimensión histórica, es posible realizar descripciones y comparaciones en el tiempo.

De esto se desprende que si las RS son -por naturaleza- cambiantes, entonces es posible crear contextos para que estos cambios se produzcan. De allí que el estudio de las RS no sólo aporta conocimiento acerca de cómo un grupo percibe, razona y actúa frente a ciertos objetos sociales sino que, y al mismo tiempo, brinda información valiosa para “la modificación de una representación y por ende de una práctica social” (Araya Umaña, 2002: 13)

En ese sentido, los estudios longitudinales pueden arrojar aportes importantes acerca de la modificación de las RS sobre determinado objeto social. En el caso puntual de nuestra investigación, si bien no se trata de un estudio longitudinal, al estar centrado en historias de vida, es posible detectar en el discurso de los protagonistas algunas huellas que permiten observar la evolución de las RS a través del tiempo. Por lo tanto, al estudiar las RS que elaboran las personas Sordas en relación a la lengua escrita por medio de sus historias de vida podemos acercarnos no sólo a su situación actual sino que también pueden aflorar aspectos que nos remitan a RS anteriores, RS del pasado. Creemos que también es posible

identificar algunos elementos que funcionen como promotores de futuros cambios: específicamente nos referimos a las expectativas de los sujetos en relación a la escritura.

Es evidente que en el proceso de producción y transformación de las RS juega un rol fundamental la comunicación. En un principio estaba acotada al cara a cara. Con la invención de la imprenta y difusión de la escritura se generaron “nuevas posibilidades de circulación de las ideas y la participación de grupos sociales más diversos en la producción de nuevas RS” (Castorina y Kaplan, 2003: 15). Más tarde, la radio y la televisión dieron un nuevo y gran impulso a esta circulación. Hoy, las nuevas tecnologías imponen un ritmo vertiginoso de intercambios: han maximizado las posibilidades de contacto entre grupos sociales diversos y también entre personas que se identifican con un grupo social y que no comparten la misma ubicación geográfica, como por ejemplo, el caso de la Comunidad Sorda a nivel mundial (cf. 1.2.5). Todo ello incide notablemente sobre los procesos de producción y transformación de las RS.

3.2. El estudio de las RS

Básicamente las RS se analizan a través de las marcas que generan en el discurso. Existen investigaciones que hacen foco en el aspecto procesual de las RS y otras, en el estructural. Siguiendo a Araya Umaña (2002), entre los primeros, se encuentran los estudios de Moscovici y Jodelet que utilizan técnicas de recolección cualitativas. Y, entre los segundos, los de Abric, que emplea técnicas experimentales propias de los estudios cuantitativos.

Para Palacios, “abordar el estudio de las RS implica situarse en determinado nivel de observación, lo cual remite a procesos metodológicos diferentes” (2012: 184). La investigadora establece tres niveles. El primero permite analizar y comparar las RS que portan diferentes grupos sociales sobre determinado objeto social: es el nivel de la sociedad global. El segundo pone la mirada en un grupo en particular en el que se puede estudiar la estructuración de sus RS. El tercero y último, es el que más nos interesa puesto que es el que elegimos para esta investigación: se trata del abordaje sobre “las formas en que grupos o individuos utilizan y expresan una representación, esto a través de la identificación de las huellas de la representación en los discursos y su influencia en los razonamientos y posturas de los sujetos” (Palacios, 2012: 184).

En este sentido, son importantes los aportes de Hall en cuanto al estudio de la relación entre representación, lenguaje y cultura. Este sociólogo afirma que “en la representación utilizamos signos organizados en lenguajes de diferente clase. Los signos simbolizan, representan o refieren objetos, personas y sucesos del mundo real o imaginario” (Hall, 1997: 28)⁴⁹. Otro de sus aportes es la concepción de una construcción social de los significados y su

⁴⁹ A quien citamos a través de Palacios (2012).

importancia en cuanto a que son reguladores y organizadores tanto de la conducta como de las prácticas (Palacios, 2012).

En ese orden de ideas, la identificación del uso de ciertos significantes que realizan los miembros de un grupo para referirse a un objeto social determinado nos permite acercarnos, conocer la RS que sobre él construyeron. Esto es así porque la elección de los significantes durante un discurso está permeada por las RS que se tengan del objeto en cuestión.

De allí que, en el caso de nuestro trabajo es primordial la identificación de señas asociadas a la LE. Se trata de señas que se reiteran. Son señas de uso compartido por los tres protagonistas cuando en su discurso refieren a la LE.

3.3. Estudios sobre las RS acerca de la LE en personas Sordas

Los antecedentes de nuestra investigación son dos estudios realizados en la primera década del siglo XXI. Estudios que nos animan a revisar el fenómeno en nuestra región. El primero es el de Adriana Marcela Rojas Gil en Colombia (2005). El segundo es el de Diana Nivia Garnica en Venezuela (2008). Ambos estudios fueron desarrollados en el marco de una tesis de maestría.

Rojas Gil convocó a niños y adolescentes que estaban aprendiendo la LE y elaboró los datos a partir de grupos focales. Su objetivo fue interpretar los significados y sentidos construidos por estudiantes Sordos señantes de 4º de primaria frente a la lectoescritura, utilizando para ello el análisis de contenido.

La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes de entre 10 y 15 años. Todos concurrían a la Fundación para el niño Sordo ICAL⁵⁰. Los separó en tres grupos de 5, 6 y 7 miembros respectivamente.

Rojas Gil estableció cuatro categorías: concepto sobre leer y escribir, estrategias empleadas por el estudiante Sordo para aprender a leer y escribir, valor que el estudiante Sordo señante da a la lectoescritura y usos que el estudiante Sordo señante da a la lectoescritura.

Algunas de sus conclusiones fueron: los estudiantes veían a la lectoescritura como un proceso, al que caracterizaron como difícil y cuyo aprendizaje tenía un valor fundamentalmente académico y no social. Proceso en el que se visualizaron pasivos y en el que el oyente era consultado permanentemente en su condición de experto. El valor de la LE estaba vinculado a su proyección futura tanto a nivel académico (ir a la secundaria, la Universidad) como de inserción laboral. También como un medio para comunicarse con los oyentes.

⁵⁰ ICAL es una fundación privada que atiende a niños Sordos en Bogotá y Cundinamarca.

El objetivo de Nivia Garnica fue conocer las representaciones sobre la LE como segunda lengua desde la visión de los Sordos. Utilizó dos técnicas de recolección de datos: el grupo nominal aplicado a 15 personas Sordas adultas de distinto sexo, edad y nivel educativo, a los que preguntó: ¿Cuáles aspectos considera usted importantes y necesarios en la lectura y la escritura en Sordos?

Del análisis de la información recogida surgieron cinco categorías: (1) pedagogía y praxis escolar, (2) comunicación, (3) infraestructura y espacios de aprendizaje, (4) recursos educativos y (5) familia. A partir de ellas, diseñó una encuesta que realizó a 23 Sordos adultos, también de características heterogéneas.

Algunas de las conclusiones a las que arribó son: el grupo concebía a la escritura dentro del ámbito escolar y la necesidad de un docente bilingüe capacitado para enfrentar “el reto de enseñar a escribir a través del empleo de diversas estrategias didácticas en contextos significativos” (Nivia Garnica, 2008: 106). La enseñanza de la LE debía ser sobre la base de la LS y la oralidad utilizada como una estrategia pedagógica para facilitar su adquisición. El alumno Sordo tiene un rol protagónico en este proceso de construcción de saberes.

Si bien ambas investigaciones indagan sobre las RS que construyen los Sordos en torno a la lengua escrita hay algunas diferencias en el diseño que son relevantes:

- i. las edades de la población de estudio: en una, niños y adolescentes estudiantes y, en la otra, adultos estudiantes, auxiliares docentes y líderes.
- ii. el ámbito: en una, exclusivamente escuela primaria y, en la otra, un ciclo de formación técnica y asociaciones de Sordos.
- iii. las técnicas: grupo focal en la primera y grupo nominal en la segunda.

Es importante destacar que si bien se trata de dos dinámicas de grupo enmarcadas en la metodología cualitativa en las que -entre otras similitudes- no se requiere una muestra representativa, presentan algunas diferencias importantes. Por ejemplo: en el grupo focal los grupos son más homogéneos, es mejor que no se conozcan, tienen que opinar libremente sobre varias preguntas (suelen ser entre cuatro y seis preguntas). No requiere consenso. Se transcribe toda la sesión. Se analiza toda la discusión usando análisis del discurso. En el grupo nominal los grupos son heterogéneos, pueden conocerse entre ellos y se busca que lleguen a un consenso en relación a no más de tres preguntas. Sólo se transcriben los resultados. El investigador sólo analiza los resultados.

De esto se desprende que a pesar de que el presente estudio presenta varios puntos de encuentro en relación a estas dos investigaciones anteriores se han tomado algunas decisiones diferentes en cuanto al diseño, que pretenden avanzar en la comprensión del fenómeno. Las más importantes son las siguientes: a) sacar la investigación del ámbito escolar, b) recoger la información mediante entrevistas etnográficas y c) construir los datos

mediante historias de vida.

3.4. La escuela como formadora de RS: un poco de historia

En el marco de este trabajo, la escritura es concebida como “práctica social” (cf. cap. 2.2) y, por lo tanto, su valor está dado por el lugar que ocupa en la sociedad. Sin embargo, no ignoramos el fuerte rol que ejerce la escuela sobre ella. De allí que incluimos este espacio en donde señalamos algunos de los hechos que consideramos más relevantes de la educación del Sordo ya que, obviamente, la construcción de las RS sobre la lengua escrita está fuertemente atravesada por ellos.

Desde una visión reduccionista, episódica de la historia de la educación del Sordo, el famoso Congreso de Milán realizado en 1880⁵¹ que incitó al uso exclusivo de la lengua oral en las escuelas de Sordos, aparece como una sombra negra que fue ocupando cada rincón no sólo de las instituciones escolares sino de las personas que circulaban por ellas (Sordos y oyentes)⁵².

Desde esa linealidad, podríamos sintetizar la historia de la educación del Sordo más o menos así. Antes del Congreso de Milán, había oralistas y gestualistas. Luego, casi un siglo de oralismo y represión de la comunidad Sorda en el uso de la LS. A partir de la afirmación de Stockoe (1960) de que el código que usaban sus estudiantes era una lengua natural, sobreviene un período de “guerra” entre oralistas y gestualistas. Hoy se advierte un avance progresivo y firme del bilingüismo⁵³ y de la inclusión como dos grandes ejes que atraviesan la educación del Sordo. En cada período hubo prácticas educativas (por lo tanto, sociales) que respondían a determinadas RS acerca de las personas Sordas. RS que tenían los oyentes acerca de los Sordos y de sí mismos y, RS que tenían los Sordos acerca de los oyentes y de sí mismos.

En este sentido, no podemos dejar de nombrar el efecto a nivel mundial que actualmente ejerce la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)⁵⁴, en la que se defiende, entre otros derechos, el derecho que tienen las personas Sordas a comunicarse en lengua de señas. Este documento está provocando un efecto dominó similar al del Congreso de Milán pero a la inversa de éste empoderando a las comunidades Sordas

⁵¹ Burad, V. (2008) realizó un análisis sobre el efecto de este Congreso en la Argentina. Disponible on line: <http://escritoriosordos.educ.ar/datos/recursos/pdf/el-congreso-de-milan-y-sus-efectos-en-la-educacion-argentina.pdf>

⁵² Es interesante los aportes que realizan Gascón Ricao y Storch de Gracia y Asensio (2004) en torno a una visión de este hito histórico atendiendo a la complejidad del momento. Una visión de la historicidad del fenómeno.

⁵³ Bilingüismo: uso de dos lenguas, la lengua de señas de la comunidad Sorda y la lengua escrita/oral de la comunidad oyente.

⁵⁴ Ver: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm>. En Argentina aprobada por Ley 26378 del Senado (2008). Disponible on line en: http://www.cndisc.gov.ar/doc_publicar/legales/ley26378.pdf

(las LLSS) y a la población en situación de discapacidad, en general.

Tanto la Convención como el Congreso son ejemplos del proceso de microgénesis del que hablan Duveen y Loyd (cf. 3.1). En ambos casos, la aceptación de ambos trajo como resultado transformaciones ontogenéticas en los individuos y sociogenéticas en los grupos sociales que de alguna manera están ligados a estos dos hitos.

Retomando el hecho de la simplificación histórica y sin tener en cuenta el contexto de cada momento y la pluralidad de ritmos que se condensan en un mismo momento histórico, es que aparece el oralismo como símbolo de barbarie, de represión y, como contrapartida, el bilingüismo como respeto a la diversidad y signo de liberación.

No desconocemos que es posible identificar períodos con tendencias hacia el oralismo y hacia el gestualismo dentro de la educación del Sordo. Lo que aquí queremos resaltar es la no linealidad de la historia, como sostienen Zemelman (1998), Martín Barbero (2002) y Argumedo (2004), entre otros. Es decir que, mientras a nivel mundial había políticas educativas orientadas hacia la invisibilización de la diferencia, hacia la desmutización del Sordo, mientras era común en las escuelas de Sordos prohibirles usar sus manos para comunicarse, mientras la sordera se miraba principalmente como déficit y las señas eran consideradas un simple código mímico, mientras las dificultades en la escolaridad del alumnado eran mayormente vistas como fruto de la dis-capacidad auditiva y no como resultado del uso de estrategias educativas erróneas, mientras los oyentes eran comúnmente los únicos habilitados para hablar, pensar y decidir sobre la vida de los Sordos, también sucedían otras cosas. También se pensaban otras cosas.

El regreso del gestualismo no sucedió de un día para otro ni como consecuencia lineal de los estudios de Stockoe. Con esto, no queremos restarle importancia a su trabajo sino destacar la complejidad histórica, la polifonía de voces más allá de que sean algunas las que aparecen en primer plano. Las otras voces, las susurradas, las guturales, las desgarradas, también van entretejiendo la historia.

Y esta complejidad del tiempo como variable (Zemelman, 1998) tuvo como escenario en 1880 un contexto socio-político-económico mundial que forzaba a la construcción de las naciones. Por lo tanto, era fundamental una identidad nacional y, la escuela, se convirtió en el escenario ideal para su reproducción siendo la homogeneización lingüística el primer paso para “lograr una cohesión cultural” (Martín Barbero, 2000: 3). Los Sordos no escaparon a esto.

Un ejemplo paradigmático de esta situación es la que señala el lingüista venezolano Alejandro Oviedo acerca de los entretelones del famoso Congreso de Milán. “Fue concebido por sus organizadores como un golpe definitivo contra el uso de la lengua de señas en las escuelas. Para garantizarlo, se realizaron las invitaciones de modo que hubiera una mayoría aplastante de delegados a favor del oralismo” (Oviedo, 2006: 2)⁵⁵. Aquí se puede observar cómo la planificación de un contexto puede direccionar la transformación de las RS quedando

⁵⁵ El subrayado es de Oviedo.

“constituidas como dispositivos de poder y de intervención social”, en palabras de Palacios (2012: 189).

Por otro lado, el hecho de que en cada una de las primeras escuelas-internados abocadas a la educación del Sordo se haya creado una lengua de señas (cf. sección 1.2.1) es una marca visible de que había otras voces. Por consiguiente, no hubo una aceptación sumisa del proyecto dominante sino que, por el contrario, se trató de un período de “repliegue, (...) de procesamiento subterráneo de concepciones y resistencias culturales” (Argumedo, 2004: 29). Otro indicador de esta resistencia cultural fue el surgimiento de numerosas asociaciones de Sordos a fines del siglo XIX y principios del XX (cf. sección 1.2.5)

Desde esta visión de la historia, como tejido “que se construye desde cualquier espacio, todos los días” (Zemelman, 1998: 8), es posible comprender que la escuela oralista no sólo fue y es sinónimo de prohibición, de represión sino que también jugó y juega, paradójicamente, un rol central en la construcción de la identidad sorda. En primer lugar, brindando la posibilidad de encuentro con pares y, en segundo lugar, como generadora de la resistencia. En otras palabras, al estar muchos Sordos juntos pudieron, en momentos ajenos a las miradas de maestros y preceptores oyentes, crear una lengua en una modalidad totalmente diferente. Una lengua que les iba a permitir no sólo *nombrar la realidad* sino también *negociarla*, en palabras de Mc Laren (2002: 6).

La población Sorda logró constituirse como grupo social y tener una lengua propia pero aún “no ha tomado las riendas en su proceso educativo y lector y no son además copartícipes de éste, pues la transformación educativa de esta área especializada sigue en manos de oyentes” (Zambrano Steensma, 2007: 78). En otras palabras, si bien ha habido un cambio radical en las RS dentro de la comunidad Sorda acerca de su estatus como minoría sociolingüística, aún pesan estructuras de poder y de subordinación que impiden que ocupen lugares estratégicos, lugares de tomas de decisión.

Con todo lo expuesto, ¿cómo encarar el estudio de la LE desde la perspectiva de las personas Sordas adultas? Es necesario barajar y dar de nuevo. Pensarlo desde lo que significa la LE para los Sordos. Pensarlo desde el conocimiento del sentido común que tienen los Sordos acerca de la LE. Pensarlo desde su historicidad, como plantea Zemelman (1998). De allí la necesidad de hacer historias de vida, de sumergirnos en su mundo buscando en su discurso las RS que reflejen su relación con la LE.

La comunidad Sorda “está llamada a tomar el papel protagónico que le corresponde desempeñar en esta historia; ya que no sólo se trata de un problema lingüístico, sino de su derecho a decidir y a participar activamente en el proceso que compromete su futuro educativo, social y cultural” (Zambrano Steensma, 2007: 78).

4. Metodología

“[George Trager and Henry Smith] insisted that language could not be studied by itself, in isolation, but must be looked at in direct connection to the people who used it, the things they used it to talk about, and the view of the world that using it imposed on them.”
(Stokoe, 1994: 333)⁵⁶

4.1. Diseño de la investigación

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 centradas en esta temática para luego extraer las representaciones sociales (RS). La información se recogió mediante entrevistas etnográficas realizadas durante los meses de julio a septiembre del 2014 en la ciudad de General Roca a tres personas Sordas miembros activos de la ASRN: dos varones y una mujer, de entre 30 y 40 años, hijos de oyentes. Todos trabajan en relación de dependencia. Además, ambos varones han sido presidentes de la ASRN. Los tres poseen certificado de finalización de escuela primaria y uno de los varones, el de secundaria.

La flexibilidad y la naturaleza inductiva funcionaron como pilares sobre los que se entretejió esta investigación. También estuvo presente la exigencia de una percepción holística tanto de los protagonistas como de los escenarios. Todo ello mediado por un trabajo de reflexividad intenso en la búsqueda constante de comprenderlos dentro de su marco de referencia.

Como en todo estudio en el que se realizan entrevistas etnográficas, el investigador debe asumir un doble rol: el de investigador y el de instrumento de investigación. En este diseño, la exigencia como instrumento se multiplicó no sólo porque se presentó en distintas instancias de la investigación (recolección de la información y construcción de los datos, por ejemplo) sino también 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: me refiero al español escrito.

Una decisión importante -y que alumbró todo el camino- fue el reconocimiento y la aceptación de que mi condición de Oyente como investigadora, no era un aspecto menor.

⁵⁶ La traducción es mía: “[George Trager and Henry Smith] insistieron en que el lenguaje no puede ser estudiado por sí mismo, en forma aislada, sino que debe ser considerado en conexión directa con la gente que lo usa, las cosas sobre las que hablan y el punto de vista del mundo que le imponen.”

Como tampoco lo sería si hubiera sido Sorda.

Si bien ésta puede parecer una afirmación obvia, un recorrido bibliográfico permite visibilizar que, con frecuencia, esta situación no es analizada con la minuciosidad y rigurosidad que exige, como lo explica Massone (2012). Y no nos referimos sólo a la influencia sobre los resultados, sino de mucho más atrás: ¿desde dónde se mira? ¿qué y cómo se pregunta? ¿qué y cómo se recoge la información y se trabaja para convertirla en datos? Pero también en esta negociación de agendas – en palabras de Portelli (2003-2004) – no hay que olvidarse de la subjetividad del entrevistado: “¿Quién contesta a las preguntas de quién y por qué?” (Grele, 1991: 111).

Con la mirada puesta en alcanzar validez y fiabilidad en los resultados fue necesario llevar a cabo un rastreo constante de las marcas generadas por mi posición de oyente para poder ponerlas en evidencia. Marca que me ubica fuera de la comunidad investigada. Ser oyente implica mucho más que una condición audiológica: es pertenecer al grupo que ejerce el poder. Y “para abrir ese discurso es necesario que primero entendamos que nos encontramos limitados por él” (Grele, 1991: 112).

A esto se suma -y en estrecha relación con lo anterior- que no compartimos la misma lengua materna pues la LSA es mi segunda lengua. De allí que se recurrió al control de una experta de la de interpretación al español escrito.

Cabe destacar que no se trató de eliminar las huellas generadas por pertenecer a la comunidad Oyente sino de encontrarlas y mostrarlas y de reconocer que la imposibilidad de anularlas y el deseo de hacerlo, funcionan intrincadamente. Las RS del endogrupo, en este caso los Sordos, están teñidas por las luchas para diferenciarse del exogrupo, los Oyentes. ¿Cómo ignorar entonces su influencia? Aún a riesgo de estar pendiente de no perder el equilibrio entre “tener en cuenta” y “comparar”. Situación -esta última- que escapa al alcance de este trabajo.

Como en toda investigación cualitativa, se aspiró a realizar una descripción detallada y profunda de los hechos y acontecimientos que suceden en un determinado escenario social. Por eso la intención estuvo puesta en la comprensión del fenómeno sin pretensiones de generalizar los resultados (Hernández Sampieri y otros, 2003).

4.2. Población y muestra

La unidad de análisis está conformada por las representaciones sociales (RS) que han construido los Sordos adultos sobre la lengua escrita (LE). La población de estudio está constituida por personas Sordas adultas (mayores de 21 años) miembros de la Asociación de Sordos de Río Negro (ASRN) que viven en el Alto Valle. Se eligió estudiar a integrantes de una asociación de Sordos ya que esto 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.

La ASRN se fundó el día 30 de noviembre de 2002. En su creación participaron unas treinta personas Sordas y algunas oyentes. En la primera Comisión Directiva participaron algunas personas oyentes⁵⁷. Las posteriores Comisiones Directivas sólo han sido conformadas por Sordos.

Desde el año 2006, la asociación dicta cursos de LSA en la Universidad Nacional del Comahue. También participa del Consejo Local del Discapacitado aunque en los últimos años lo hace en forma discontinua. También participó de un proyecto provincial de capacitación y difusión de la LSA en convenio con el Consejo Provincial del Discapacitado y el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro (2008 – 2011)⁵⁸.

Se entrevistaron tres personas Sordas para construir sus historias de vida y, a partir de su análisis, se extrajeron las RS que elaboraron sobre la LE. La elección de los informantes fue intencional, se tuvo en cuenta heterogeneidad de sexo y de nivel y modalidad educativa.

En este trabajo se usa el nombre real a pedido de los protagonistas: Beto (41), Luis (33) y Mónica (41). Los tres son únicos miembros Sordos de sus familias. Mónica tiene dos hijos oyentes y está en pareja con una persona Sorda. Luis tiene un hijo oyente que tuvo con una mujer Sorda. Beto está en pareja con una mujer oyente.

Beto y Mónica compartieron parte de su escolaridad en la escuela especial. También asistieron a la primaria en donde recibieron certificado de graduación. Luis también fue alumno de esa escuela especial pero es de una promoción posterior. Además, en su condición de hipoacúsico, tuvo otro tipo de escolaridad en la que asistía a tiempo completo al sistema de común (primaria y secundaria) y en contraturno recibía apoyo en la escuela especial.

Dos de ellos aprendieron la lengua de señas en la escuela. En el caso de Beto, fue en la ciudad de Rosario y, teniendo como modelo lingüístico a los compañeros más grandes de la escuela: adolescentes quienes por la independencia que les otorgaba la edad asistían regularmente a la Asociación de Sordos en donde compartían con miembros jóvenes y adultos. Mónica dio sus primeros pasos en LSA de la mano de Beto, cuando éste se traslada a Roca y se incorpora a la escuela especial, contaba con 13 años. Por lo tanto, ella aprendió la LSA de un par. No tuvo modelos lingüísticos de personas “más grandes” que ella.

Por otra parte, Luis entró al mundo de las señas de la mano de chicos Sordos de su edad que vivían en su barrio. Es decir, fuera del ámbito escolar. En ese tiempo tampoco tuvo contacto con jóvenes ni con adultos Sordos.

Mónica y Beto trabajan desde hace más de 20 años en el sector de panadería de una

⁵⁷ De las quince personas que integraron la primer Comisión Directiva los miembros Sordos fueron: Luis Ortiz, Norberto Ibarra, Roberto Urrutia, Patricia Caneo, Enrique Hernández, Jorge Romero Ramos, Daniel Paredes, Marcelo Barraza, Marisa Parra, Víctor Rodríguez, Dora Mella y Mónica Martín. Y los miembros oyentes: Fabrizio Ponce e Isaura Coria.

⁵⁸ Ver <http://educacion-yalgomas.blogspot.com.ar/2011/03/rio-negro-educacion-inscribe-para-curso.html> <http://www.diariospatagonicos.com.ar/?p=15084>

cadena de supermercados importante de la región. Beto y Luis son profesores de los cursos de LSA que imparte la ASRN en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.

Los tres se han capacitado en la enseñanza de la LSA en cursos dictados por personas Sordas líderes de la comunidad a nivel nacional como Juan Carlos Druetta y Alejandro Makotrinsky.

4.3. Técnicas e instrumentos

Dentro de las técnicas de producción de datos, se optó como se expuso más arriba, por la *historia de vida* (HV), ya que permite dar respuesta a los intereses de indagación sobre un tema específico y en un determinado contexto a partir de las voces de los protagonistas. La HV es una especie de documental en la que se reviven vínculos, sentimientos, emociones, creencias, ideas, etc. del pasado vistas desde el presente. Es decir que se reconstruye la experiencia de cada persona a partir de indagar en su subjetividad y en sus percepciones a lo largo del tiempo permitiendo “comprender los fenómenos sociales a partir de lo que los actores sociales pueden aportar” (Kreusburg Molina, 2011: 36). Esto la convierte en una técnica más que adecuada para identificar y sacar a luz creencias, opiniones, actitudes y puntos de vista que funcionan como redes de cohesión grupal. En este orden de ideas -y haciéndonos eco de las palabras de Martínez y Astrada (2010)-, es posible decir que en “la historia de vida [se] construye no solo una identidad individual sino también una identidad colectiva” (p.76)⁵⁹.

En un sentido restringido, la HV se puede definir como “el informe o testimonio oral que un determinado sujeto ofrece sobre la totalidad o una parte de los acontecimientos de su vida” (Saltalamacchia, 1992: 10).

La recolección de la información para su elaboración se realizó por medio de entrevistas etnográficas. La no directividad de las mismas fue central para recoger las voces de los entrevistados desde su visión del mundo (Guber, 2001). En el caso de Beto, la mamá y la novia aportaron información valiosa que permitió la triangulación de datos.

4.3.1. La historia de vida

La elección de esta técnica estuvo ligada al deseo de “conocer e interpretar los hechos humanos y sociales sin separarlos ni quitárselos a quien los vive” (Dolo Molina, 2011: 90). Este deseo empezó a gestarse con la lectura de trabajos de campo de investigadores como

⁵⁹ Coincidiendo con la postura de Linde (2008) como las mismas autoras expresan.

Malinowsky (1922), Guber (2005), Andújar (2007), entre otros. Cabe destacar que en el ámbito de la comunidad Sorda, en nuestro país, se está utilizando la historia de vida en estudios de análisis del discurso (Martínez y Astrada, 2010; D'Angelo y otras 2012; por ejemplo).

Ahora bien ¿por qué elegir hacer historias de vida y no sólo entrevistas? Porque en el proceso de construcción de la HV hay un compromiso y participación mayor del protagonista. De allí que se acople mejor a los objetivos de esta investigación permitiendo una penetración más profunda al conocimiento y comprensión del punto de vista de la comunidad estudiada.

En la HV hay un mayor protagonismo del entrevistado no sólo porque es el centro de la historia que cuenta sino también porque supervisa el producto. Es verdad que, en la etapa de negociación sobre lo que va a ser publicado y lo que no, a veces se pierden algunas expresiones y hechos, que pueden resultar de sumo interés para el investigador pero por alguna razón el informante no desea que aparezcan o por lo menos no en esa forma. En estos casos, acuerdo totalmente con Portelli (2003-2004) en que el investigador debe privilegiar el respeto por el informante y la forma en que éste desea que lo representemos. En esta fricción “entre lo que el sujeto es y cómo quiere que lo vean” juegan un rol importante las RS. En este sentido, los recortes y cambios que soliciten los protagonistas, pueden llegar a “hablar más” de sus RS, que sus propios dichos.

La HV permite también -por el tipo de narrativa- una contextualización más profunda que la de la entrevista: trasciende al mero relato. Para Hernández (2011), los investigadores que optamos por la técnica de la historia de vida, nos enfrentamos a algunas cuestiones que encierran tanto contradicciones como desafíos. Si bien algunas de ellas ya las traté en algún modo en los párrafos anteriores, me parece interesante retomarlas pues el ejercicio constante de responder esas preguntas se convierte en una práctica herramienta tanto para la tarea específica de reflexividad como para el control general de calidad de la investigación: ¿Debemos tematizar el marco de la historia en forma previa o emerge del relato del protagonista? ¿Qué relación tenemos con la historia que se nos cuenta? ¿Seremos comentaristas o daremos contexto? ¿Cómo tejaremos el pasaje del relato biográfico a la historia de vida? ¿Cuáles serán las estrategias que pondremos en juego para la construcción de una relación con los protagonistas?

En esta investigación si bien no hubo “una tematización previa punto por punto” tampoco se trató de un relato sin rumbo puesto que la escritura funcionó como un gran tema a partir del cual se invitó a los entrevistados a traer a la memoria tanto las situaciones de su aprendizaje como las de uso. Los Sordos, con total libertad, dibujaron con sus manos los lugares, los personajes y los hechos. Decisión que obliga a cabalgar sobre dos premisas en relación al rol del investigador como instrumento de recolección de la información y que funcionan como dos fuerzas contrarias.

La primera fuerza -a la que llamo de “*apertura*”- es la que permite profundizar en el punto de vista del informante. Requiere de una mínima intervención del investigador. De esta manera se logra que “la agenda de la gente que relata te revele cosas que no te esperas,

porque las cosas que debes saber no necesariamente son las que vas preguntando” (Portelli, 2003- 2004: 47).

En este sentido, debemos tener en cuenta que no basta con “dejar hablar”: aquí es importante quiénes somos y qué significado tenemos para el entrevistado (Grele, 1991; Fraser, 1989; Portelli, 2003-2004). Obviamente, también influye nuestra mirada, nuestra postura, en fin, todo lo que nuestro cuerpo diga en el momento preciso de la entrevista.

La segunda fuerza, a la que llamo “*de cierre*”, es la que impide -por decirlo de alguna manera- que el investigador se olvide del propósito de la investigación. Es en ese punto, en donde se torna lícito hacer algunas preguntas por ejemplo de petición, de clarificación, de confirmación ó de ampliación de la información que el entrevistado está aportando a través de su relato.

Estas fuerzas de *apertura* y de *cierre*, están en constante litigio. Por momentos tiene más presencia una y por momentos la otra. Sin ánimo de reducir la complejidad de su funcionamiento y sólo con fines ilustrativos de cómo se trabajó en este proyecto, cabe agregar que si el foco está en comprender un fenómeno, es deseable que predomine la fuerza de apertura. Entonces la fuerza de cierre se limita a dos cuestiones básicas: (1) impedir el despiste del investigador con la consecuente pérdida de sentido de la investigación y (2), en estrecha relación con el anterior, fomentar un estado de alerta para repreguntar de tal modo que “la gente hable” -en palabras de Fraser (1989: 135)-.

Acerca de la relación del investigador con la historia que está recogiendo y colaborando en su re- construcción, no es un hecho menor decir que hace 25 años que trabajo con niños Sordos dentro de escuelas especiales y comunes. Soy consciente del peso que esto tiene en todas las instancias de la investigación. Pero también es verdad que mi experiencia de trabajo durante dos años en Barcelona dentro del grupo de investigación dirigido por la Dra. Pilar Fernández Viader y conformado mayoritariamente por investigadores Sordos ejerció una influencia no menos poderosa en mi formación y por sobre todo en mi actitud hacia la comunidad Sorda⁶⁰.

Durante ese período de mi vida, las personas Sordas no eran mis alumnos sino mis compañeros de trabajo, con el consecuente cambio radical de estatus y de relaciones de poder. Además ellos llevaban años investigando, tenían publicaciones y dominaban una lengua en la que yo estaba dando mis primeros pasos: la lengua de señas catalana. Es decir, que no sólo eran mis compañeros sino también mis profesores, mis guías. También por primera vez, establecí lazos de amistad con una persona Sorda: Imma Codorníu. Sin duda su influencia fue trascendental en mi vida.

Ya de regreso a Argentina, comencé mi inserción dentro de la comunidad de Sordos de General Roca en particular y por extensión en la de Río Negro. Una inmersión con una doble

⁶⁰ La estadía de investigación se realizó desde enero del 2000 hasta febrero del 2002 en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona.

faceta: por un lado, del tipo laboral a través de trabajos en conjunto en pro de la difusión de la LSA en nuestra provincia y, por el otro, personal, mostrando siempre un estado “disponible”. Esto significa: estar presente siempre y cada vez que me solicitan ayuda. No sólo a nivel institucional (asociación) sino también en cuestiones de índole particular. En el cumpleaños número diez de la ASRN, la Comisión Directiva me entregó un reconocimiento por mi “ayuda incondicional”.

Esta situación de inmersión y de conocimiento de la comunidad en donde se desarrolla esta investigación nos arrastra hacia otra cuestión de tensión en el trabajo de campo: esta vez entre lo que el investigador “sabe” y lo que “no sabe” del entrevistado y del tema. Por un lado, es importante tener suficiente conocimiento como para poder sacar provecho de las entrevistas y el trabajo no quede reducido a lo que Grele (1991) llama “populismo entusiasta” en donde sólo se transcriben los testimonios. Y, por otro, está el requisito fundamental de carecer de cierta información que es la que el informante va a proporcionar. Situación que impide que el entrevistado piense: “¿qué le voy a contar si ya sabe todo?” Y decida no hablar de cosas que da por sentado que ya sabemos.

Si bien es irrefutable que todo entrevistado posee alguna información que el entrevistador desconoce, esto no siempre está claro durante la entrevista. Allí es donde la actitud del investigador juega un rol central para que el informante logre percibir esta situación de desconocimiento y desee ayudarlo a saber y a entender los hechos (Portelli, 2003-2004).

Otra de las cuestiones que plantea Fernández (2011) es acerca de decidir si el investigador debe ser comentarista o contextualizar. En el caso del estudio de las RS no puede aislarse del contexto pues sería desconocer su esencia: ya que las RS “reflejan los subtratos culturales de una sociedad, de un momento histórico y de una posición dentro de la estructura social” (Araya Umaña, 2002: 16).

Y, por último, sobre la construcción de la relación entre investigador y protagonista, tiene un papel fundamental la sensibilidad para poner en juego estrategias que permitan al informante la confianza y respeto necesarios como para autorizarlo a ser co-constructor de su historia. Aquí la empatía cumple un papel central: hay una urgencia del investigador por salirse de su mundo para penetrar en el de sus informantes. “Me vacío, pertenezco al otro, estoy allí para él o ella”, afirma Fraser (1989: 135). En este sentido es que veo a la entrevista etnográfica como la opción más adecuada para recoger la información como detalle en el siguiente apartado.

4.3.2. La entrevista etnográfica

El hecho de construir historias de vida de actores contemporáneos brinda la posibilidad de recoger la información mediante encuentros cara a cara. La investigadora Rosana Guber (2005: 138) afirma que “la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores”. Existen distintos tipos de entrevistas en relación al

modo de preguntar del entrevistador. Un criterio básico de clasificación sería si hay o no un cuestionario preestablecido, más allá del tipo de preguntas que pueda contener.

En este trabajo se optó por una entrevista abierta sin cuestionario preestablecido. Siguiendo a Guber, la denominamos “etnográfica o antropológica” (Agar, 1980 y Spradley, 1979) aunque también ha recibido otros nombres: “informal” por Kemp y Ellen (1984) y “no directiva” por Thiollent (1982) y Kandel (1982)⁶¹.

Este tipo de entrevista se caracteriza por la no directividad: el investigador realiza preguntas pero no hay un listado cerrado que se repite con cada entrevistado. Debido a esto, exige -como afirma Guber (2001, 2005) - el uso de tres actividades o procedimientos durante su desarrollo: la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador.

Guber (2005: 143) propone que, tanto durante el trabajo de campo como en el registro, el investigador reflexione sobre las siguientes cuestiones: “¿Por qué pregunto esto? ¿Qué supongo que me va a contestar? ¿Por qué he detectado a este informante? ¿Por qué me responde? ¿A quién le está respondiendo, en verdad, mi informante? ¿Dónde estoy con mi informante? ¿Por qué? ¿Qué significado puede tener el lugar para él?”.

En este sentido, creo fundamental y deseo dejar planteado en este trabajo que, tanto investigadores Sordos como Oyentes, tenemos el deber de re-pensar que no basta con decir y decirnos que nuestros estudios están anclados desde una perspectiva antropológica de la sordera si aún seguimos “importando acríticamente las preguntas” -en palabras de González (1998: 2)- desde el mundo de los oyentes ignorando “la complejidad y pluralidad” del mundo de los Sordos.

4.4. Recolección de información y análisis

Las entrevistas se desarrollaron en LSA y fueron filmadas con una cámara Kodak ZX5 1080 HD con trípode, sin la presencia de un camarógrafo. En la filmación se ve el entrevistado (en posición de 3/4 perfil o de frente) y la entrevistadora/investigadora (de perfil). La transcripción completa de las mismas se realizó en forma diferida mediante la interpretación al español con la asistencia de una persona que iba asentando en español escrito en un archivo Word a la par que la investigadora interpretaba en español oral el video.

Luego se seleccionaron y marcaron trozos de los videos para citar en las historias de vida. Para facilitar la transcripción y posterior análisis de las entrevistas se utilizó el paquete ELAN 4.7.2 desarrollado por el Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands⁶².

⁶¹ Información de autores extraída de Guber, R. (2001 y 2005)

⁶² Disponible en: <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

La primera versión de este software apareció en el año 2001 y se denominó ELAN 1. Según un estudio realizado por Blasco Mira y Mengual Andres (2010) que abarcó los principales software usados en el campo de la investigación educativa cualitativa, el ELAN 3.8 es “el mejor software gratuito para la transcripción, anotación y codificación de archivos audiovisuales”. Estos investigadores destacan:

“el intuitivo proceso de codificación y visualización de las anotaciones, la posibilidad de trabajar con plantillas de codificación, las búsquedas múltiples empleando expresiones regulares, así como la importación y exportación de múltiples formatos y estándares procedentes de otros CADQS, software especialmente interesante para realizar análisis de la conducta, comportamiento, análisis del lenguaje, comunicación u otras líneas de investigación que requieran de un control exhaustivo, preciso y sincronizado de cada una de las partes del material audiovisual: audio, vídeo y texto.” (Blasco Mira y Mengual Andres, 2010: 81)

En relación a los estudios de las lenguas de señas, Crasborn y Sloetjes (2008) realizaron un análisis meticuloso de las mejoras producidas desde la versión ELAN 2.6 hasta la 3.4, del 2006 y 2008 respectivamente. También Christmann y otros (2010) publican acerca de las ventajas del uso de esta herramienta en el estudio de la adquisición de la lengua de señas. Otro ejemplo, es el análisis de la interpretación en lengua de señas por Barreto y Amores (2012), por nombrar algunos.

Se solicitó la colaboración de una intérprete en LSA para la revisar la interpretación de la totalidad de las citas seleccionadas y traducidas por la investigadora a fin de garantizar la confiabilidad del estudio (cf. sección 4.1).

Se realizaron cinco encuentros cara a cara con cada entrevistado. El primero para invitarlos a participar. El segundo para conversar en profundidad sobre la investigación y su participación. El tercero y cuarto son las entrevistas propiamente dichas. Esto permitió visualizar el material filmado y re-preguntar cuando fue necesario. En el quinto encuentro 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. En el caso de Mónica estuvieron presentes: su pareja y una pareja de amigos Sordos. Con Beto, estuvieron presentes su madre y su novia. Con Luis estuvimos solos. En ese último encuentro, firmaron la autorización para la publicación de su historia en esta tesis.

La duración de los encuentros dependió de: la disponibilidad de tiempo de los entrevistados, la fluidez de la entrevista, la redundancia informativa y los emergentes que surgieron del propio trabajo de campo. En general, cada encuentro tuvo una duración total entre una hora y media y dos horas y media.

Los videos se filmaron en MP4 para lograr una mejor calidad de imagen. Luego para reducir el peso se usó el software libre Handbrake 0.9.9.⁶³ La resolución elegida fue 1244 x 700 el doble de la recomendada para expandir: 640 x 480 (Bickford, 2005: 4). Una vez

⁶³ Disponible en: <https://handbrake.fr/>

realizado esto se comenzó el trabajo con ELAN, ya que no es posible realizar más tarde estos cambios.

Se crearon en el ELAN dos líneas. La primera contiene la interpretación en español y la etiqueta es: Int.español@XXX (en XXX se colocan las iniciales del entrevistado y sirven para identificar las líneas de los distintos informantes). La segunda corresponde a la marcación de las representaciones sociales: [RS@XXX](#).

Para extraer las RS se identificaron aquellas creencias, opiniones, actitudes, puntos de vista, estereotipos, valores y normas que están presentes en las tres historias de vida y que emergen por sobre las diferencias individuales. Para verificar que se trata de representaciones sociales y no individuales compartidas por casualidad se contrastan con aportes de otras investigaciones y relatos de experiencias de otros Sordos. Este trabajo no pretende ser exhaustivo sino presentar sólo aquellas de las que se tenga suficiente evidencia.

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.

Con el fin de reducir los riesgos de confiabilidad se trabajó “con un bajo nivel de inferencia, es decir, lo más concretas posibles, datos primarios, frescos y no manipulados.” (Morales García, 2008:68). Como consecuencia se optó por nombrar a las RS en glosa.

La glosa es un sistema de transcripción utilizado por los lingüistas que estudian las LLSS que muestra la estructura morfo sintáctica y semántica de estas lenguas. En el caso de la LSA se utiliza el español escrito en mayúsculas y se utilizan guiones tanto para marcar el uso del dactilológico como para aquellas señas cuya traducción al español requieran más de una palabra.

Debajo presentamos un ejemplo extraído de Massone y Martínez (2012: 63-64) y reorganizado aquí en una tabla.

Glosa de la LSA	NO-SABER-NADA
Interpretación al español	No sé nada.

En este trabajo se usaron dos diccionarios de LSA-Español: el de Massone (1993) y el de Vallasina (1997). Por otra parte, se cuenta con las filmaciones, las transcripciones y el análisis en ELAN que permiten su valoración por parte de otros investigadores. A continuación se incluye un cuadro con información general sobre los videos obtenidos.

Cabe destacar que el lugar de la entrevista fue elegido siempre por el entrevistado. También fue decisión de ellos: la presencia de la novia de Beto en algunas filmaciones (*) y la de la pareja de Mónica en todas (**). Otro dato importante es que Luis prefirió la primera filmación hacerla solo en su casa (***).

Entrevistado o Nº de video	Fecha Hora de inicio	Tiempo de c/video	Tiempo Total	Lugar	Obs.
Beto 1	31/07/14 (18:30)	51:03	02:42:38	Casa entrevistado	*
Beo 2	31/07/14 cont. Beto 1	44:46		Casa entrevistado	*
Beto 3	22/08/14 (19:40)	50:01		Casa investigadora	
Beto 4	22/08/14 Cont. Beto3	16:48		Casa investigadora	
Mónica 1	11/09/14 (20:30)	39:47	01:04:55	Casa investigadora	**
Mónica 2	17/09/14 (20:30)	25:08		Casa investigadora	**
Luis 1	8/09/2014	11:45	01:32:01	Casa entrevistado	***
Luis 2	15/09/2014(10:00)	32:57		Casa investigadora	
Luis 3	16/09/2014 (9:30)	48:19		Casa investigadora	

Por último, sólo decir que -como es lógico- en todas las entrevistas hubo conversaciones fuera de cámara: antes y después de la filmación.

5. Historias de Vida

“Las historias de vida ofrecen no sólo conocimientos derivados de la memoria narrada de las experiencias de los colaboradores, sino que les permite en ocasiones descubrir-se (en) territorios no explorados. Este proceso, que tiene mucho de toma de conciencia, puede contribuir al empoderamiento de quienes participan” Hernández, Sancho y Creus (2011: 55).

5.1. Primeras reflexiones

Las manos se transforman. Comienza una danza. Ahora frenética. Ahora dulce. Las manos son alas que van dibujando en el aire sentimientos, ideas, opiniones, alegrías, enojos, emociones. Un sin fin de historias aparecen y se esfuman ante mí. Tanta maravilla es indescriptible. Me atrapa. Me seduce. Me embriaga. Me pregunto ¿cómo es posible tanta belleza?

Debo confesar que cuando veo a las personas Sordas hablar en señas sufro de una suerte de embrujo: queda mi mente abstraída, hipnotizada. Me fascinan sus movimientos, su expresividad y por sobre todo su creatividad, que en términos lingüísticos se traduce en la impresionante productividad de la lengua, a nivel sintáctico, semántico y morfológico.

Desde esta admiración que me provoca la comunidad Sorda a través de su lengua es que inicio este periplo con el ánimo de conocer, de comprender, en otras palabras, de ver el mundo desde otro lugar. Consciente de las limitaciones que este trabajo encierra, no puedo dejar de intentarlo. Indagar acerca de las percepciones de los otros es, sin duda, un desafío tan complejo como apasionante.

Pero también está presente el deseo encubierto -y no tanto- de ver algún día a las personas Sordas dialogar con el texto sin depender de ningún oyente. Verlos libres. Esto es: sin restricciones de acceso a la escritura.

5.2. Panorámica de los protagonistas

Beto nace en el año 1973 en Rosario: madre, ama de casa y padre, capataz de albañil. Es el segundo de tres hijos. A los cinco años ingresa a una escuela de Sordos. Alrededor de los once

años se traslada a La Plata en donde estuvo internado en el Próvolo. No llega a completar el ciclo lectivo: regresa a Rosario. En los 80' la familia se traslada a General Roca (Río Negro) por trabajo del padre. Termina su escolaridad en la escuela especial y en la primaria de adultos. A los 18 años comienza a trabajar en un supermercado hasta la actualidad. El deporte es parte importante en su vida: participó tanto en torneos nacionales como internacionales. Es uno de los socios fundadores de la ASRN y fue dos veces su presidente. Desde el año 2006 enseña LSA y asiste a cursos para capacitarse en el área. Desde hace un año y siete meses vive en pareja con su novia oyente.

Mónica nace en General Roca en el año 1973: su padre era camionero y su madre ama de casa. Tiene un hermano un año mayor que fue criado por la abuela, ya que su mamá tenía que dedicarse a ella. Sus padres se separan cuando ella tenía unos 6 años. A esa edad ingresa a la escuela especial a un grupo de Sordos. A los 9/10 años es integrada a una escuela común⁶⁴. Termina séptimo a los 13/14 años. Intenta hacer la secundaria pero abandona en el primer año. Trabaja en la peluquería de su tía durante cinco años. Luego la contratan en un supermercado hasta la actualidad. Al tiempo forma pareja con un Sordo y tienen dos hijos oyentes. Asiste a cursos de capacitación para formarse en la enseñanza de la LSA.

Luis nace en General Roca en el año 1981. Al principio, su madre era único sostén de familia luego forma pareja y tiene una hija: la hermana de Luis nació cuando él tenía unos 5 años. A los seis años Luis ingresa a un jardín de oyentes. Luego asiste a la escuela primaria y a la especial. En la secundaria nocturna, durante el primer año no tiene apoyo de la especial, del segundo al cuarto, sí. A los 18, empieza la carrera de Ciencias de la Educación. Abandona en el segundo año por problemas de salud y las dificultades de accesibilidad. Es miembro fundador de la ASRN y su primer presidente. Forma pareja con una mujer Sorda y tienen un hijo oyente. Vuelve a ser presidente de la ASRN. Se separa hace tres años y medio. Desde el 2006 dicta cursos de LSA y realiza capacitaciones para continuar su formación en la enseñanza de esta lengua. Es instructor Sordo en LSA. Desde hace dos años y medio está en pareja con una mujer Sorda.

A continuación se presentan las HV. En cada cita figura entre paréntesis información sobre nombre del archivo, tiempo de inicio y finalización. En el Anexo 3 se muestran algunas fotos.

5.3. BETO

5.3.1. Los primeros años

⁶⁴ Mónica no recuerda con exactitud la edad. Tampoco es posible corroborar con la fecha impresa en el diploma porque no lo tiene.

Beto nació en Rosario el 4 de febrero de 1973. Vive en General Roca desde los 13 y ahora tiene 41 años. Es el segundo de tres hermanos. Su hermana mayor tenía poco más de un año cuando él nació. Su hermano menor llegó cuando él ya tenía unos ocho años. Beto es el único miembro Sordo de la familia. Por ese entonces, el dinero que ganaba el padre como capataz en la construcción era la única fuente de ingresos. La madre estaba dedicada al hogar, en especial a la crianza de los niños.

Dice la madre que fue ella quien comenzó a notar que Beto “era distinto”. Se lo comentó al médico pediatra pero éste le restó importancia. Aún así, relata que no se quedó tranquila y siguió observando su comportamiento en distintas situaciones. Hasta que un día hablando con una vecina corroboró que no era la única persona que veía que Beto no era como los demás. Esta conversación le dio fuerzas para insistir una vez más al pediatra con el tema: la derivó a un otorrinolaringólogo. En ese momento, con un Beto de apenas dos años de edad, empezó su periplo buscando soluciones: primero recorrió Rosario y luego viajó a Buenos Aires.

En la capital le confirmaron que Beto era sordo. El médico le dijo que lo único que se podía hacer era “ponerle audífonos y hacerle rehabilitación”. Se acuerda que antes de que terminara de hablar, salió con paso firme del consultorio llevando en brazos a su pequeño hijo. “Ella no quería escuchar”. No quería saber. Su hermana -que ese día la había acompañado al consultorio- le dijo: “el doctor te está llamando”. Cuenta que ella siguió su camino como si nada. “Era muy duro lo que me estaban diciendo”, recuerda hoy y en su cuerpo se nota que está reviviendo a pleno aquel momento. Se toca entonces un brazo y cuenta que el doctor la corrió por el pasillo, la agarró y le dijo: “usted no sabe lo que tiene y el muchachón que va a ser cuando sea grande”. Con el paso del tiempo -afirma- pudo reconocer la verdad de aquellas palabras.

Volvieron a Rosario. Con ese viaje a Buenos Aires se había cerrado una puerta: la de la posibilidad de que Beto pudiera escuchar. Pero también se abrió otra: la de hacer todo lo posible para que Beto pudiera aprender a hablar. Empezó tratamiento con una fonoaudióloga.

5.3.2. Ir a la escuela en Rosario

A pesar de la corta edad, Beto recuerda que a los 4 años fue su primera experiencia escolar en un jardín de infantes donde concurrían todos niños oyentes y él era el único Sordo. Cuenta que la mamá le tuvo que insistir para que entrara y que estaban todos los oyentes hablando entre sí: “Un niño oyente se me acercó y me hablaba y hablaba en lengua oral. Y yo no le entendía. No le entendía nada.” (Beto 1: 11:05:056 – 11:12:954).

Sigue contando: “La maestra me hablaba, me hablaba, me hablaba. Y yo la miraba pero no entendía.” (Beto 1: 11:21:079 – 11:33:221) Describe que durante ese año cuando la maestra quería comunicarse con él usaba algunos gestos. Por ejemplo, la acción de agarrar un vaso y llevárselo a la boca para indicar el momento de la leche. O, cuando quería avisarle que lo habían venido a buscar, articulaba en forma exagerada “mamá” y luego le señalaba el lugar hacia donde estaban esperándolo. Cuenta que cuando terminó el año sus padres decidieron no enviarlo más

e iniciaron un nuevo peregrinaje esta vez en busca de una escuela en donde hubiera otros niños Sordos. Así fue que llegaron a la primer escuela de Sordos de Rosario⁶⁵.

“Cuando entré me sorprendí con lo que vi. Me puse contento: los Sordos se comunicaban en lengua de señas. Yo me sentía muy contento!!!” (Beto 1: 12:37:050 – 12:46:750) Dice, mientras su cara se transforma pasando en fracción de segundos de la incertidumbre, al asombro, llegando a la fascinación. No duró mucho en ese estado: enseguida se le acercaron a recibirlo algunos de los chicos más grandes. Lo saludaron con un beso y le preguntaron si era nuevo. “Sí, soy nuevo. No sé hablar en LSA” (Beto 1: 12:55:740 – 12:58:615). Ellos le dijeron que se quedara tranquilo. Poco a poco esos chicos, que eran los más grandes de la escuela y que calcula tendrían unos 13 ó 14 años, le fueron enseñando LSA.

Según Beto, en esa época, en la institución había unos sesenta o setenta alumnos de todas las edades y todos hablaban en LSA. La lengua no estaba prohibida, “era legal, libre” a pesar de que las maestras no la usaban y de que la metodología de enseñanza era oralista: “Después cuando iba al aula a estudiar con la maestra en la escuela, todo era oral!” (Beto 1: 16:29:134 – 16:36:811)

En la escuela convivían las dos lenguas: cada una con su función. La de señas era la lengua de comunicación entre los Sordos por lo tanto florecía sobre todo en los momentos de los recreos. La oral, en cambio, era la de estudio, la lengua para comunicarse con los maestros. Una dominaba en el patio, la otra en el aula.

Pero ¿dónde aprendían los alumnos la LSA? Beto cuenta que en Rosario había una Asociación de Sordos y que los alumnos más grandes, los que ya se movían con cierta independencia, concurrían allí habitualmente⁶⁶. En ese espacio, los adultos Sordos les transmitían la lengua a través de la conversación, es decir que la adquirían por contacto en situaciones de la vida real. El rol que desempeñaron estos chicos fue fundamental: fueron el nexo entre los adultos Sordos y los niños Sordos hijos de oyentes. Fueron ellos los que le enseñaron que él se llamaba N-O-R-B-E-R-T-O, los que lo bautizaron con un apodo, los que les enseñaron que todos y todo tenía un nombre en señas. Ellos le enseñaron a nombrar el mundo.

Beto tenía 5 años y un deseo voraz por aprender. Y estos chicos más grandes le enseñaron las señas y también el alfabeto manual con el cual deletreaban algunas palabras. Evaluaban sus avances haciéndole preguntas y cuando él las respondía bien, afirma que lo felicitaban. Además, manifiesta: “yo les preguntaba por las palabras y los Sordos me ayudaban. Yo los miraba comunicarse. Solamente los miraba hablar en LSA y así fui aprendiendo. Los Sordos hablaban en LSA y yo iba adivinando y asimilando en forma rápida” (Beto 1: 16:07:230 – 16:29:070).

La escuela tenía hasta séptimo grado. En su grupo había unos doce chicos. Logra nombrar los apodos de siete compañeros. Mientras hace cada seña articula con voz el nombre. Le

⁶⁵ Creada en 1955 como escuela especial N° 2013 "María Ana Mac Cotter de Madrazzo" para atender a niños “privados de la audición”. Comenzó a funcionar en calle Tucumán 2050. Allí fue Beto. Actualmente está ubicada en Moreno 366.

⁶⁶ La Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua de Rosario fue creada en 1939 (Burad, 2008)

pregunto si esos apodos pertenecen de verdad a ellos, si él realmente se los acuerda: “Sí, los apodos sí. Los apodos de cada uno, sí. Los nombres no. Ése es un tema aparte. Los nombres no sirven (hace gesto de tirar). No sé. Me aprendí el apodo de cada uno. Los nombres, no. Los chicos no comprenden los nombres”. (Beto 1: 12:24:404 – 14:44:404)

Cuenta que en el aula enseñaban contenidos de todas las asignaturas. Por ejemplo, de matemática, historia, geografía, también sobre el planeta Tierra, el sistema solar, el cuerpo humano. Todo se estudiaba en lengua oral y escrita. La memorización de las palabras se hacía por medio de la escritura. Con la fonoaudióloga de la escuela pulían la articulación y luego en el aula, la maestra evaluaba. Si consideraba que no articulaba bien, lo enviaba otra vez al gabinete a continuar practicando. “Uhhh, qué sufrimiento! ¡qué pesado!” (Beto 1: 16:58:806 – 17:02:615) - se queja ahora Beto. Revela que iba y venía del gabinete al aula hasta que le salía bien.

Hablar y escribir eran como dos caras de la misma moneda: lo que se escribía se hablaba y lo que se hablaba se escribía. Pero esta práctica no estaba circunscrita a la escuela sino que también continuaba en la casa.

En ese sentido, Beto cuenta que su mamá desempeñó un papel central en su etapa escolar de Rosario. Recuerda que al llegar a la casa él quería jugar pero ella no lo dejaba. Le insistía en que tenía que estudiar: tenía que practicar escritura y también articulación. Fue con su firme presencia con la que memorizó a través de la escritura cientos de palabras llenando cuadernos y más cuadernos. La mecánica era así: ella pegaba una foto o un dibujo de algo y él tenía que repetir la palabra infinidad de veces. Así aprendió a hablar y a escribir los nombres de todas las cosas. Explica que no usaba el deletreo para memorizar sino la escritura. Con esta misma estrategia practicaban los tiempos verbales, las personas, los adverbios, todo. Lo que le enseñaban en la escuela lo fijaban en la casa. “Mi mamá me enseñaba, estimulaba. Y yo: ¡estoy cansado, basta! Ella insistía: vamos, más, estudiá más” (Beto 1: 21:17:227 – 21:23:89).

Beto confiesa: “A mí me gustaba salir a jugar, escribir no. Quería parar un poco, más tranqui, dejar eso. Pero mi mamá me insistía y me exigía que siguiera. Bueno... Y ahora estoy salvado. No siento molestia, no lo lamento”. (Beto 1: 40:47:030 – 41:01:480)

Dice que gracias a ella hoy utiliza las dos lenguas: puede comunicarse con los Sordos y con los oyentes. Afirma: “Crecí acostumbrado a hablar oral y en LSA también. En las tres”. (Beto 1: 22:45:200 – 22:50:330). Expresa que para él es natural moverse entre ambas culturas. Aclara que no todos los Sordos viven esta situación: algunos sólo tienen la cultura Sorda. Pone de ejemplo la situación de un amigo. Beto sostiene: “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. Yo digo: “esperá, quedate tranquilo. Hablo con él en LSA y después lo digo en oral. Y así. Tampoco tiene escritura. Yo soy diferente, yo sí escribo, hablo, todo. Somos diferentes, tenemos distintas culturas”. (Beto 2: 20:39:307 – 21:17:247).

Agrega que se siente orgulloso porque gracias a las horas dedicadas al estudio logró conseguir un trabajo en un supermercado y sostenerlo durante más de veinte años.

Recuerda que había que estudiar mucho: la escuela tenía buen nivel. Se considera como

un buen alumno: “Los Sordos miraban sin entender y yo levantaba la mano”. (Beto 1: 19:53:320 – 19:57:390) Explica que él estudiaba mucho en la casa y entonces podía responder muy bien a las exigencias de las maestras. “Yo escribía. La maestra miraba asombrada y decía: ¡bien! Quién te enseñó? Mi mamá-respondía yo” (Beto 1: 21:12:450 – 21:17:000)

Cuando habla de ellas, su cuerpo entero sufre una transformación: la rigidez domina todos sus movimientos. Hasta en los momentos en que narra que le decían “bien” o “muy bien”, muestra que lo hacían con mucha formalidad. Y razona: “Los chicos Sordos antes miraban aburridos por la seriedad de los docentes. Eso es aburrido. Los Sordos no se sienten bien: no les gusta”. (Beto 2: 23:54:526 – 24:07:906)

Aparte de la memorización mediante la escritura, nombra permanentemente el pizarrón y el cuaderno como soporte del texto escrito. Al preguntarle sobre si leían libros y revistas, señala que cuando era chico miraba libros de cuentos. “Siempre miraba los dibujos: sólo los dibujos. Observaba toda la secuencia de imágenes: cada cuadro se continuaba en el siguiente. Yo observaba todo, era muy rápido. Entonces “leía”. Ahí dice “fue de visita a comer”. [Y mi mamá] se sorprendía y me pedía “dale, seguí”. Yo no sabía ni las palabras ni las oraciones. Las oraciones, la secuencia de palabras, no las comprendía. No tenía ni idea. No sabía nada. Del cuento yo miraba sólo los dibujos”. (Beto 1: 24:22:110 – 24:54:490) Y afirma que “con los dibujos decía exactamente con mis manos en LSA la misma oración que estaba escrita. Igual”. (Beto 1: 25:57:020 – 25:54:280)

Al preguntarle por el material de lectura de la escuela, recuerda que usaban diccionarios, manuales y también el globo terráqueo. Incluye a este último dentro de los textos que veía en esa época.

Sobre la forma de leer, refiere constantemente que asociaba dibujo a palabra. “Las palabras (escritas en el pizarrón) no las entendíamos. Es más fácil con el dibujo”(Beto 1: 17:55:000 – 18:01:010). En general rememora el trabajo con nombres comunes, verbos y marcaciones de persona y tiempo. Recuerda diversas situaciones en las que la consigna era completar las oraciones con determinadas clases de palabras.

5.3.3. Su paso por el Próvolo

A los once años después de mucho insistir, Beto logra que su familia acepte y lo envíe a estudiar a La Plata, según cuenta su madre. Corrían los años 80 y en Argentina -como en el resto del mundo- seguían funcionando algunas escuelas de Sordos con modalidad de internado sobre todo para los niños del interior. Entre ellas, estaba “El Próvolo”, institución fundada por el Padre Antonio Próvolo de la Congregación Hermanas de la Compañía de María en 1924.

Si bien en esa escuela la metodología de estudio era oral como la de Rosario no era lo mismo estudiar en una que en la otra. Beto las compara así: “antes en Rosario estudiaba pero era más fácil y yo a veces me aburría un poco. Era fácil hablar y escribir. Yo escribía rápido, los otros eran tortugas. No sabían, no entendían. Para mí era fácil, fácil. ¡qué aburrido! Todo era fácil.

Cuando voy (a La Plata), había que estudiar más. A mí me gustaba. Era igual que los oyentes. El mismo nivel que los oyentes". (Beto 1: 32:08:027 – 32:33:900)

Y eso a Beto le gustaba: "Yo pensaba en el futuro laboral. ¿Cómo sería? Yo pensaba que tenía que estudiar más para el diploma". (Beto 1: 32:53: 490 – 33:07:770). También que la escuela fuera muy grande y que hubiera muchísimos Sordos. Había división por grados de 1º a 7º pero los grupos eran más numerosos que en la de Rosario. No recuerda cuántos más pero sí que eran más.

Recuerda que cuando los alumnos lograban realizar bien los grafismos pasaban del cuaderno y el lápiz a la carpeta y la lapicera. A los once años se volvió a Rosario porque no resistió la vida de internado: "Era aburrido estar permanentemente ahí dentro. Muy aburrido. A mí no me gustaba. Allá, en casa jugaba, estaba libre. Podía salir." (Beto 1: 30:00:000 – 30:10:990)

Este año el destino quiso que se reencontrara con uno de sus compañeros de esos tiempos. Fue en Neuquén, en la Universidad Nacional del Comahue. Ahí Beto está cursando una capacitación sobre la enseñanza de la LSA destinada a personas Sordas y Alejandro Makotrinsky es uno de los profesores⁶⁷.

Cuando Beto entró al aula supo de inmediato que se conocían. Luego el recuerdo los unió: sí, habían estudiado juntos en La Plata, en el Próvolo.

5.3.4. De vuelta en Rosario

Cuenta Beto que en la escuela estaban contentos por su regreso, ya que era un alumno muy estudioso. Por ejemplo, cuando llegaban las vacaciones, la maestra le indicaba a su mamá qué cosas tenía que seguir practicando durante el verano. Y por supuesto, ella compraba un cuaderno y era inflexible: "Mi mamá me decía: a jugar no. ¡Acá!" (Beto 1: 22:05:959 – 22:09:249). No había escapatoria y él que había esperado con tantas ganas ese descanso se pasaba horas estudiando y escribiendo.

Beto reflexiona: "A mí me gustaba estudiar más y cada vez más. Por supuesto, que yo sentía ¡qué pesado!, ¡qué molesto!. Era chico y tenía que hacer articulación y practicar mucho. Mi mamá me enseñaba. Me estimulaba. Yo le agradezco a mi mamá lo que hizo." (Beto 1: 47:32:989 – 47:50:999).

Recuerda con alegría que a veces tenía que hacer mandados. Entonces iba solo caminado hasta el almacén del barrio aferrado a la lista que le había preparado su madre. "Agarraba el papel y lo leía. A ver... leche. Se iba hasta el mercado". (Beto 1: 41:30:449 – 41:335:040). Entraba, saludaba y se la daba al almacenero. Ya habían establecido una rutina: "[el hombre] miraba el papel y agarraba un producto. Miraba otra vez y agarraba otro. Anotaba y decía:

⁶⁷ La capacitación está organizada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades, Proyecto de investigación (04/H136 "Lengua de señas argentina: aspectos descriptivos, explicativos y pedagógicos" (FAHU/UNCo) y Centro de Estudio y Acción para el Desarrollo de la Comunidad Sorda (CEA). La coordinación general está a cargo de la Mg. Sandra Cvejanov, profesora de la UNCo. Se puede visualizar el video de difusión en: <https://www.youtube.com/watch?v=0HGYLwUze3o>

después pagan”. (Beto 1: 41:40:400 – 41:45:910). Beto regresaba a casa cargado con toda la mercadería. Explica que otro día pasarían los padres a pagar porque él era todavía chico para manejar dinero y remarca: “Mamá me cuidaba”. (Beto 1: 41:50:895 – 41:52:620).

Más adelante -y por iniciativa propia- iba pero sin llevar la lista. Todo empezó un día en el que su mamá dijo que necesitaba comprar leche: él le leyó los labios y le dijo que le había entendido que no necesitaba que lo escribiera. Fue hasta el almacén y volvió con la leche. Su madre no cabía en su asombro: “¿cómo hiciste?” Beto directamente entró al negocio, buscó y agarró la leche, después levantó el sachet bien alto en clara señal de que la estaba comprando. El almacenero miró asintiendo y anotó la compra que luego -como siempre- sus padres pagarían.

Tenía 12 o 13 años cuando se mudaron a General Roca, una ciudad de la provincia de Río Negro que por esos años tenía alrededor de 50.000 habitantes. Corría el año 1987 y en el Alto Valle había trabajo y pagaban mejor que en Rosario, cuenta Beto. Primero llegó su padre a probar suerte con la esperanza de mejorar la apretada economía familiar. Pronto logró su objetivo y llamó a la familia. En un abrir y cerrar de ojos, cargaron la casa completa en un camión de mudanza y sin más, se instalaron en Roca. A pesar de que a Beto no le causó buena impresión el lugar, la Patagonia terminó adoptándolos para siempre.

5.3.5. Vivir y estudiar en Roca

Cuando llegaron su familia alquiló una casa. Beto insiste en que no le gustó Roca y que estaba ansioso por encontrarse con “los Sordos”. Recuerda que su mamá le decía que se quedara tranquilo. Por fin, alguien le informó a sus padres sobre la existencia de una escuela especial. Fueron. Los atendió la directora. Les confirmó que en la escuela había Sordos. Pero no era una escuela exclusiva para Sordos. En Roca no había (y no hay) una escuela exclusiva para Sordos⁶⁸. Beto la compara con la de Rosario en la que había: “Sordos solamente. Discapacitados no”. (Beto 3: 5:22:979- 5:25:494).

Recuerda que no le gustó porque eran muy pocos Sordos y además no hablaban LSA. “Acá no había LSA. Yo sí sabía. Fui el primero. Cuando entré y hablé en LSA, todos me miraron, (quedaron) impactados”. (Beto 1: 23:09:540 – 23:17:020) Explica que, a diferencia de Rosario, en la escuela de Roca estaba prohibido hablar con las manos. “Acá. Sólo lengua oral. Una lengua. La LSA estaba prohibida.” (Beto 3: 7:29:820 – 7:33:140)

Rememora que ese día la interrumpió a su mamá para decirle: “Ellos no hablan en LSA. Acá, no me gusta.” (Beto 1: 44:08:030 – 44:40:940). Y una maestra, que estaba hablando con ella, lo cortó: “Pará, no te entiendo”. Él sorprendido preguntó “¿No comprenden LSA? Y en oral dijo: “Acá no me gusta”. (Beto 1: 44:41:370 – 44:48:010) Las maestras también se sorprendieron:

⁶⁸ En ese tiempo había dos escuelas especiales en General Roca: una dedicada a la discapacidad mental y la otra, a la discapacidad física, tanto motora como sensorial. La primera fundada en 1966 y la segunda, en 1981. A esta última asistió Beto: una escuela que por ese entonces contaba con apenas cinco años de servicio.

Beto señaaba y hablaba. Es que, cuando llegó a Roca, rememora hoy: “yo escribía, hablaba oral y LSA. Uno: LSA. Dos: oral. Tres: escritura. Las tres. Todo junto.” (Beto 1: 23:24:034 – 23:33:549)

“Mi mamá les contó que en Rosario los Sordos hablaban mucho en LSA. Los Sordos sabían LSA. Había LSA”. (Beto 3: 6:41:480 - 6:48:200) También les explicó sobre la escuela, la fonoaudióloga y todo lo que habían practicado. Las maestras le dijeron que acá era sólo oral y escrito. Se lo comunicó a Beto y él aceptó: Ah! bueno... es igual. Lo mismo. Yo hablo oral igual.” (Beto 3: 7:41:970 – 7:45:240)

Pero con Beto en la escuela, la semilla de la LSA estaba echada. Según Beto una de las docentes, Stella, también se mostró muy interesada cuando él les confirmó que “Sí, allá se habla LSA. En Rosario, hay LSA”. (Beto 1: 45:02:794 – 45:05:594). La sorpresa y la curiosidad por saber la llevó a buscar más información. Fue así que -continúa contando Beto- más adelante Stella y algunas maestras más empezaron a estudiar LSA con Pablo, un profesor oyente que venía de Buenos Aires⁶⁹.

Recuerda que luego se reencontró con Stella y, para sorpresa de los Sordos presentes, ambos se pusieron a conversar en LSA “de igual a igual”, aclara. Él le hizo un montón de preguntas para ver cuánto sabía y ella logró responder a cada una. Y agrega que le había dado la razón: la LSA existía.

Pero la semilla de la LSA no sólo floreció en el plantel docente sino que -y más importante aún- prendió en los alumnos Sordos. No eran muchos y tenían más o menos su edad. Ni bien Beto los vio, empezó naturalmente a hablarles en LSA. La sorpresa fue tal que lo miraban con los ojos cada vez más grandes, tanto que parecía que no cabían en sus caras. Estos chicos no le entendían. Probó entonces preguntándoles “dónde se tomaba el colectivo”. Nada. No asociaban la seña que él hacía con colectivo. Pensó un poco y se le ocurrió teatralizar la acción de manejar un colectivo: resaltó el gran tamaño del volante y de la palanca mientras su cuerpo se movía como si estuviera sentado en un colectivo en marcha. De pronto, sus caras se iluminaron. Ahora sí comprendían, sabían de qué les estaba hablando. Segundos más tarde, caminaban juntos hasta la parada. De este modo -usando el teatro como forma fácil de hacerse entender- fue enseñándoles poco a poco a hablar en lengua de señas. La historia se repetía pero esta vez él era el que transmitía la LSA.

Otra cuestión que le llamó la atención cuando ingresó a la especial en Roca fue que no había grados como en Rosario, La Plata y en las escuelas comunes. Recuerda que dijo: “No comprendo... ¿Es libre? Pero ¿en qué grado estoy?” Le respondieron: “No, es hasta los 18 años que terminás”. Y agrega: “Yo dudaba, desconocía esto” (Beto 1: 36:22:130 – 36:33:720).

Tiempo después empezó a asistir diariamente a dos escuelas: en un turno concurría a la especial a un grupo de Sordos y en otro, a la noche, a la escuela común, a un grupo de oyentes.⁷⁰

⁶⁹ Pablo Baldrich es un intérprete de LSA que difundió esta lengua a lo largo del país a partir de mediados de los 90'.

⁷⁰ Cuando Beto habla de la escuela común a la noche se refiere a la escuela para adultos que

En esa época no había intérpretes de LSA como ahora. Tampoco una docente de la especial que acompañara durante toda la jornada escolar en común. En esa época se estaba gestando en Río Negro el Proyecto de Integración Escolar⁷¹. Sobre la maestra que le brindaba apoyo de la especial en la común Beto explica: “iba sólo los martes a la común, el resto de los días estaba yo solo”. Y aclara que a la especial iba a consultar las dudas, a veces a la mañana y otras a la tarde. Toda la ayuda que le daban era siempre en lengua oral y escrita. Las maestras no usaban señas.

Obtuvo doble certificado: el de especial y el de común. También le entregaron una medalla en la común porque él no tenía: “Ninguna falta: cero”. (Beto 2: 00:03:980 – 00:06:270). Dice que lo mismo pasaba cuando vivía en Rosario: asistía aunque lloviera torrencialmente. Su mamá le decía que mejor no iban y él insistía tanto que al final lo llevaba. A la pregunta de por qué quería ir si o sí, responde: “Por la comunicación en LS, para estudiar. Me gustaba!” (Beto 2: 00:08:570 - 00:11:310). Insisto entonces en por qué no quería faltar a la escuela de la noche (en Roca) si ahí no hablaban LSA: “Y porque me gustaba estudiar. Me gusta estudiar. Aprender más, cada vez más. Pensar más. Incorporar más y más. (Beto 2: 00:23:560 – 00:32:940).

Cuenta que fue en esta época en donde empezó a leer más: “Cuando veía televisión y estaban los subtítulos, yo siempre preguntaba “qué dice ahí”. Y mi hermano leía y me decía por ejemplo: “ojo”, “robar”, “matar”. Y yo seguía leyendo y cuando no entendía, otra vez le preguntaba a mi hermano. 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.” (Beto 2: 04:30:600 – 04:58:260)

5.3.6. Sin escalas: de alumno a empleado

Al día siguiente de finalizar los estudios va al supermercado. Allí se encuentra con su amigo oyente Alberto, con quien compartía el gusto por el deporte y solían correr juntos. Le cuenta que había terminado con las dos escuelas y que además había recibido un reconocimiento por su desempeño. Su amigo le preguntó si tenía trabajo y él le dijo que no, que iba a buscar. Enseguida le presentó al jefe. “Mi amigo me ayudó. Él hablaba, se comunicaba con el jefe” (Beto 2: 06:05:590 – 06:10:700). Y recuerda: “el jefe me miró y preguntó: ¿él sabe? ¿tiene diploma? ¿terminó de estudiar? ¿sabe hablar oral? dijo el jefe. Y yo: Sí, sé hablar y leo los labios. Entonces, me aceptó.” (Beto 3: 14:23:630 – 14:38:840)

Lo convocaron para la mañana siguiente. A las 8 de la mañana ya estaba en el supermercado. Tenía que controlar la mercadería. Cuenta que el jefe le dio un papel en donde

funciona en el edificio de la primaria en horario nocturno.

⁷¹ Disponible en:

<http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion13311990integracin.pdf> La resolución 1331/90 fue modificada parcialmente por la 855/93 y luego derogada por la Res. 3438/11. Disponible en: http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203_438-11%20%28Inclusi%C3%B3n%29.pdf

figuraban distintos productos, las cantidades de cajas y los tamaños de los envases. Le preguntó si comprendía y él le dijo que sí, que se quedara tranquilo. “Yo leía las cajas y la lista. Contaba la cantidad de cajas, cuántos, dónde están, cuántas cajas había, cuántas faltaban y lo anotaba. Cuando le di la lista a mi jefe, se quedó sorprendido”. (Beto 2: 07:15:480 – 07:28:310). Y explica: “Era fácil! las cajas tenían etiqueta: miraba que fuera igual, exactamente lo mismo que la lista”. (Beto 2: 7:41:760 – 7:47:720). Sabía hacer el trabajo así que lo contrataron y así empezó su experiencia laboral como repositor de mercadería. Dice que la comunicación con sus compañeros era y es en lengua oral y que muy poco en señas.

Según Beto, hacer bien su trabajo no sólo le permitió tener un empleo permanente hasta el día de hoy sino que además abrió el camino para la contratación de otros Sordos, ya que, su jefe se dio cuenta de que los Sordos podían trabajar muy bien: “mi jefe me decía: “muy bien, sabe, estudió!”. Y yo: “sí, sé. Yo estudié durante muchos años gracias a mi mamá que me ayudó. Yo siempre estudiaba más en casa.” (Beto 2: 08:15:690 – 08:27:770). Hace una síntesis de todo lo practicado en escritura y articulación y, remata: “Después en el trabajo, el jefe no pensaba que yo era tonto, no!” (Beto 2: 8:33:720 – 08:37:490)

A los dos años de haber entrado a trabajar en el supermercado, el jefe le preguntó si le gustaría trabajar en el sector de panadería. Esto significaba un cambio de sector, de sucursal y de sueldo. Aceptó el desafío. En los primeros tiempos ofició de aprendiz. “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.” (Beto 3: 17:14:706 – 17:48:286)

Recuerda que el encargado al principio estaba pendiente de su trabajo: miraba todo lo que él hacía y controlaba la calidad del producto una vez terminado. Con el tiempo fue progresivamente dejándolo con más autonomía. Y con orgullo dice: “Estoy solo en el sector. Yo solo preparando las tortas. Rodeado de paredes: estoy yo solo” (Beto 3: 18:18:020 – 18:24:700).

5.3.7. Nace la asociación

El 30 de noviembre de 2002 empieza a funcionar formalmente la Asociación de Sordos del Alto Valle de Río Negro⁷². Cuenta Beto que en los tiempos previos hubo mucha gente Sorda y oyente que colaboró. Desde el principio, la difusión de la LSA fue una de las actividades más importantes. También el deporte y la capacitación de las personas Sordas en enseñanza de la LSA. Recuerda las grandes fiestas que se realizaron para conmemorar los primeros cumpleaños de la asociación. A la asociación asisten Sordos jóvenes y adultos, si bien está abierta a todas las edades. Pero los chicos no van. Y explica: “No, porque en la asociación hay Sordos pero los chiquitos no van porque las mamás los cuidan mucho. A los chicos Sordos los tienen

⁷² Personería Jurídica 1919/04 - Decreto 548/04. Más tarde, en el 2011, pasa a llamarse Asociación de Sordos de Río Negro (ASRN).

resguardados en las casas. Ahí adentro los pueden cuidar. ¿Por qué? Porque las mamás están preocupadas, siempre están cuidándolos a los Sordos. Que no vayan porque tienen miedo, mucho miedo. Las mamás están muy preocupadas. Si el Sordo se escapa... ¿qué hace? grita desesperada buscándolo hasta que lo encuentra. Las mamás se preocupan mucho de cuidar a sus hijos Sordos hasta que crecen y más o menos... qué edad... 15, 16 años. Entonces les dicen “ojo” “Cuidate”, andá. Podes salir ahora tenés libertad. Sí, podés salir, estás en libertad para salir. Pero ojo a la hora que volvés. Las madres siempre preguntan a qué hora vas a volver.”(Beto 1: 4:32:580 – 5:37:640)

Beto fue dos veces presidente: la primera en el 2006 y la segunda en el 2010. Por estatuto la Comisión Directiva se renueva cada dos años. Se emociona al recordar a su amigo Roberto Urrutia, que falleció hace tres años en forma repentina. “Antes en la Asociación estaba todo bien, había mucho trabajo. Y siempre Roberto- que era Secretario- me avisaba de las cosas, me decía dónde tenía que hacer los trámites: «tenés que ir allá, tenés que ir a firmar esto». Siempre me indicaba”. (Beto 1: 8:46:980 – 9:07:990)

De un día para el otro, Beto tuvo que realizar tareas que antes resolvía Roberto: “¿Cómo escribo las actas? ¡Es mucho! Yo miraba y me agarraba la cabeza. ¡Mucho trabajo! Pregunté, pregunté y pregunté: un poco a Virginia, también un poco a Carolina. «Vengan a ayudarme por favor. Ayúdenme a organizar el trabajo». Era muy largo, mucho trabajo.” (Beto 1: 9:31:460 – 9:59:570). Agrega que actualmente el presidente es Enrique Hernández y que en marzo del 2015 hay elecciones.

5.3.8. El deporte: una puerta al mundo

Desde chico le gustó mucho el deporte. En su adolescencia fue a básquet al Club Italia Unida. Recuerda que en su grupo estaba el actual intendente de la ciudad, Martín Soria. También hizo natación en otro club con Pablo, un amigo Sordo con el que compartían largas bicicleteadas. Fue en uno de esos días de bicicleta cuando Alberto, que trotaba por el mismo lugar, los invitó a que se unieran a su práctica. Beto aceptó la propuesta sin rodeos y así empezó a correr. Una actividad que lo llevaría a lugares inesperados.

Aplicó al deporte la misma disciplina con la que estudió cada día para la escuela. Al poco tiempo comenzó a participar en torneos locales, provinciales y regionales tanto de atletismo como de natación. Ganó algunas medallas y su nombre salió en los diarios. Así, la Confederación Argentina Deportiva de Sordos (CADES) se enteró de que en Roca había un Sordo que hacía deporte de competencia. Se pusieron en contacto con él y lo invitaron a formar parte de su plantel con una condición: tenía que elegir una disciplina. Lo pensó un momento y respondió: “atletismo”.

“En el 2003 participé de los juegos panamericanos en Buenos Aires. Vinieron de Cuba, de EEUU, de México, de Brasil, de varios (países)”. (Beto 3: 21:53:194 – 22:08:414) Ese fue su primer gran paso. Luego, en el 2007, viajó a Venezuela sede de los Panamericanos de Sordos.

Fue su primer viaje en avión. En el 2009, voló hacia Taipei (China) a los Juegos Olímpicos para Sordos, evento que al igual que los Panamericanos se celebran cada cuatro años.

En Buenos Aires logró el cuarto puesto. Y en Venezuela: “Salí cuarto. Casi tercero. Estuve muy cerca. Por segundos. Es que hacía calor. En Venezuela hacía muchísimo calor!” (Beto 3: 23:22:957 – 23:33:400). De todos modos, gracias a su desempeño en ese país pudo clasificar y ser uno de los 46 atletas Sordos que representaron a Argentina en los Olímpicos. Poder viajar requirió no sólo de entrenamiento físico sino también de un esfuerzo económico. Al principio empezó a ahorrar y cuando vio que no llegaba, pidió una beca. Agradece a Juan Pablo Benito, presidente del Consejo Provincial del Discapacitado, por la ayuda que le brindó en ese momento para conseguir la beca.

“El avión tardó dos días en llegar. Estábamos cansados de estar sentados. Los Sordos jugábamos, conversábamos en LSA, nos comunicábamos” expresa con alegría (Beto 3: 26:04:970 – 26:14:920). En Taipei corrió la maratón de 42 Km y logró un preciado puesto número 12. Cuenta que el otro argentino que participaba de la prueba no pudo completarla.

La competencia era muy temprano: tenía que levantarse a las 3 porque a las seis era la largada y el lugar quedaba bastante lejos. “Me acosté a dormir pero me desvelé. No tenía sueño ya era la 1. A las 2 me dormí. Y a las 3 en punto me desperté” (Beto 3: 34:59:506 – 35:06:826). Narra que primero los llevaron en auto con custodia policial hasta un punto de encuentro en donde aguardaban tres micros que -una vez llenos con atletas de todo el mundo- los trasladaron hasta la maratón. Comenta que fue un largo camino de montaña y que les faltaba el aire a causa de la altitud. Durante el viaje el entrenador argentino les pedía que respiraran tranquilos para poder soportar el cambio.

Explica que con una temperatura de 42 grados y una humedad del 80 % la falta de aire se hacía insostenible. “En la línea de largada, yo estaba muy nervioso, tenía miedo. A mi lado había de Alemania, de Italia. Los de Alemania eran muy altos, y flacos. Había africanos, había negros, de todos lados. Y yo miraba, qué difícil” (Beto 3: 37:40:500 – 38:03:020). Dieron la largada. Narra que el calor, la sed y la falta de aire se hicieron notar a los pocos minutos. La gente apostada a la vera del camino lo alentaba mientras agitaban la bandera de Argentina.

Estaba empapado en transpiración, la garganta se le secaba, las piernas le flaqueaban, no daba más. Se mojaba la boca y la cara con una toalla en los puestos permitidos. En un momento, rememora, un chino empezó a correr a su lado para acompañarlo. Atrás venían varios policías en moto que lo venían custodiando todo el camino. Dice que él le hizo al chino con la mano que no, que lo dejara, que no era necesario. Pero el chino no se movió de su lado y lo escoltó hasta el final “vamos, vamos” le hacía con la mano.

Cuando Beto cruzó la línea, se quedó ahí, apenas de pie, tratando de no desplomarse. Recuerda: “todos vinieron a agarrarme. Me llevaron en andas. Un doctor me ayudó y acompañó. Mi entrenador me decía “vamos, vamos” mientras festejaba. Estaba contento: el puesto 12 está muy bien. Él estaba muy contento. Tenía una sonrisa de oreja a oreja cuando llegó. Había un montón de gente que me abanicaba. “No hay problema, está muy bien” decía yo. El doctor me

controló la presión y yo estaba perfecto. Me revisó todo: estaba bien. Me dieron agua y yo estaba en paz”.(Beto 3: 42:41:926 – 43:21:666)

Dice que horas más tarde, ya en el hotel, se metió en la bañera con agua bien fría. Puso el hidromasaje: le dolía todo el cuerpo. Estaba exhausto.

Ese doceavo puesto mereció un reconocimiento en Argentina, en los premios Jorge Newbery 2010, fiesta que se realiza anualmente en Buenos Aires. Recuerda que eran todos oyentes menos los tres deportistas Sordos que representaban a la CADES. Con añoranza cuenta que en el evento estaban “Las leonas”, el equipo de hockey femenino.

Cuenta asombrado las diferencias en las costumbres, sobre todo en su visita a Taipei. Diferencias en lo que comen y en los horarios en que lo hacen. Diferencias en la forma de saludarse. Diferencias en la vestimenta: no permiten que el sol toque su piel, van por la calle completamente cubiertos. Se asombró ante la presencia de tanta tecnología de avanzada. Y también por la convivencia de dos medios de transporte tan disímiles como las bicicletas con paraguas y los trenes de alta velocidad.

A las olimpiadas asisten Sordos de todo el mundo convirtiéndose en una torre de Babel por la cantidad de lenguas de señas que se hablan: “Las lenguas de señas de todos los países, en la comunicación, no hay un acuerdo, no son iguales. Es difícil. Pero los chinos. uhhh peor. Los chinos son inentendibles. La comunicación fracasa, la escritura fracasa, la comunicación en señas fracasa, el oral fracasa”. (Beto 3: 26:25:340 – 26:42:520) Entonces resulta común que, las diferencias entre lenguas impida la conversación, el diálogo fluido entre los miembros de las distintas delegaciones. Beto explica que, el teatro, la mímica y algunas señas básicas se convierten por unos días en la forma de comunicarse.

Relata que un día él y otro Sordo argentino querían ir de compras al centro. Preguntaron a un chino: “Nos anotó un dirección en chino en un papel. No entendíamos. Paramos un taxi y le mostramos el papel” (Beto 3: 47:30:840 – 47:41:610)

El auto empezó a andar y no llegaban más. Pensaron que los estaba llevando a cualquier lado pero no. De pronto, apareció el centro. Realmente era impactante por los edificios, los negocios, la tecnología, la cantidad de gente. Los comercios estaban cerrados: es que allí abren recién a las 11 de la mañana. Pasearon mientras esperaban que se hiciera la hora.

Sacaron cientos de fotos y también se sacaron fotos con la gente: allí los transeúntes se lo piden a los turistas. Recorrieron negocios, compraron algunas cosas. Miraron mucho. Y se sorprendieron más. Se les hizo la noche y tenían que volver al hotel. En el momento de subir al taxi cayeron en cuenta de que ninguno de los dos sabía la dirección. Le hicieron señas al taxista para que siguiera su camino: “Entonces le dije que esperara (a mi amigo) y empecé a buscar en la mochila. Encontré un papel que estaba escrito en chino. Yo no sabía qué decía, tenía mis dudas.” (Beto 4: 00:00:110 – 00:10:970) Confiesa que decidieron probar suerte: pararon otro taxi, le entregaron el papel, lo leyó, asintió y, con seguridad, emprendió la marcha.

No fue un viaje tranquilo: las posibilidades de que en esa hoja estuviera escrita la dirección del hotel eran inciertas. Por otra parte, de acuerdo a lo que recordaban, estaban yendo para otro

lado. Así se lo hicieron saber al taxista. “No, es para allá”, señaló el conductor con firmeza y siguió andando. Había un tránsito tremendo y hacía un calor inaguantable.

Recuerda que su amigo empezó a fantasear con que los darían por perdidos y que la policía publicaría sus fotos. Él dice que trataba de calmarlo mientras abría el vidrio para que entrara algo de aire. Comenzó a despejarse el tránsito y allá a lo lejos, lo vieron: sí! Era el hotel.

El taxi paró justo en la entrada. Cuenta Beto que le pagaron y que le agradecieron infinitamente. El entrenador salió desesperado preguntándoles dónde habían estado. “Le mostré el papel, le señalé una parte. El entrenador miraba pero no comprendía nada el chino. Le mostré que ahí, en el papel, decía la calle del hotel. Pero que yo no lo sabía. Yo se lo entregué al taxista y nos salvamos”. (Beto 4: 00:02:22,260 – 00:02:40,670)

5.3.9. El celular: la posibilidad de comunicarse a distancia

Corría el año 2003 cuando en uno de sus viajes a Buenos Aires tuvo la oportunidad de conocer las posibilidades del mensaje de texto. “El presidente de la CADES estaba escribiendo en un celular y yo lo miraba. Pensé: Un Sordo con un teléfono? ¿Cómo? Me dijo: Vení, vení, vení, vení que te muestro. Te ayudo.” (Beto 2: 10:16:025 – 10:28:050) Escribió un mensaje y lo envió. Esperaron un rato y recibió otro en respuesta. Beto estaba fascinado, le preguntó dónde podía comprar uno.

Regresó a Roca con su flamante celular. Su hermano -que desde hace años vive en la Capital Federal- le había dado algunas lecciones antes de su partida. “Todo el grupo miró desconfiado: “¿cómo vas a escribir?” Y yo: “No, esperen, es para mensajes, es fácil, miren”. Y les mostré enviando un mensaje. Cuando los Sordos vieron que entró el mensaje, quedaron impactados: va y viene. Y todos los Sordos se compraron uno”. (Beto 2: 11:09:040 – 11:21:980)

Describe así la inmediatez de la comunicación a distancia mediante el celu: “Me llega un mensaje y ya le respondo. Hay una reunión del grupo. Hay que comprar. O me mandan que está enfermo, entonces voy. Tengo que ir al doctor. Con el celular es fácil, más fácil.” (Beto 2: 14:09:360 – 14:23:640)

Cuenta que también fue en Buenos Aires que conoció el mail. El entrenador le enseñó a usarlo. Él prefiere el teléfono a la computadora: “el celular 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. ¡Uhh, ya es tarde! En cambio el mensaje es más fácil, escribo y llega ahora, es un ida y vuelta”. (Beto 2: 13:050:010 – 14:08:860)

Tiene *Face* pero lo usa poco. Su preferido es el celular. Agrega que “En el celular tenés el *Face*, el mensajito, y también el mail. Tenés los tres, todo junto en el celular. En un aparato: uno solo.” (Beto 2: 14:36:190 – 14:49:410)

Sin embargo, el celular no resolvió la comunicación a distancia de todos los Sordos. Como aclara Beto, “no todos los Sordos son iguales”. Para graficar la situación cuenta que un día le mandó un mensaje a un amigo Sordo invitándolo a su casa: “Me quedé esperándolo. Le había

puesto “vos-vení-casa”. Pero él leyó el mensaje y se quedó esperando allá (en su casa). Y yo seguía esperándolo (en mi casa). el “vos-vení” no lo entiende. “v-e-n-i” no lo comprende porque él antes no estudió” (Beto 2: 00:32:08,115 – 00:32:29,630)

Afirma: “A los Sordos, esperá, no les gusta las oraciones de los oyentes. A mí, sí. Porque crecí dentro de esa cultura. Por ejemplo, (seña y articula en oral) “yo-va-al-un lugar” (deletrea y destaca “al”, y luego hace la seña de ir a un lugar determinado). Pero los Sordos no dicen nunca “al”. Los Sordos dicen Yo-ir-cine (en oral dice: yo-va-cine). Le falta el artículo “al”. No se usa: a, al, un, una. Sino que directamente se marca. Vos te acordás cuando yo escribo: al. (sí) Los Sordos, no. Solamente usan ciertas palabras”. (Beto 2: 28:34:030 – 29:12:110)

Y agrega: “Antes cuando le mandaba un mensaje a un oyente, lo recibía y leía: “Yo va casa”. ¿Qué? (no entendían). Y me preguntaban: «A la casa de quien?» Yo recibía el mensaje entonces ahí me daba cuenta que tenía que poner “yo” y así fui cambiando y ponía “yo-voy- mi-casa”. La palabra “M -l” mi. Cuando otro Sordo manda un mensaje, no lo entiendo. Pone: yo-ir-casa. Adónde? A la casa de quién? No se entiende.” (Beto 2: 29:27:510 – 30: 01:410)

Remarca que él y otros Sordos sí entienden esas palabras porque crecieron en las dos culturas. Porque desde chicos aprendieron también a hablar y escribir. Explica así la diferencia: “A algunas personas Sordas, las madres y los padres no los ayudaron, los dejaron solos. Eso pasa en algunos casos”. (Beto 2: 00:33:32,020 – 00:33:40,060)

Por ejemplo, “Cuando veía televisión y estaban los subtítulos, yo siempre preguntaba “qué dice ahí”. Y mi hermano leía y me decía por ejemplo: “ojo”, “robar”, “matar”. Y yo seguía leyendo y cuando no entendía, otra vez le preguntaba a mi hermano. 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.” (Beto 2: 00:04:30,600 – 00:04:58,260)

Sobre la lectura de subtítulos agrega: “Ahora, no no no. Yo leo naturalmente.” Y yo insisto ¿no le preguntás a nadie? “Bueno, un poco.” (Beto 2:00:05:03,890 – 00: 05:15,190) “A mi novia, le pregunto alguna palabra y ella me dice. O cualquier problema.” (Beto 2: 00:05:17,910 – 00:05:26,170).

En otro pasaje de la entrevista dice: “Ahora yo estoy haciendo la capacitación y tengo que leer libros. Alejandro nos dio para estudiar para el examen y tengo que estudiar antes los libros, todo tengo que estudiar para después dar el examen. Si está bien recibo el diploma, pero tengo que estudiar.” (Beto 2:00:15:40:260 – 00:16:15:620)

Sobre cómo se podría hacer para ayudar a los niños Sordos en el aprendizaje de la lengua escrita, resalta la importancia de la actitud del docente: “Si la maestra tiene una actitud....la cara seria y dice “vos no, no...” los chicos Sordos se quedan mirándola. Se aburren o no les gusta.” (Beto 2: 22:22:990 – 22:43:650) Y refuerza: “hay que estar con cara sonriente, y los Sordos se ríen. Decirles: ¡No, no, eso es mentira! ¡Me pescaste! A ver, a ver decime... En forma de juego, con alegría. Dramatizando, imitando con el cuerpo los desplazamientos de los animales.” (Beto 2: 22:47:010 – 23:11:890)

Beto compara: “Antes, cuando yo era chico, la maestra era seria, escribía en el pizarrón o hablaba.” (Beto 2: 23:34:161 – 23:39:540) Dice que, en ese sentido, él piensa que ha habido un cambio. Para ejemplificar nombra a Carla, una maestra de Bariloche, que es muy expresiva. Observó una clase y confiesa que se quedó asombrado por cómo señalaba. Cuenta que los alumnos la miraban como hipnotizados. También subraya la necesidad de presentar siempre la escritura asociada a la imagen. En cambio, recuerda que cuando él iba a la escuela: “Los chicos Sordos antes mirábamos aburridos por la seriedad de los docentes. Eso era aburrido. Eso a los Sordos no nos hace sentir bien: no nos gusta.” (Beto 2: 00: 23:54,526 – 00:24:07,906)

“Ahora es nuevo que los Sordos enseñen a los niños. Un Sordo puede enseñar. Sí.” (Beto 2: 36:44,260 – 36:49,639) Para reafirmar su posición me recuerda una anécdota vivida hace un año atrás en el que yo solicité su intervención: “¿Te acordás el día de la bandera que el nene lloraba porque no estaba la mamá? Y yo le dije que yo también de chico lloraba. Y él se me quedó mirando y entendió.” (Beto 2: 37:11,215 – 37:24,720) Y concluye: “Vos le hablabas en LSA al nene y él seguía llorando. Le explicabas que tenía que esperar y él seguía llorando. Entonces yo llegué, le expliqué, nos comunicamos y él se quedó tranquilo.” (Beto 2: 37:54,180 – 38:06,600)

Y propone: “Los Sordos son mejores. Algunos oyentes podría ser. Por ejemplo, habría que probar qué les gusta 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.” (Beto 2: 39:25:680 – 39:46:890)

5.4. MÓNICA

5.4.1. Sus primeros años

Mónica nació en General Roca en el invierno de 1973. Fue oyente hasta los 4 años y no sabe a ciencia cierta cuál fue la causa de su sordera: “No me contaron nada. Ni mi mamá, ni mi hermano, ni mi tía. Nadie de mi familia. Yo les pregunté pero es como un secreto. Yo me sentía mal pero no sé.” (Mónica 1: 00:06:09:870 – 00:06:21,000). Años más tarde su tía le dijo que simplemente quedó Sorda y que fue algo que sucedió de repente. Mientras dice esto muestra con incertidumbre un par de cicatrices que tiene en sus brazos: parecen huellas de alguna canalización.

Su familia estaba constituida por su papá, su mamá y ella. Un hermano un año mayor vivía en casa de la abuela porque la mamá estaba dedicada a Mónica.

Al principio, sus padres estaban bien, incluso -como su papá era camionero- solían acompañarlo en alguno de sus viajes. Luego se separaron. Mónica continuó viviendo con su madre y recuerda: “la acompañaba a todos lados” Mónica 1 00:05:40,050 – 00:05:44,210). Cuenta que también periódicamente visitaban a su hermano.

Después su mamá se enfermó y comenzó a pasar tiempo internada y ella en casa de su

abuela junto a su hermano. Cuando la llevaron a internar a Buenos Aires, ellos se quedaron en Roca. Recuerda que, a veces, su hermano iba a pasar una semana a la casa de la madrina y que ella siempre permanecía en lo de su abuela.

Manifiesta que no sabía lo que pasaba y que un día su abuela la llevó a Buenos Aires a ver a su mamá al hospital. “Iba mirando. No sabía. Veo el hospital ¿qué es? No entendía” (Mónica 2: 06:43:920 – 6:49:645). Dice que se asustó al ver tantas camas una al lado de la otra y que recorrió el lugar de la mano de su abuela hasta que de pronto vio a su mamá y corrió a abrazarla. Recuerda que la mamá lloraba mientras le pedía a su abuela y a su tía que cuidaran de sus hijos. Tenía cáncer. Se murió cuando ella tenía unos 8 ó 9 años.

“Yo no sabía que había muerto. No lo sabía. Ahí estaba el cajón. La vi a mi mamá y la llené de besos”. (Mónica 2: 07:48:240-7:55:180). Recuerda que alrededor todos lloraban y que había muchas personas pero nadie le decía lo que había sucedido: “No me ayudaban nada” (Mónica 2: 7:59:310-8:00:300) y agrega “su cara estaba fría” (Mónica 2: 8:02:285- 8:04:125). No recuerda bien si su tía o su abuela la querían sacar de ahí pero ella se resistía. De a ratos se iba a jugar un poco pero después volvía a besarla. Estuvo así hasta que terminó y su abuela se la llevó.

Recuerda que cuando llegaron a la casa, empezó a buscar a su mamá por todas las habitaciones y que no la encontraba. No estaba en ningún lado. Su abuela y el resto de la familia no sabían qué hacer. Entonces, Mónica cuenta: “Me prima me dijo: “vení, vení”. Y en el dormitorio me contó: “mamá...” y no sabía cómo explicarme, cómo ayudarme. Y entonces se le ocurrió una idea. Cerró los ojos, puso las manos en cruz sobre su pecho y luego levantó una mano mirando el cielo.” (Mónica 2: 00:08:41:460 – 00:09:01:470).

Mónica aclara que primero no entendió bien pero que luego se dio cuenta y estalló en llanto. Recuerda que la abuela y la tía corrieron a ver qué pasaba. Su prima se refugió en un rincón. Ambas le preguntaron qué le había dicho. También le dijeron que no había que decírselo ahora sino más adelante, cuando pasara un poco de tiempo y ahí sí contarle, si ella estaba tranquila iba a poder comprenderlo bien. Mónica se acuerda que lloró mucho. Estaba preocupada y daba vueltas en la cama. No podía dormir.

Sobre las reuniones familiares dice: “Yo me quedaba mirando, preguntaba a otro qué decían. Y me respondían: después, después te digo. Y seguían hablando. ¿Y yo? Paciencia.... Yo no escuchaba nada, Entonces... ¿cómo hacía? Todos hablaban. Si hubieran hablado claro en LSA o contado cosas cómicas pero a mí nada. Me ignoraban. Y así fui creciendo. Tuve que tener mucha paciencia. No me daban bola. Así crecí: paciencia.” (Mónica 1: 27:51:635 -->28:14:795)

5.4.2. Una escuela con pocos chicos

No fue a jardín de infantes. Su primera escuela fue la especial (cf. 5.3.5). Cuando ingresó tenía 6 años. “No conocía el lugar. Me sentía rara, asustada” (Mónica 1: 07:01:780 -7:04:900). Cuenta que allí había Sordos, ciegos y parálíticos cerebrales. Sobre su grupo recuerda: “Había tres en el aula: tres Sordos. Yo pensaba que había muchos chicos Sordos pero no: eran tres.

Después, con el tiempo, fueron llegando más Sordos y el grupo se fue agrandando.” (Mónica 1: 07:12:040 – 7:27:660) Explica que entre los chicos se comunicaban con gestos y por sobre todo señalando las cosas, los lugares y la gente. No hablaban en LSA.

En el aula, la maestra enseñaba lengua oral y escrita. “Hoy es lunes de septiembre. Y más abajo mañana... No, ayer..., hoy..., mañana...” (Mónica 1: 16:40:240 – 16:57:020), explica usando señas y oral en forma simultánea mientras marca en el aire cómo van ubicadas las oraciones en el pizarrón una debajo de la otra. También veían las noticias y el estado del tiempo: sol, nublado, viento. “Era difícil: palabra, palabra, palabra. No había oraciones”. (Mónica 1: 17:25:611 – 17:28:990)

Recuerda que tiempo después llegó una fonoaudióloga y con ella practicaban articulación. Sentían las vibraciones de sus voces tocándose la garganta. Tenía un espejo donde se miraban para imitar las posiciones de la boca de la lengua, de los labios. “No entendía bien. Para aprender había que practicar mucho y tener paciencia” (Mónica 1: 9:05:580 – 9:08:900).

Dice que a veces la maestra -luego de terminar de escribir- les decía que copiaran todo, que ella ya venía. Como no regresaba enseguida, les sobraba tiempo y empezaban a conversar entre ellos. Pasaba el rato y la maestra seguía sin aparecer. Decidían ir por ella. “Estaba charlando con otras maestras” (Mónica 1: 23:15:200 – 23:37:830) dice en tono de queja. Luego agrega: “de enseñar y estudiar, nada o muy poco. Todos burros. Y las maestras vagas” (Mónica 1: 23:38:440 – 23:46:760).

Piensa que si en la escuela hubieran practicado y estudiado más, ella ahora podría entender mejor las oraciones. “Yo quiero practicar las oraciones, estudiar es muy importante. Necesito leer, memorizar las palabras, qué significan y decir cómo se organizan. Es muy difícil” (Mónica 1: 24:57:000 – 25:12:990).

En su casa no reforzaba lo que veía en la escuela. Tampoco miraba libros ni cuentos. Sólo miraba televisión hasta que la mandaban a dormir porque al otro día tenía que levantarse temprano para la escuela.

¿Y cómo fue que aprendiste a hablar en LSA? -le pregunto. “Beto me enseñó LSA y Marcelo también. Los dos me enseñaron” (Mónica 1: 19:10:400 – 19:17:430). Cuando Beto ingresó a la escuela el grupo de Sordos contaba con unos seis alumnos. Beto hablaba con las manos pero diferente a como lo hacían ellos. Les contó que venía de Rosario. “Beto hablaba LSA. Yo quedé asombrada. ¿Cómo? Las maestras... qué vergüenza” (Mónica 1: 9:54:360 – 9:59:100). Ese fue su primer contacto con la LSA.

Compara que “en Rosario en la escuela se podía hablar LSA. Yo, nosotros acá no. En Roca, nosotros no podíamos: hablábamos oral” (Mónica 1: 9:38:770 – 9:44:990). Y concluye: “para mí ya era tarde. Yo ya perdí.” (Mónica 1: 10:05:550 – 10:08:000)

Cuenta que una de las maestras también se quedó impactada al verlo a Beto señalando y que tiempo después empezó a estudiar LSA: era Stella. Fue justamente ella quien la sacó de la escuela especial y la llevó a un segundo grado de la escuela común.

5.4.3. Su experiencia en la común

Mónica ingresó a la escuela común antes de que la provincia de Río Negro pusiera en marcha el Proyecto de Integración Escolar (cf. 5.3.5). Cuenta que el primer día entró junto a Stella: todos la miraban. Sintió muchísima vergüenza. Stella se sentó a su lado. Los chicos la miraban de reojo mientras escribían en sus cuadernos. Ella también escribía. Cuando llegó el momento del recreo dice que salió temerosa al patio. Se acuerda de que Stella la tranquilizaba y que, poco a poco, con el correr de los días, sus compañeros se fueron acercando. Toda la comunicación era en lengua oral.

Stella la acompañó todos los días durante un mes luego tuvo que seguir sola: iba todos los jueves para ver cómo andaba y a ayudarla. Recuerda que la maestra del grado estaba contenta de que Mónica estuviera en el aula y se mostraba alegre. “[Un día] la maestra me llamó para leer del libro en voz alta. ¡¿Qué?! No entiendo. ¡No! -le dije- Sí, sí, tenés que ser fuerte -me dijo- Y yo con paciencia empecé a leer en voz alta” (Mónica 1: 11:18:400 – 11:31:710). Cuando terminó de leer, agrega con orgullo: “todos me aplaudieron. Muy bien. Me escribieron: lectura (lo dice en oral): MSA. Yo estaba agradecida, tenía un poco de vergüenza. Nada más.” (Mónica 1: 11:32:320 – 11:42:790)

Sobre la práctica de la escritura de oraciones, reflexiona “cuando Stella me llevó a la Escuela 32, yo ya había perdido, ya era tarde. Para mí era muy difícil. No tenía idea de las oraciones. Muy difícil” (Mónica 1: 17:49:780 – 18:03:130). Recuerda que en la especial primero “no había oraciones. Después sí había oraciones” (Mónica 1: 17:34:290 – 17:49:290).

Sobre la práctica en la común relata: “Yo escribía y pensaba. Mi tía, Stella y la maestra me enseñaban las oraciones, lo que tenía que cambiar. Yo pensaba y escribía. Era muy difícil. Las preguntas también, son difíciles.” (Mónica 1: 00:18:07,220 – 00:18:26,830)

Cuenta que hacían muchas actividades en grupo de a tres y que había dos compañeras con las que trabajaban siempre: “Las dos me ayudaban. Me enseñaban: estudiábamos y escribíamos todo igual” (Mónica 1: 32:22:085 – 32:27:610). Y que más de una vez se reunían en la casa de alguna de ellas para hacer trabajos o estudiar para alguna prueba.

En el contraturno iba unas tres horas a la escuela especial algunos días de la semana. Allí Stella la ayudaba con la tarea de la escuela. No hacía trabajo en grupo sino atención individual. A veces tenía que esperar a que la maestra terminara con las otras alumnas (más chicas) para que la atendiera. Por lo que desde que empezó la escuela común dejó de asistir al grupo de Sordos. Algunos de esos compañeros fueron integrados a primaria de adultos. A veces se cruzaba en la escuela con alguno pero ya no estaban en la misma clase como antes.

Cuenta que en sexto tuvo una maestra muy buena que le ofreció brindarle apoyo fuera del horario escolar. A Mónica le gustó la idea y acordaron que ella iría todos los miércoles a las seis de la tarde a la casa de la maestra. Así la ayudó durante los dos años que le restaban para terminar la primaria: “Cuando terminé séptimo grado y tuve el diploma, lloré mucho. La maestra también lloró. Nos abrazamos. Yo estaba muy agradecida por su ayuda. Fue muy lindo” (Mónica

1: 00: 13:32:000 – 00:13:43:050)

Decidió seguir estudiando y probar con la secundaria. No pudo. Cuenta que era muy difícil porque todo era oral y había un profesor por materia: matemática, lengua, química, inglés. Todo era oral. “Yo no entendía. Me sentía mal y abandoné” (Mónica 1: 14:22:000 – 14:25:310). Su tía fue a hablar al colegio pero ella no quiso continuar. Entonces la llevó a trabajar con ella en su peluquería.

5.4.4. De la peluquería familiar a la cadena de supermercados

En la peluquería lavaba el pelo, ponía rulos pero también barría y limpiaba el lugar. Hizo ese trabajo durante cinco años hasta que un día sonó el teléfono: ella justo estaba barriendo. Su tía atendió. Ella -como no escucha nada- no tenía idea de quién era el que llamaba ni por qué. Nunca imaginó que preguntaban por ella. Simplemente siguió barriendo como tantas otras veces que alguien hablaba por teléfono.

Luego de cortar, su tía estaba muy contenta: le contó que habían preguntado por ella y que era el jefe de un supermercado para decirle que la esperaban al día siguiente a las ocho de la mañana para ofrecerle trabajo.⁷³ ¡Qué sorpresa!

Esa noche se dio un buen baño y se perfumó ya con la cabeza puesta en la entrevista del día siguiente. Se acostó temprano y también se levantó temprano. Se vistió en un santiamén: estaba ansiosa. Fue hasta el supermercado con su tía.

Al llegar al local, la estaba esperando el jefe: “¿Trabajás bien? ¿Comprendés lo que lees? ¿Entendés las oraciones?” -le preguntó. “Sí, sí, sí. Todo. Hace tiempo que tengo el diploma de séptimo” (Mónica 1: 15:38:843 – 15:47:493) -respondió ella. El hombre le indicó que fuera abajo y empezara a trabajar. Estuvo tres meses de prueba en el sector de panadería. Tres meses tratando de memorizar cada etiqueta. Tres meses acallando la ansiedad que le generaba no saber si iba a obtener el puesto.

Pasó la prueba y “la tomaron para siempre” dice llena de orgullo. Hace ya 21 años que trabaja en el mismo puesto: pesa, empaqueta y etiqueta todos los productos que elaboran en la panadería del supermercado. Son ocho horas diarias repartidas así: cuatro a la mañana y cuatro a la tarde de martes a sábado. Los días lunes trabaja sólo de mañana y el domingo es su día de franco. Gran parte del día lo pasa en su trabajo y como sus compañeros son oyentes dice: “Ahora también hablo poco en LSA y mucho en LO. Es muy difícil” (Mónica 1: 19:25:465 – 19:31:345).

5.5.5. Una linda familia

Con Enrique hace muchos años que están juntos. Tienen dos hijos oyentes: una nena de

⁷³ El mismo supermercado en donde ya trabajaba Beto.

11 y un varón de 8. Cuenta que los dos van a una escuela privada en el turno tarde. Cuando habla de ellos brota de sus labios una sonrisa mientras sus manos dicen ¡son muy lindos!

Con la nena comparten las tareas de la casa: ya sabe cocinar algunas comidas sencillas, cuidar de su hermano, de todo. “Me ayuda mucho”- dice orgullosa.

Recuerda que, cuando se juntó, ella no sabía cocinar: ni siquiera cortar verduras. “Estuvo mal que mi abuela no me dejara. Me decía que me cuidaba, que me podía lastimar. ¡No! Yo necesitaba aprender.” (Mónica 1: 27:15:470 - 27:25:000) Es que ella más de una vez quiso ayudarle pero la respuesta siempre fue “no”.

Por suerte, Enrique sí sabía. Así que empezó a cocinar con su ayuda: ella le preguntaba y él le indicaba qué poner, cuánto poner, qué hacer. Poco a poco fue aprendiendo. “Ahora sé”, dice.

En la casa se habla lengua oral y lengua de señas. Con el hijo varón la comunicación es básicamente en lengua oral. Con la nena, en lengua oral y en lengua de señas. Es ella quien cotidianamente les hace de intérprete. Con Enrique hablan en lengua de señas.

Mónica dice que ella habla más en oral que en señas porque conoció tarde la LSA y porque se acostumbró a hablar en lengua oral ya que está todo el tiempo con oyentes: en el trabajo, en su familia. Disfruta muchísimo cuando conversa con sus amigos Sordos. “Soy sorda y me atrae hablar en LSA” (Mónica 1: 31:01:720 – 31:06:070). En esos espacios es donde se siente bien. “Todos somos iguales, hablamos en LSA, todos igual”. (Mónica 1: 31:30:710 – 31:34:260)

En esos encuentros la comunicación fluye a pesar de que ella dice que habla poco en LSA y que a veces habla en LSA y se corta porque se olvida. Dice que eso le pasa porque no está todos los días con Sordos sino una vez a la semana.

5.4.6. SMS versus Whatsapp

Hace unos doce años aproximadamente, Mónica tuvo su primer celular. Beto y Pablo fueron quienes le enseñaron a usarlo. “A las personas Sordas 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. Con los oyentes es difícil” (Mónica 1: 21: 06:589 – 21:22:229).

“Por ejemplo, cuando me manda algún SMS mi tía o una amiga/o 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. Y entiendo con claridad” (Mónica 1: 25:13:580 – 25:31:770). Dice que lo mismo le pasa a su pareja.

A veces también le pasa lo siguiente: “Yo, por ejemplo, envío SMS corto un 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, comprendió. Bien”. (Mónica 1: 21:23:220 – 21:48:800)

Valora el envío gratuito de videos: “Es importante porque yo las palabras...no las conozco.

Es mejor hablar en LSA y filmar. Nada más” (Mónica 1: 21:50:450 – 21:55:920).

Al preguntarle si lee los carteles en la calle, dice: “No, nada. 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.” (Mónica 1 28:47:550 – 29:24:390)

5.4.7. ¿A quién mirar? ¿al profesor? ¿al intérprete? ¿a la imagen?

Ahora está estudiando en Neuquén en una capacitación para personas Sordas sobre enseñanza de LSA que hay en la Universidad (cf. 5.3.3). Dice que cuando va un profesor Sordo y les habla en LSA ella le entiende todo. “Todos estamos atentos, nos gusta un profesor Sordo que nos habla en LSA” 17:13:760 – 17:20:710 (2). Y compara que cuando el que dicta la clase es un profesor oyente le resulta difícil comprender. “El profesor oyente habla, al lado está la intérprete. ¿Cómo hacés? Mirás a uno y luego al otro. Y así. Y además está el cañón. Mirás a uno, otro y otro. Se te hace un lío!”. (Mónica 2: 17:20:710 – 17:34:110).

Resalta la complejidad de atender a las tres cosas a la vez y también que no puede leer lo que está escrito en las diapositivas y que no tienen ni idea de qué dice ahí. Advierte: “Algunos Sordos saben las oraciones las comprenden claro. Yo miro las oraciones, no conozco las palabras.” (Mónica 2: 00:18:33,980 -00:18:50,330) Y sintetiza: “Los oyentes hablan, la intérprete seña y yo no sé.” (Mónica 2: 00:18:50,330 --> 00:18:58,060).

Sobre el servicio de interpretación en TV opina que el cuadro es muy pequeño, que no alcanza a distinguir bien las señas. Además se imagina que de vieja va a ver menos todavía. Su hija es quien le interpreta lo que dicen en los noticieros; a ella le entiende perfecto. Propone que la pantalla de TV esté dividida en dos partes iguales: en una se muestre al periodista y en otra al intérprete de LSA.

En relación a quién elegiría como maestro para los niños Sordos afirma: “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.” (Mónica 1, 35:04: 980 – 35:26:180) Le pregunto si ella conoce Sordos que podrían ser maestros y responde que sí y nombra a algunos.

5.5. LUIS

5.5.1. Primeros años

Luis nació en General Roca en el año 1981. En los primeros años su familia estaba conformada solo por su mamá y él. Luego su madre formó pareja y cuando Luis tenía cinco años

nació su hermana. Él es el único Sordo de la familia. La comunicación siempre fue en lengua oral con todos ellos y con el resto de la familia. Recuerda que siempre estaba mirando cómo hablaban y hablaban.

Cuando llegó la edad de ir al jardín, su mamá lo llevó pero no lo quisieron inscribir porque era Sordo. Recién pudo entrar al año siguiente. Explica que ya tenía 6 y que era el más grande de todos. “En el jardín yo siempre estaba solo. El resto de los chico jugaba, y yo estaba solo. La maestra sí me acompañaba un poco. Yo no me acuerdo pero mi mamá se acuerda y me cuenta que yo siempre estaba solo y que el resto siempre estaban hablando, bailando, jugando. Y yo, solo, mirando”. (Luis 2: 3:09:030 – 3:30:660). La maestra le daba cosas para hacer: juguetes, pinturas,... Y además también jugaba con él. “Siempre estaba junto con la maestra nada más. Iba todos lados con ella. Era una forma de cuidarme”. (Luis 2: 3:48:977 – 3:57:277). En el jardín estaba solo o con la maestra. Nunca con los otros niños con los que a veces peleaba. Cuando terminó el año, empezó la escuela primaria. No recuerda bien en qué momento comenzó a ir a la escuela especial. Pero sí, que iba a las dos: a una escuela en cada turno.

Sobre la vida familiar, recuerda: “Siempre salíamos a pasear con mi mamá. Íbamos a distintas casas de visitas. Pero si yo tenía que pedir agua, siempre señalaba. No había comunicación en LS, yo señalaba. También gritaba mucho”. (Luis 2: 13:13:100 – 13:32:870) Cuenta que en esas situaciones la mamá le indicaba que no gritara que hablara más bajo. Y él le hacía caso. Y reflexiona: “¿Por qué yo gritaba? Porque quería escuchar mi propia voz. Por eso yo gritaba”. (Luis 2: 15:31:170 – 15:38:00)

A la voz de la mamá la reconocía y entendía lo que ella le hablaba porque “estaba acostumbrado”. Con las voces de las personas desconocidas o que no veía tanto, no le pasaba lo mismo. Si venía a visitarlos la tía, al principio no le entendía y luego de que hablara un rato, ahí sí le empezaba comprender.

5.5.2. Doble escolaridad

En ese tiempo, la escuela especial funcionaba en un edificio alquilado (cf.5.3.5). Los Sordos cuando hablan de ese lugar lo llaman la escuela vieja. “Mi grupo era de Sordos, tipo hipoacúsicos: hablaban y escuchaban algo. El otro grupo de Sordos no podían hablar. Los dos grupos estaban separados. Yo no sé por qué yo estaba en un grupo y no en otro. Lo que sí sé es que siempre estaba en el grupo de los hipoacúsicos.” Cuenta que los chicos de su grupo iban también a la escuela común. A diferentes escuelas. El otro grupo sólo iba a la especial. (Luis 2: 4:56:570 – 6:07:030)

Cuenta que en las dos escuelas la comunicación era sólo oral. Con sus compañeros de la especial sólo jugaba. No hablaban en ninguna lengua. No había comunicación. Jugaban, jugaban y jugaban.

“Ahí en la escuela... no había comunicación en la escuela. Mucha disciplina. Y cuando yo

era chico, eran malas. Según yo recuerdo. Yo siempre estaba con miedo a que me retaran, porque eran muy estrictas. También por el ruido fuerte de los golpes sobre la mesa. No sé...” (Luis 2: 7:24:650 - 7:50:380)

De ese período no recuerda muchas cosas. Es un período que está oscuro en su mente. Mucho de lo que sabe en realidad es porque su mamá se lo ha contado. Para reafirmar esta desmemoria cuenta que hace unos años, siendo ya grande, estaba con un grupo de amigos Sordos: “llegó uno y me preguntó ¿me conocés? No- le dije. Luego llegó otro y también me preguntó ¿me conocés? Los dos me decían que se acordaban mucho de mí y yo no me acordaba de ellos. Y ahí me contaron: vos eras malo, vos nos peleabas, empujabas. Que yo siempre estaba solo. Que ellos me querían ayudar y yo les decía que no! Yo no sabía! Me quedé sorprendido. Y ellos me seguían contando. Esa fue la primera vez que nos encontramos y me contaron.” (Luis 2: 11:29:030 – 12:01:850) Y agrega: “eran Anabel y Ever”. Cuenta esta época suya a través de los recuerdos de los otros. No de los propios. Para él, simplemente estaba solo, lejos de los demás.

Al preguntarle sobre cómo se comunicaba con sus compañeros de la escuela especial dice que jugaban. Sólo jugaban. Y enseguida retoma con los recuerdos de la clase: “Nos daban cosas para estudiar pero yo no entendía nada de nada. Faltaba que me expliquen. No tenía ayuda. O me ayudaban y yo estaba desganado (desinteresado). O no sé. Pienso que no tenía ni idea. Para la maestra era difícil y para mí también era difícil. La verdad que no sé quién es el responsable: si la maestra o yo. O la familia, o quién. La verdad que no sé. Pero yo en ese tiempo, la verdad que no hice nada. Estaba como cerrado.” (Luis 2: 9:39:700 – 10:22:880)

Sobre la comunicación en la común, recuerda “Todo era oral y para mí era difícil, no había comunicación. Porque yo no escuchaba. La atención siempre estaba puesta más en mis compañeros oyentes que en mí. Yo quedaba aislado, solo. Una forma de decir: él no sabe nada dejémoslo aparte, solo. Yo estaba siempre solo.” (Luis 1: 1:46:060 – 02:09:020)

En el contraturno iba a la primaria común. Recuerda: “Cuando yo iba a la escuela común, era chico. La maestra escribía en el pizarrón y yo copiaba. Escribía todo pero no entendía lo qué escribía.” 00:42:840 – 1:02:790 (3)

Sobre esos primeros años sostiene: “Cuando era chico, yo tenía la mente cerrada. Mis compañeros eran todos oyentes y ellos escribían, dibujaban, pintaban y yo no sabía escribir. Dibujar y pintar sí. Pero escribir en las distintas áreas como lengua, matemáticas, yo no sabía” (Luis 1: 00:44:390 – 1:15:890)

Y profundiza: “Yo siempre hacía todo mal. Los compañeros oyentes de la escuela común, todos hacían todo bien y yo nunca lo hacía bien. No sé por qué. Entonces yo estaba siempre como, de alguna manera, con la mente cerrada”.(Luis 1: 01:28:770 – 1:41: 990) Dice que esto le pasó hasta cuarto o quinto grado.

Al preguntarle quién le enseñó a hablar en oral, dice: “Hablar...Mi mamá siempre me hablaba en oral. Y yo siempre le preguntaba: “qué, qué, qué”. Porque no escuchaba.” (Luis 2: 14:53:920 - 15:02:310) Y también: “Me ponía siempre cerca del televisor, ponía el volumen bien

alto y así escuchaba algunas palabras. Siempre le preguntaba a mi mamá. Por ejemplo, las noticias. Por ejemplo, decían “murió” y yo no sabía qué era. Entonces le preguntaba a mi mamá y ella me decía “le dispararon”, “lo golpearon”, o lo que fuera. Yo siempre subía el volumen”. (Luis 2: 15:40:420 – 16:05:430). A la pregunta si su mamá usaba como recurso la dramatización, el teatro para explicarle, dice: “No, no. Hablaba nada más. O a veces, mi mamá escribía y yo leía y decía: Ah! bueno!” Y aclara que ella escribía: “Corto” (Luis 2: 16:10:410 – 16:18:850)

En cuanto al trabajo específico de articulación en la escuela especial, recuerda: “Sí, me enseñaban mucho. Con la fonoaudióloga sentíamos las vibraciones, también escribía y también se tapaba la boca y hablaba para que yo escuchara. Y hablaba a ver si yo escuchaba. Sí, me enseñaban mucho pero yo como que no me daba cuenta para qué iba a la escuela. Yo no sabía. Me enseñaban a sentir las vibraciones. Pero yo veía que las otras personas no tenían que ir a esa escuela y yo sí tenía que ir. Yo pensaba mucho, para qué tenía que ir a esa escuela. Me enseñaban, sí. Pero es como que me faltaba querer aprender. Yo estaba cerrado y decía que no.” (Luis 2:16:23:350 – 12:10:600)

Sobre la práctica en la casa, cuenta que las docentes le decían que estudiara pero él no lo hacía: “La maestra siempre me daba para leer. Me decía leé el diario, mirá las noticias. Sí. Y yo no le hacía caso. 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. Yo decía sí y la maestra me decía: “vamos, vamos”. Y yo no le hacía caso. Porque yo leía el diario y no entendía las palabras. No tenía ni idea. La fono me hacía leer en voz alta el diario. Y yo no entendía lo que leía, yo hablaba pero no entendía.” (Luis 2: 17:41:080 – 18:38:040).

Acerca de cómo fueron sus primeros pasos en el aprendizaje de la lengua escrita, insiste en su desmemoria. “Cuando yo era chico, en la escuela especial cuando estaba en el edificio viejo, es un período que tengo como oscuro. No recuerdo mucho cómo me enseñaban.” (Luis 2: 18:53:310 – 19:06:790)

En casa él se la pasaba jugando en el patio o, si estaba adentro, miraba televisión. En esa época, afirma, no miraba los subtítulos. De las películas y los dibujitos dice que él miraba la imagen y luego podía contar lo que sucedía. “Veía películas. Miraba atento todo lo que iba pasando, concentrado en la película. Después lo contaba oralmente. 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 me entendía). También veía dibujitos en la tele. Pero ver el texto escrito, no.” (Luis 3: 2:51:920 – 3:18:410).

En ese tiempo, reitera: “Yo siempre estaba concentrado en jugar. Como que estudiar era difícil y no quería.” (Luis 2: 17:17:290 – 17:24:260). En quinto grado cambió de escuela primaria porque su mamá se separó y se fueron a vivir a otro barrio. Para ese entonces él tenía unos doce años.

5.5.3. Casa nueva, vida nueva

En la nueva escuela: “Las maestras me miraban, me estimulaban, me prestaban atención. Igual yo continué con la mente cerrada. Yo estudiaba, escribía en lengua, ciencias naturales, pero era difícil. Había que escribir muchas palabras difíciles. Yo no comprendía”. (Luis 1: 02:16:530 – 02:37:530) Mientras tanto en la escuela especial continuaba con el mismo grupo. Siempre haciendo doble escolaridad. Y como en la especial iba a contraturno de la común, el turno al que asistía a la primera dependía de la segunda. Si a una iba a la mañana, a la otra iba a la tarde. Y así. Cabe aclarar que en la gran mayoría de las escuelas primarias públicas de la provincia de Río Negro tienen hasta tercer o cuarto grado a la tarde y el resto de los grados hasta séptimo a la mañana.

Luis considera que “tanto a la maestra de la escuela como la maestra integradora les resultaba difícil encontrar la forma de ayudarme. Y yo no sabía.”(Luis 1: 02:53:730 – 3:03:460) Y continúa: “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. Porque yo tenía todo mal y la maestra me retaba. Yo me asustaba, me daba miedo. Y yo no sabía cómo explicarle lo que me pasaba. Y siempre me retaba. A veces lloraba. Antes cuando era chico lloraba mucho. A veces me quedaba callado. Me faltó ayuda. No tenían paciencia”. (Luis 1: 03:03: 650 – 3:41:820)

Recuerda que con el otro grupo de chicos Sordos apenas se cruzaba en la escuela en el momento de la entrada o de la salida. Varios de ellos vivían en su nuevo barrio: “Cerca de casa había varios Sordos, entonces yo me hice amigo de ellos. Iban a la escuela (especial). Entonces 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.”(Luis 2: 20:10:000 – 20:38:910) Explica que antes él sólo hablaba en lengua oral y que recién ahí, alrededor de los 12 años, empezó a hablar lengua de señas.

Al preguntarle si los chicos más grandes fueron los que le enseñaron LSA, dice: “A mí no me enseñaron. Enseñarme, no. Fue natural, con los amigos. Ellos señaban algo y yo entendía. Y así fui adquiriendo la lengua. Así fue aprendiendo, en forma natural. Cuando yo tenía alguna duda, les preguntaba.” (Luis 2: 22:56:890 – 23:20:190)

Y agrega: “Mi primer grupo de amigos Sordos, mis amigos más cercanos fueron: Miguel, Sergio, David, Víctor. Miguel tenía un hermano y una hermana más grande que eran Sordos. Los dos hablaban en LS, entonces Miguel los veía e iban adquiriendo la LS. Y después llevaba esa LS al grupo de amigos. Todos los Sordos lo mirábamos señar a él. Pero «enseñar», «enseñarme», no. Fue mirando, de forma natural, con los amigos”. (Luis 2: 23:20:390 – 23:58:650)

Recuerda que cuando iban a su casa, su mamá los miraba señar y le preguntaba a él de qué estaban hablando. “Yo no sabía cómo decir en oral lo que estaba hablando en LSA. Yo entendía cuando hablaba LS pero no podía decirlo en LO. No podía contarle por ejemplo, él dice lo que fuera. No podía decirle exactamente lo que la persona me decía en LSA. Yo no

encontraba la palabra justa. Me entendés? Yo entendía cuando habla en LSA pero a mi mamá no podía decirle nada en LO". (Luis 2: 21:06:160 – 21:30:690)

En ese tiempo se terminó de construir el edificio destinado para la escuela especial y se mudaron para allá. Luis cuenta que en la nueva escuela juntaron a los Sordos con los hipoacúsicos. "Había un grupo de Sordos y yo estaba ahí. Sordos e hipoacúsicos. Todos en un aula. Antes estábamos en aulas separadas. Cuando nos mudamos, había una sola aula. (Luis 2: 19:32:460 – 19:43:255)

Algunos de esos Sordos eran sus amigos del barrio con los que conversaba cotidianamente en LSA. Pero en el ámbito escolar fue muy diferente: "Ahí, en la escuela, no se podía hablar en LSA. Todo era oral. La comunicación era oral. Entonces él hablaba LSA y yo tenía que hablar en oral. Todas las maestras me decían "vos no tenés que señar, vos tenés que hablar en LO". Y con él que no escucha y no puede hablar, ¿cómo hago yo para hablar con él?, pensaba yo. En cambio, yo le podía hablar en LSA. Igual, las maestras decían: "Está prohibido hablar con las manos, hay que hablar en oral nada más". (Luis 2: 21:44:200 – 22:12:150)

Y continúa: "En la escuela estábamos "callados", sentados. Por ejemplo, en el recreo, cuando estábamos afuera, estábamos sentados. O en la leche o el comedor, estábamos sentados. No hablábamos en LSA. Estábamos sentados. 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. Cuando ellas venían, nos callábamos." (Luis 2: 22:12:330 – 22:31:130)

Y concluye: "Todos teníamos miedo a las maestras. Eran malas, grandes, altas. Y nosotros éramos todos chicos. Y las maestras eran más altas, con cara de enojadas, eran muy estrictas y entonces nosotros nos quedábamos mirando callados. Así era". (Luis 2: 22:31:130 – 22:46:160)

Sobre la dinámica que había en el aula en este período, recuerda especialmente la forma de trabajo de una maestra que ingresó cuando ya estaban en la escuela nueva: Marita. Ella trabajó con todo el grupo de Sordos e hipoacúsicos sentándolos formando un gran semicírculo y ella en el centro. Todo era en lengua oral y escrita. Era muy exigente pero también muy afectuosa.

"Ella era muy exigente con todo el grupo de Sordos. Nos enseñaba, nos gustaba, nos gustaba mucho. Escribíamos, dibujábamos, jugábamos. Había que elegir carteles, participar. Había que escribir mucho". (Luis 2: 25:15:080 – 25:34:910) Y continúa: "Si hacía las cosas bien, Marita me felicitaba, se ponía feliz. Y los Sordos nos poníamos contentos y dábamos, dábamos, dábamos. Cuando me iba de la escuela, le contaba a mi familia que estaba contento porque en la escuela me iba bien: ellos estaban contentos porque Marita enseñaba mucho." (Luis 2: 26:14:660 – 26:31:240) "Maestra" fue el apodo con el que la bautizaron los Sordos.

No hacían todos la misma actividad todo el tiempo sino que cada uno avanzaba de acuerdo a su nivel. Marita iba banco por banco. También jugaban mucho. "Ahí en la Escuela había un metal arriba, de color verde, que decía "verbo", "adjetivo", todo el orden de las palabras, y así nos enseñaban las oraciones. Por ejemplo, ponían una palabra, un espacio, y otra palabra, y otro espacio, y otra palabra. Entonces yo tenía que pensar qué palabra faltaba ahí y ponerla. También

la maestra escribía y había que recortar y pegar el dibujo que iba ahí, donde faltaba la palabra. ¿Qué era eso? Cómo se llamaba? Entonces había que buscar qué palabra iba y ponerla. Por ejemplo, “pelota” (deletrea). Y había que escribirla.” (Luis 2: 24:16:940 – 25:03:990) A veces tenían que suplantar un dibujo por la palabra que correspondía. O no había nada y tenían que buscar el dibujo que iba y escribir la palabra.

Sobre cuándo fue que las maestras empezaron a señalar. No recuerda bien cómo fue pero sí que en un momento siendo Marita su maestra ellos comenzaron a usarlas en el aula. Luis explica: “Ella era buena, nos ayudaba a entender lo que decía. Nos dio mucho, con mucha paciencia y mucho cariño, muy tranquila, ayudándonos. Pero el tema del cambio... sí, cambió. Escribíamos, jugábamos, había dibujos. Todos los Sordos señalaban y Marita miraba, sí.” (Luis 2: 32:03:992 – 32:32:472) No sabe quién le enseñó a Marita. Cuenta que al tiempo, ella se fue de la escuela. Luis desconoce el motivo.

Al preguntarle si leía comics, revistas, libros, dice que en la escuela especial la fonoaudióloga le prestaba diarios para que practique lectura en voz alta en la casa. “El diario, también cuentos, historias infantiles. Pero yo no las entendía con claridad. Yo leía, leía, pero me tenían que contar lo que quería decir. Siempre le preguntaba a mamá y mamá me contaba.” (Luis 3: 4:02:990 – 4:27:370)

Otro recuerdo de ese período es que alrededor de los 13 años tuvo su primer audífono. “Con el audífono escuchaba. Escuchaba muchas voces, muchos ruidos, todo confuso (mezclado). Yo, en ese tiempo, sentía mucho miedo, estaba nervioso. Desconocía esos ruidos. Tenía mucho miedo.” (Luis 2: 2:08:150 – 2:22:870).

Terminó la primaria común. Si bien le dieron el certificado, evalúa: “Yo no tuve una buena escuela. Me faltó más. Un cambio de verdad, en la forma de ayudarme. Las maestras debían preocuparse para ver de qué nueva forma yo u otra persona sorda pueda estudiar porque los oyentes hacían todo bien y yo siempre tenía problemas. Y eso era muy difícil.” (Luis 1: 4:58:980 – 5:24:200)

Quiso seguir estudiando ya que en el barrio todos los chicos lo hacían y sus primos también. Y además ellos le insistían mucho para que continuara su escolaridad.

5.5.4. Ir a la secundaria

Explica: “Mi mamá entonces habló con las maestras de la escuela especial diciéndoles que Luis, yo, quería continuar. Las maestras le dijeron que no, que no podía continuar porque me faltaba aprender muchas cosas, que yo no sabía. Era una forma negativa de verme”. (Luis 1: 5:37:210 – 5:57:740)

Al regresar a la casa, la madre le contó que no podía continuar la secundaria y le explicó lo que le habían dicho las maestras de la especial. Él reaccionó: “¿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.” (Luis

1: 6:03:30 – 6:10:335)

Dice que días después, sin que la madre supiera -ella estaba en el trabajo- fue a inscribirse a la secundaria nocturna. Fueron en grupo. Cuenta que la fila era muy larga y en el fondo había una mesa. Allí estaba sentada una mujer que era la que inscribía. Cuando le tocó el turno, se presentó y le dijo que era Sordo: “Se sorprendió: “¿Sordo? Ah, bueno”. Parecía un poco asustada quizás era la primera vez que veía un Sordo” (Luis 1: 06:28:992 – 6:34:002).

En marzo empezó la secundaria solo, sin apoyo de la especial. Tenía 15 años. “Comencé a estudiar. Uy, qué difícil. Había que leer, leer. Y ahí me dí cuenta y empecé de a poco a abrir mi mente.” (Luis 1: 06:49:280 – 6:59:230) Además 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. Por ejemplo, había una oración larga y yo no entendía; y seguían un montón de oraciones. Era difícil.” Luis 3: 05:03:000 – 5:19:320)

Sobre los docentes explica: “Yo tenía audífono, entonces los profesores, al verme, se daban cuenta que era Sordo y me hacían sentar adelante. No atrás, sino bien cerca adelante. Algunos profesores me ayudaban, otros me ignoraban. Los profesores que me ayudaban, cuando yo tenía dudas, le explicaban primero a todo el grupo y después me explicaba a mí personalmente. Entonces yo ahí escribía y entendía. Si tenía dudas, preguntaba y me volvía a ayudar. Esto, algunos profesores. Otros me ignoraban.” (Luis 3: 01:45:490 – 2:21:370)

“Al leer, había muchas palabras difíciles. Pero gracias a mi compañero y amigo oyente que se sentaba al lado y me ayudaba cuando yo no entendía qué quería decir una palabra, le preguntaba. Mi compañero se daba cuenta que yo no sabía y pensaba por qué, si es fácil esa palabra. Fáciles para ellos pero para mí eran difíciles. Entonces se daba cuenta de que yo no sabía bien y con mucha paciencia, me ayudó. Me ayudó con las palabras, me daba muchos ejemplos para que yo entendiera. Y así me ayudó a leer. Y así yo fui cambiando, abriendo mi mente y aprendiendo a leer.” (Luis 1: 06:59:230 – 7:40:280)

Y continúa: “Mi compañero me ayudaba: me hacía resúmenes o yo iba a la casa. Por ejemplo, había que leer, el capítulo 1, eran cinco hojas. Me hacía un resumen y yo le entendía. Sí, sí, en LO. Siempre sentado al lado para leerle los labios. Y también la voz más fuerte. Si había alguna palabra que yo no comprendía, que no conocía, por ahí también me la escribía para que entendiera.”

Aún así cuando llegaba el momento de la prueba confiesa: “Quedaba fuera porque había palabras difíciles. Yo no entendía. Las preguntas no las entendía. Era difícil.” (Luis 1: 07:52:270 – 7:58:170) Su reacción ante esta situación era la siguiente: “Yo le pedía al maestro 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. Yo leía y entendía. Con lo que había estudiado, podía responder. Me iba bien en el examen. Gracias a que mis compañeros me ayudaban”.(Luis 1: 8:00:030 – 8:20:210).

Relata que en el segundo año vino una maestra integradora de la especial y a partir de ahí contó con apoyo hasta que terminó la secundaria a los 18 años. Dice: “La maestra integradora

era buena y se dio cuenta que me resultaba difícil escribir. Ella me ayudó mucho. Por ejemplo, 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.” (Luis 1: 08:44:970 – 9:20:710)

5.5.5. Universidad cerrada

Al terminar la secundaria cuenta que quería estudiar para ser profesor de Sordos y trabajar en la escuela especial. En Neuquén, en el Instituto, donde está la carrera le dijeron que primero tenía que estudiar la carrera de profesor de primaria en Cipolletti (en la Universidad). Después con ese título sí podía trabajar con niños Sordos.

Así fue como empezó a estudiar en Cipolletti. Cuenta que en las aulas había unos 200 estudiantes y que el profesor hablaba con micrófono. “Yo no entendía nada, no escuchaba nada. Era imposible para mí. Entonces cuando mi mamá me preguntaba, vas bien? “Es difícil”, le decía yo. Estaba preocupado, pensaba cómo podía solucionarlo. Entonces me compré un grabador.” (Luis 3: 07:36:300 – 7:51:020) Una tía le ayudaba a desgrabarlo pero no resultó.

Recuerda que un compañero se dio cuenta de su situación y se acercó a ofrecerle ayuda: “Le dije que sí. Le pedí perdón porque yo tenía problemas con la lectura: muchas palabras no las comprendía.” (Luis 3: 08:43:570 – 8:51:130) Y comenta: “Me daba todo escrito, completo. Entonces yo aprobaba. Pero era mentira porque él me escribía todo. Porque cuando me daban las preguntas, yo no entendía, le preguntaba, y entonces él me escribía todo y me lo daba. Pero yo quería aprender. Y él me daba todo listo. Yo lo leía y lo entendía. Lo entregaba y el profesor me felicitaba. Pero yo pensaba que yo estaba mintiendo”. (Luis 3: 08:53:260 – 9:18:330)

En el momento del examen: “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. “Sí, yo comprendo, igual, todo bien. Pero esas palabras ¿qué quieren decir?”. “Buscá en el diccionario”, me decía. Entonces yo le entregaba el trabajo, le preguntaba y él me ignoraba. Yo le preguntaba y me seguía ignorando. Otro profesor también me ignoraba. Todos los profesores de la universidad me ignoraban”. (Luis 3: 09:23:920 – 9:56:670) Y concluye: “Era difícil. Yo en la universidad luché mucho, los profesores me ignoraron” (Luis 3: 10:10:870 – 10:17:150)

Explica que el grupo se redujo muchísimo y que para agosto quedaron unos 30 estudiantes y los cambiaron de aula. Pero su situación no mejoró: tampoco podía entender lo que se hablaba. Otro tema que surge de esa época son las marchas y encontrarse con la Universidad cerrada con candado. A lo que se suma, la dificultad de estudiar en una ciudad que queda a 40 kilómetros de la propia. En ese sentido, recuerda que viajaba todos los días de Roca a Cipolletti: salía de su casa a la mañana y regresaba a la noche. Piensa que hubiera sido más fácil estudiar en Roca, ya que son muchas las horas semanales que se consumen en los viajes.

Y agrega: “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.” (Luis 3: 11:28:960 – 11:49:120)

Sobre los trabajos que les daban para elaborar dice: “Yo tenía que escribir y buscar información sobre un tema de historia. Tenía que escribir un montón, dos o tres hojas y entregar. El profesor tardaba una semana en corregir y todo rojo, todo rojo. Otra vez a escribirlo. 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 cambiarla de lugar. Y me lo corregía todo. Otra vez, otra vez, otra vez. Y así hasta que abandoné”.(Luis 3: 11:52:370 – 12:25:670)

Y resume: “Me faltó ayuda de los profesores, ellos me ignoraban. Yo luchaba y ellos me seguían ignorando. Mi mamá fue a hablar, pero igual me siguieron ignorando. Nada. A los 20 abandoné la universidad, me enfermé de cáncer, empecé el tratamiento. Cuando pasó el tiempo, quise volver a estudiar pero era una pérdida de tiempo para mí. Porque yo tenía problemas con la gramática, con el orden de las palabras. Entonces abandoné y empecé a buscar trabajo.” (Luis 3: 12:46:950 – 13:17:650).

5.5.6. Trabajo y asociación

Luis salió a buscar trabajo y dice: “Pero no había trabajo y las personas me ignoraban. O si no, me decían: “Ah, no, sos Sordo, entonces sos discapacitado”. O no sé por qué. Me ignoraban. No me pasó a mi solo. Yo sé que ese problema lo han tenido varios amigos. También en la secundaria y la universidad.” (Luis 3: 13:18:030 – 13:36:550)

Al solicitarle que cuente acerca de cuándo empezó a trabajar, explica: “Mi primer trabajo fue en la asociación en el 2002, en la Asociación de Sordos de Río Negro. Yo fui el primer presidente. Era difícil. Porque había muchas personas oyentes que nos ignoraban y éramos un grupo pequeño de Sordos que estábamos luchando. Todo nuevo, teníamos que aprender. En ese tiempo, sólo éramos un grupo aislado del resto de la sociedad, del resto de los grupos. Hasta que en el 2006 empezamos a trabajar dentro de la universidad, a enseñar LS, a dictar cursos de LS. (Luis 3: 28:55:150 - 29:32:180)

Tiempo después los Sordos de la asociación comenzaron a capacitarse: “vino un profesor de Buenos Aires, se llamaba Juan Druetta, a dar curso para todas las personas sordas. Y nos enseñó. Y fuimos comprendiendo cuál era la forma de enseñar. No era fácil, era difícil. (Luis 3: 30:02:330 – 30:17:570) Explica que aprendieron que no tenían que enseñar una lista de palabras sino tipo teatro.

Del impacto de esos primeros encuentros con Druetta, recuerda: “Juan sabía bien LSA, también sabía escribir y leer. Juan era mejor y nosotros menos. ¿Cómo? Ahí hablábamos y discutíamos que la culpa era de la escuela especial. Antes las maestras que prohibían las señas.

Todo era oral y escrito. 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.” (Luis 3: 30:17:570 – 31:01:210)

Afirma: “solamente trabajo enseñando LSA. Porque no hay otro trabajo. Es el único trabajo que a mí me dan. Enseñando particular LSA en la asociación.”(Luis 3: 42:16:430 - 42:25:170). Dice que le gusta enseñar pero que continúa buscando otro trabajo y que ha dejado muchos currículums pero no lo llaman. Por ejemplo, presentó en un supermercado y también en la municipalidad. “Es difícil, me ignoran. Y por ejemplo, algunos me dicen que puedo ir a barrer las calles. Noo! Yo quiero otra cosa donde pueda aprender más. Me daría vergüenza ir a trabajar ahí a la calle, pasan personas que me conocen, me pasan saludando... No, gracias. No quiero barrer”. (Luis 3: 33:14:750 – 33:34:310)

Cuenta que viajó a Buenos Aires en representación de la ASRN, dos veces: la primera a la Cumbre de Sordos y la segunda, el año pasado a la reunión en Diputados por la Ley de la LSA. En ambas ocasiones se encontró con Sordos de todo el país. “Yo aprendo saliendo y viendo”. (Luis 3: 35:00:590 – 35:04:240) Dice que antes no viajaba por cuestiones económicas y que ahora empezó a viajar mucho y a estar en contacto con muchas personas Sordas.

Luis fue presidente de la ASRN en dos períodos. Como su primer presidente (2002 – 2004) no pudo completar el período: tuvo que renunciar porque se enfermó de cáncer. Relata que cuando terminó el tratamiento fue a la Asociación y se sorprendió porque el grupo se había reducido mucho: de unos 30 pasaron a ser 4 o 5. En su segunda presidencia del 2008 al 2010, convocó a todos otra vez, pero era difícil porque algunos decían: “ése Sordo no, porque es ladrón. Otros dicen que no, porque aquel es sucio, que quede afuera. Aquel no, porque es pobre, porque vive en aquel barrio, que quede afuera. Ese Sordo que vive en el centro, ese sí, tiene buenos amigos. No, ése es un problema. Eso nos separa, rompe el grupo”. (Luis 3: 41:13:390 - 41:32:710) En ese período se crearon el club de fútbol y la comisión de teatro. Después se disolvieron.

Sobre las cuestiones administrativas de la asociación y la redacción de las actas dice: “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. Al final tenía que escribir yo. Después les mostraba. Y me decían: síii, está bien! Era transcribir las señas a lo escrito y no se entendía. Entonces buscábamos a un oyente que sabía un poco de LSA, venía y le contábamos, le pedíamos ayuda y él escribía. Le agradecíamos y algunas veces le pagábamos”. (Luis 3: 36:40:880 – 37:27:950)

El año pasado Luis trabajó en la escuela especial dando taller de LSA a los niños Sordos. “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.” (Luis 3 27:22:160 – 27:41:080) Comenta que los chicos aprendían en forma natural las señas. Por ejemplo, les contaba un cuento y si no entendían algo él se los explicaba. La comunicación era natural.

Esta experiencia de incluir un referente de la comunidad Sorda como tallerista de LSA se desarrolló de agosto a diciembre del ciclo lectivo 2013 en dos escuelas especiales de la provincia. La misma fue impulsada por la escuela de Roca en la que los docentes del área de auditivos elaboraron un proyecto solicitando su incorporación. El Ministerio de Educación de la provincia no dio continuidad a la experiencia.

Actualmente Luis está haciendo una capacitación para Sordos sobre metodología de la enseñanza de la LSA en la Universidad del Comahue. Allí estudian LSA, gramática, historia, narración, cultura. “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.” (Luis 3: 14:24:050 – 14:48:950)

5.5.7. El celular

Cuenta que tuvo su primer celular a los 28 años: fue un regalo que le hizo su familia. La tía le enseñó a usarlo. Recuerda que con sus amigos Sordos cuando tenían que avisarse algo pedían a algún familiar que hable por ellos por teléfono y así poder pasarse la información. Luego se compró otro. “Con el celular nuevo, y ahí sí 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. (Pero ahora sí se mandan SMS?) Sí, ahora sí, todos nos mandamos mensajes. Pero no escribimos oraciones largas sino mensajes cortos.” (Luis 3: 19:34:780 – 19:56:860) Y agrega: “Ahora los teléfonos actuales son completos. Tienen adentro Face, mensajes, Whatsapp, internet. También se puede hablar en LS y filmar en vez de mandar SMS.” (Luis 3: 20:14:930 – 20:28:130)

Cuenta: “Algunos Sordos amigos míos me dicen que les ayude a escribir y yo les digo “perdón pero yo no escribo bien, bien”. Igual me lo dan para que escriba por ejemplo cuando tienen que pedir permiso en el trabajo, yo se los escribo, lo entregan pero no le entienden bien. Entonces yo les digo: “viste que yo no escribía bien?”. 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.” (Luis 3: 15:53:290 – 16:28:590)

Y profundiza: “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.” (Luis 3: 20:53:020 – 21:22:730) La diferencia no está solo en

la LE sino también en la LSA, Luis afirma: “El que está todo el día trabajando seña poco. Y es a lo que está acostumbrado, a trabajar. No tiene contacto con Sordos. Sólo los sábados y después vuelve a trabajar.” (Luis 3: 23:06:700 – 23:17:250)

Luis dice que esta situación es un tema del que se habla habitualmente en la asociación: “siempre ahí hablamos de que algunos tienen más LS, otros menos; algunos escriben más o menos, otros mejor. Y siempre decimos que la culpa la tiene la escuela. Yo no tengo la culpa, tampoco la familia. La culpa la tiene la escuela. 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.” (Luis 3: 23:36:270 – 24:31:870)

Sobre su uso de la LE 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. (¿Entendés los subtítulos?) Sí. Incluso aprendo muchas palabras que no comprendo en oral y ahí las veo escritas y las comprendo. Aprendo mucho. Otros amigos Sordos no entienden, entonces les ayudo y así van aprendiendo cada vez más.” (Luis 3: 00:15:03,000 - 00:15:44,290)

Pero también dice: “Por ejemplo 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.” (Luis 3: 16:28:590 – 16:44:550)

Sobre la educación de los niños Sordos dice: “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.” (Luis 3: 26:53:770 – 27:16:030)

Y reflexiona: “A mí me falta aprender más sobre cómo sería una enseñanza mejor. ¿Por qué? Porque los maestros oyentes han ido a la universidad, entonces saben más, han estudiado. Los Sordos no han ido a la universidad, entonces estamos en otro nivel, estamos más abajo. 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. Yo ahora decirte a vos exactamente no podría. Me falta aprender más. Tendría que estudiar en la universidad y yo antes quise estudiar en la universidad en Cipolletti pero me ignoraron. 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 Sordo. Es difícil para mí decirte. 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.” (Luis 3: 45:42:470 – 47:04:300)

6. Análisis y resultados

*What you think
–what you have a mind-
is what you will see.*
Joanna Widell (1994: 132)⁷⁴

En este capítulo se presenta el análisis de las historias de vida enfocado en la LE. Es importante destacar que en ocasiones sucede que los recuerdos de los entrevistados se funden y no importa en qué lengua hayan sucedido, ellos lo cuentan en LSA. Pero en otras, sale la lengua en la que sucedieron y hablan en forma paralela usando elementos de dos lenguas. Incluso escriben en el aire. En general, cuando realizan descripciones detalladas acerca de la escritura de palabras o de oraciones se acompañan de la oralidad: vocalizan o articulan sin voz buscando reforzar lo que están diciendo. Fenómeno que estimamos se debe a la metodología oralista bajo la cual atravesaron su escolarización coincidiendo con lo observado en Venezuela por Nivia Garnica (2008). Pero entendemos que también puede estar influenciado por el hecho de que la entrevistadora/investigadora es Oyente, como ya expusimos (cf. 4.1). Las personas Sordas como cualquier hablante nativo de una lengua se adaptan al interlocutor. Cambian el registro en pos de lograr la comunicación.

Del análisis de las citas se identificaron un listado de RS vinculadas con la LE. Las mismas están presentes en las tres historias y emergen por sobre las diferencias individuales de cada sujeto, de sus vivencias familiares, escolares y laborales. Por una cuestión de espacio aquí sólo se transcribieron algunas citas o partes de citas con el fin de explicar los resultados⁷⁵. En el Anexo 3 figura una muestra de las citas seleccionadas con el ELAN.

Al principio se intentó identificar las RS partiendo de las preguntas de investigación pero encontramos que de esa forma se perdían muchos datos. De allí que se tomó la decisión de partir de “señas” asociadas a la LE y que podían o no estar contenidas en la respuesta a nuestras preguntas, ya que éstas nos limitaban en el análisis y por ende, cercenaban de alguna manera las posibilidades de conocer la perspectiva de los protagonistas (cf. 4.3).

Como ya vimos en el capítulo sobre las Representaciones Sociales, las mismas 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 esto no significa que pensemos a las actitudes, sentimientos, opiniones, creencias y mitos como entidades independientes: son elementos que forman parte del mismo tejido (cf. 3.1).

La actividad de clasificar las citas para su análisis es ardua: muchas de las citas podrían

⁷⁴ La traducción es mía: “*Lo que usted piensa -lo que usted tiene en mente- es lo que verá.*”

⁷⁵ Cada cita está identificada con información de nombre del video, número y tiempo en milisegundos como se realizó en las HV (cf. 5.2).

llegar a ubicarse en más de uno de los aspectos tomados. Esta situación es una clara muestra de que las RS conforman una estructura.

Aquí transcribimos las señas en glosas para ello tomamos como referencia dos diccionarios de LSA-español (cf. 4.4). En el anexo 2 figura el listado de señas y su localización en estos diccionarios. Hechas estas aclaraciones pasamos al análisis.

Las señas que más utilizan los tres 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 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." (Mónica 1: 00:17:49,780 --> 00:18:03,130).

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." (Luis 3: 00:00:42,840 --> 00:01:02,790). Lo mismo le ocurría en la otra primaria: "...Yo estudiaba, escribía en lengua, ciencias naturales, pero era difícil. Había que escribir muchas palabras difíciles. Yo no comprendía. (Luis 1, 00:02:16,530 --> 00:02:37,530). Sobre su experiencia en la Universidad, pone de ejemplo 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..." (Luis 3: 00:11:52,370 --> 00:12:25,670)

Beto, al recordar el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela de Sordos de Rosario, cuenta: "Los Sordos miraban sin entender y yo levantaba la mano." (Beto 1: 00:19:53,320 --> 00:19:57,390)" Pero también dice, en un pasaje anterior de la entrevista: "Las palabras (escritas en el pizarrón) no las entendíamos..." (Beto 1: 00:17:55,000 --> 00:18:01,010)

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." (Luis 3: 00:15:53,290 --> 00:16:28,590)

Esta percepción de la LE como difícil coincide con los resultados obtenidos por Rojas Gil (2005). "Escribir sigue siendo un ejercicio difícil" confiesa la actriz Sorda Emmanuelle Laborit en su autobiografía (Laborit, 1995:6).

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. Cabe

destacar que no se hicieron preguntas sobre este aspecto, sino que surgió espontáneamente en el relato de los entrevistados en diferentes momentos.

Es así que 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 la comprendía. No sabía nada. Del cuento miraba sólo los dibujos.” (Beto 1: 00:24:22,110 --> 00:24:54,490) (...) “Con los dibujos decía exactamente con mis manos en LSA la misma oración que estaba escrita. Igual.” (Beto 1 (00:25:47,020 --> 00:25:54,280)

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” (Luis 3: 00:02:51,920 --> 00:03:18,410)

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...” (Luis 3 00:05:03,000 --> 00:05:19,320)

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... (Luis 1, 00:03:03,650 --> 00:03:41,820)

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 ...” (Luis 2 00:17:41,080 --> 00:18:38,040)

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. (Beto 1: 00:21:17,227 --> 00:21:23,892) .

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.” (Mónica 1: 16:40:240 --> 16:57:020)

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. Así, durante las entrevistas, aparece en forma recurrente la seña **3AYUDAR1**⁷⁶. 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 historias de vida de tres mujeres Sordas.

En nuestro corpus, se observó que los entrevistados muestran actitudes positivas en

⁷⁶ 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”.

aquellas situaciones que marcan la fraternidad oyente para con las dificultades con las que se enfrentan los Sordos, como aceptación y agradecimiento.

Por ejemplo, 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.” (Mónica 1: 00:32:16,560 --> 00:32:27,610)

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.” (Mónica 1: 00:13:32,000 --> 00:13:43,050)”

En la memoria de Luis aparecen situaciones similares referidas a su época del secundario. Con un compañero: “.... 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....”. (Luis 1, 00:06:59,230 --> 00:07:40,280). 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. ...” (Luis 1, 00:08:00,030 --> 00:08:20,210)

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.” (Luis 1, 00:08:44,970 --> 00:09:20,710)

En su actividad como presidente de la ASRN, Beto cuenta acerca de 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.” (Beto 1: 00:09:31,460 --> 00:09:59,570)

Los protagonistas mostraron que consultan a ciertos oyentes acerca de la LE. En las tres historias de vida 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 usualmente preguntan sobre las dudas o dificultades que les presenta tanto la lectura como la escritura. Veamos algunos ejemplos más de dependencia del mundo oyente:

Mónica explica: “.... cuando me manda algún SMS mi tía o una amiga/o 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....” (Mónica 1: 00:25:13,580 --> 00:25:31,770)

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.” (Luis 3 0:16:28,590 --> 00:16:44,550). 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 (...)” (Luis 3 00:36:40,880 --> 00:37:27,950)

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.” (Beto 2: 04:30:600 – 04:58:260) Y actualmente que no vive con ellos, dice: “A mi novia, le pregunto alguna palabra y ella me dice. O cualquier problema.” (Beto 2: 00:05:17:910 → 00: 05:26:170)

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.

Este resultado concuerda con la conclusión de Rojas Gil (2005:16): “el oyente era consultado permanentemente en su condición de experto”. Y también con el de un estudio reciente sobre las actitudes hacia la LE 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: 397).

En el caso de los oyentes que los ignoran utilizan la seña **3NO-DAR-BOLA1/ 3NO-HACER-CASO1** en su relato. Así, 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.” (Luis 3: 00:09:23,920 --> 00:09:56,670).

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.” (Mónica 1: 27:51:635 -->28:14:795)

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. (Luis 1, 00:03:03,650 --> 00:03:41,820) Y positivo: “Ella era buena, nos ayudaba a entender lo que decía. Nos dio mucho, con mucha paciencia y mucho cariño, muy tranquila, ayudándonos...” (Luis 2 00:32:03,992 --> 00:32:32,472)

Pero también se la encontró en primera persona del singular para marcar el hecho de que muchas veces ellos tienen que “ser pacientes”. Esto es, “soportar estoicamente” situaciones adversas.

Así Mónica cuenta: “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) (Mónica 1: 11:18:400 --> 11:31:0710)

En el trabajo ya citado de Massone, Rey y Kenseyán, una de las protagonistas también utiliza en varios momentos de su discurso esta seña y en el mismo sentido que observamos en

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. (...)” (Beto 1: 00:40:47,030 --> 00:41:01,480)

Y observa: “A algunas personas Sordas, las madres y los padres no los ayudaron, los dejaron solos...”. (Beto 2: 00:33:32,020 --> 00:33:40,060)

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. (Luis 3: 00:04:02,990 --> 00:04:27,370)

Y Mónica cuenta: “...Mi tía, Stella y la maestra me enseñaban las oraciones, lo que había que cambiar...” (Mónica 1, 00:18:07,220 --> 00:18:26,830)

En las tres historias de vida los protagonistas se perciben como usuarios de tres lenguas: LSA, LO y LE. Si bien -como se puede ver en las mismas- 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.” (Beto 1 00:23:24,034 --> 00:23:33,549). También cuando habla de su experiencia de comunicación con los chinos en las Olimpíadas en Taipei: “... son imposibles de entender. La comunicación fracasa, la escritura fracasa, la comunicación en señas fracasa, el oral fracasa. (Beto 3 00:26:25,340 --> 00:26:42,520)

Mónica, cuando habla sobre las clases en la capacitación que está realizando, afirma: “...Algunos Sordos saben las oraciones las comprenden claro. Yo miro las oraciones, no conozco las palabras. (Mónica 2: 00:18:33,980 --> 00:18:50,330) Y continúa: Los oyentes hablan, la intérprete seña y yo no sé. (Mónica 2: 00:18:50,330 --> 00:18:58,060).

Luis explica: “Juan sabía bien LSA, también sabía escribir y leer...” (Luis 3: 00:30:17,570 --> 00:31:01,210). 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.” (Luis 2: 21: 06: 160 – 21:30:690)

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**,

ASOCIACIÓN⁷⁷, CAPACITACIÓN. Aunque 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: 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. Yo me sentía muy contento!!” (Beto 1: 12:37:050 – 12:46_750)

Mónica dice: “Yo soy sorda y me atrae hablar en LSA. Todos igual” (Mónica 1: 00:31:01,720 --> 00:31:06,070) 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.” (Mónica 2: 17: 13: 760 – 17:20:710).

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...” (Luis 2: 22:12:330 – 22:31:130). 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.” (Luis 2: 20:10:000 – 20:38:910).

Los tres aprendieron la LSA a través de pares (en el caso de Mónica y Luis) o de Sordos un poco más grandes (Beto). Ninguno de los entrevistados refiere haberla aprendido de familiares Sordos. Lo que no sorprende, ya que sólo el 5% de Sordos tiene padre Sordos (cf. 1.1). Tampoco estuvieron en ese tiempo en contacto con Adultos Sordos o Adultos Sordos mayores. Es importante decir que, en General Roca, no hay personas Sordas que tengan madre o padre Sordos. Sí, hermanos o algún tío. 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.” (Beto 1: 13:34:950 – 13:43:879)

Mónica: “Beto me enseñó LSA. Y Marcelo también. Los dos me enseñaron.” (Mónica 1: 19:10:400 – 19:17:430)

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. Así fue aprendiendo, en forma natural. Cuando yo tenía alguna duda, les preguntaba.” (Luis 2: 00:22:56,890 --> 00:23:20,190)

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.

⁷⁷ 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. Actualmente, el Colegio Domingo Savio, en General Roca.

Hay intérpretes, hay LSA.” (Luis 3 00:14:24,050 --> 00:14:48,950)

La seña de LO se asocia a la comunicación con el mundo oyente: **FAMILIA, MAESTRO, PROFESOR y COMPAÑEROS**. Los lugares nombrados son: **AULA, ESCUELA, CASA y TRABAJO**. En sus relatos refieren que 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!” (Beto 1: 16:29:134 – 16:36:811)

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”. (Luis 21:44:200 – 22:12:150)

Mónica observa: “...Después señaaba 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.” (Mónica 1: 19:33:020 – 19:47:865).

En relación a 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 le escribe para que entienda: “No, no. Hablaba nada más. O a veces, mi mamá escribía y yo leía: Ah! bueno! (yo decía) (ella escribía) Corto.” (Luis 2: 00:16:10,410 --> 00:16:18,850)

Beto cuenta: “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. (Beto 3: 00:17:14,706 --> 00:17:48,286)

En las tres historias de vida 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: 15).

Aquí hay una diferencia con el resultado obtenido por Rojas Gil (2005). Esta investigadora afirma que no tiene valor social y que la usan como medio para comunicarse con los oyentes. Desde esa perspectiva, también funcionaría como lengua franca, como sostiene Massone (2010). Es probable que la diferencia en los resultados esté dada por: (1) haber tomado distinto grupo etéreo (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 personales 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, por ejemplo, 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. ..." (Mónica 1: 00:21:06,589 --> 00:21:22,229)

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"... " (Beto 2: 00:29:27,510 --> 00:30:01,410)

Y aclara "A los Sordos, esperá, no les gusta las oraciones de los oyentes. A mí, sí. Porque crecí dentro de esa cultura. Por ejemplo, (seña y articula en oral) "yo-va-al-un lugar" (deletrea y destaca "al", y luego hace la seña de ir a un lugar determinado). Pero los Sordos no dicen nunca "al". Los Sordos dicen Yo-ir-cine (en oral dice: yo-va-cine). Le falta el artículo "al". No se usa: a, al, un, una. ..." (Beto 2: 00:28:34,030 --> 00:29:12,110)

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. (Luis 3: 00:19:34,780 --> 00:19:56, 860)

Los tres entrevistados 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." (Mónica 2: 00:18:33,980 --> 00:18:50,330)

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" (Beto 2: 00:20:39,307 --> 00:21:17,247)

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. (Luis 3: 00:20:53,020 --> 00:21:22,730) Y cuenta: "Algunos Sordos amigos míos me dicen que les ayude a escribir y yo les digo: perdón pero yo no escribo bien, bien..." (Luis 3: 00:15:53,290 --> 00:16:28,590)

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.” (Luis 2: 00:25:15,080 --> 00:25:34,910) (...) “Si hacía las cosas bien, Marita me felicitaba, se ponía feliz. Y los Sordos nos poníamos contentos y dábamos, dábamos, dábamos ...” (Luis 2: 00:26:14,660 --> 00:26:31,240)

Pero también tuvo experiencias negativas: “Yo no tuve una buena escuela. Me faltó más. Un cambio de verdad, en la forma de ayudarme. Las maestras debían preocuparse para ver de qué nueva forma yo u otra persona sorda pueda estudiar...”. (Luis 1 00:04:58,980 --> 00:05:24,200)

Y, en otro momento, 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.”(Luis 3: 00:30:17,570 --> 00:31:01,210)

Mónica recuerda en tono de queja: “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? (Mónica 1: 00:23:15,200 --> 00:23:37,830) Y compara: “En Rosario en la escuela se podía hablar LSA. Yo, nosotros acá no, en Roca nosotros no: hablábamos oral.” (Mónica 1: 00:09:38,770 --> 00:09:44,990)

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.” (Beto 1: 00:32:08,027 --> 00:32:33,900). También compara la enseñanza de la LE en Roca y en Rosario: “En Rosario el nivel era más alto.” (Beto 1: 28:33:011 – 28:36:416)

Un dato que se ve en las tres historias es que los entrevistados aseguran que en la misma época de su escolarización en otras escuelas sí se podía hablar LSA. Por ejemplo, Beto -cuando habla de su primer día en la escuela de Rosario- cuenta: “Cuando entré me sorprendí con lo que vi. Me puse contento: los Sordos se comunicaban en lengua de señas. Yo me sentía muy contento!!!” (Beto 1: 02:37:050 – 12:46:750). Y Mónica -al recordar cuando Beto llegó a la escuela especial- cuenta: “En Rosario en la escuela se podía hablar LSA. Yo, nosotros acá no, en Roca nosotros no: hablábamos oral. (Mónica 1: 00:09:38,770 --> 00:09:44,990). Y Luis -al recordar cuando conoció a Druetta- dice: “Él estudió mucho en la escuela de Córdoba 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. (Luis 3 00:30:17,570 --> 00:31:01,210).

Es importante destacar que, tanto la escuela de Rosario como la de Córdoba en esos tiempos eran oralistas por lo tanto la lengua de señas no estaba permitida en las aulas. Los alumnos Sordos entre ellos sí hablaban LSA porque en ambas ciudades ya se había conformado una comunidad Sorda y además contaban con un territorio propio, ya que, en Rosario la primera asociación de Sordos se fundó en 1939 y en Córdoba, en 1958. Mientras en Río Negro recién en el 2002.

Cabe destacar que en Rosario primero se creó la asociación de Sordos (1939) y luego la escuela de Sordos (1955). Incluso los primeros pasos antes de la creación de la escuela por decreto fueron dentro de la asociación y como un emprendimiento privado⁷⁸.

Como se puede observar, tanto en la historia de Mónica como en la de Luis aparece la escuela como responsable directa de las dificultades de escritura de los Sordos. Mientras Beto, como ya vimos, se centra en la familia. Sería conveniente en un futuro 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.” (Luis 3: 00:23:36,270 --> 00:24:31,870)

Por otra parte, son numerosos los trabajos que señalan a la escuela como la causa. Por ejemplo, Massone, Simón y Druetta (2003), Baez (2009), Sánchez (2010), por nombrar algunos. Situación que no sorprende siendo la escuela la encargada de la alfabetización de la sociedad.

El valor que le otorgan al diploma coincide con el descrito para la población oyente: el diploma acredita saber y es importante para el trabajo. Retomemos el relato sobre las entrevistas laborales de Mónica y Beto:

“¿Trabajás bien? ¿Comprendés lo que lees? ¿Entendés las oraciones?” - “Sí, sí, sí. Todo. Hace tiempo que tengo el diploma de séptimo”. (Mónica 1: 00:15:38,843 --> 00:15:47,493)

“El jefe me miró y preguntó: ¿él sabe? ¿tiene diploma? ¿terminó de estudiar? ¿sabe hablar oral? dijo el jefe. Y yo: Sí, sé hablar y leo los labios. Entonces, me aceptó.” (Beto 3: 14:23:630 – 14:38:840)

⁷⁸En:

http://www.areaeducativa.com.ar/sitio/noticia_detalle.php?id=533&t=%E2%80%99La%20escuelita%20de%20los%20chicos%20sordos%E2%80%9D

Otro ejemplo es lo que cuenta Beto: “Yo pensaba en el futuro laboral. ¿Cómo sería? Yo pensaba que tenía que estudiar más para el diploma.” (Beto 1: 00:32:53,490 --> 00:33:00,770)

Y Luis: “... Los Sordos no han ido a la universidad, entonces estamos en otro nivel, estamos más abajo (...) Me falta aprender más. Tendría que estudiar en la universidad y yo antes quise estudiar en la universidad en Cipolletti pero me ignoraron...” (Luis 3 00:45:42,470 --> 00:47:04,300)

Por consiguiente, los entrevistados muestran que no están ajenos al “efecto de certificación social que proporcionan los títulos académicos” (Bourdieu y Passeron, 1995:69). Situación que nos permite observar con claridad el fenómeno de los polos de identidad múltiple en los que se constituye el sujeto social (cf. 1.2.2): los entrevistados además de identificarse con la comunidad Sorda, también pertenecen a otros grupos sociales.

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. Veamos algunos ejemplos.

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.” (Luis 3: 00:15:03,000 --> 00:15:44,290).

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»...” (Beto 2: 00:29:27,510 --> 00:30:01,410)

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.” (Mónica 1 28:47:550 – 29:24:390)

En síntesis, “los Sordos aprenden a escribir sobre la marcha” como dicen Massone, Buscaglia y Bogado (2005: 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 remediado 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...” (Beto 2: 00:13:50,010 --> 00:14:08,860) . Y cuenta una anécdota de incomunicación a través del mensaje de texto: “...Le había puesto “vos-vení-casa”. Pero él leyó el mensaje y se quedó esperando allá (en su casa). Y yo seguía esperándolo (en mi casa). el “vos-vení”no lo entiende.“v-e-n-í” no lo comprende porque él antes no estudió.” (Beto 2: 00:32:08,115 --> 00:32:29,630)

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.” (Beto 2: 00:14:36,190 --> 00:14:49,410)

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, comprendió, bien.” (Mónica 1: 00:21:23,220 --> 00:21:49,800) Y concluye: “Es importante porque yo las palabras no las conozco. Mejor hablar en LSA y filmar. Nada más.” (Mónica 1: 00:21:50,450 --> 00:21:55,920)

Para Luis: “Ahora los teléfonos actuales son completos. Tienen adentro *Facebook*, mensajes, *Whatsapp*, internet. También se puede hablar en LS y filmar en vez de mandar SMS. (Luis 3: 00:20:14,930 --> 00:20:28,130)

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. Cuando se le pregunta por el material de la capacitación dice: “qué me van a dar a mí para leer? Si yo no sé ni leer ni escribir. Qué me voy a quedar, mirando! Otros sí leen y escriben. Yo los miro.” (Mónica 2: 20:01:990 – 20:15:620)

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. Dice: “... Yo leo naturalmente. (¿Vos ahora mirás tele y lees los subtítulos?) Sí, sí (¿No le preguntás a nadie?) Bueno, un poco.” (Beto 2 05:03:890 – 05:15:190)

Por otra parte, 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.” (Luis 3: 00:15:03,000 --> 00:15:44,290)

Si bien en las tres historias de vida 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.” (Mónica 1: 00:10:05,550 --> 00:10:08,000) 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. (Luis, 00:06:03,030 --> 00:06:10,335).

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.” (Mónica 1: 00:24:57,000 --> 00:25:12,990).

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.” (Luis 3: 00:11:28,960 --> 00:11:49,120)

Hay una actitud de permanente superación. Luis dice: “Yo aprendo saliendo y viendo.” (Luis 3 00:35:00,590 --> 00:35:04,240). 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.” (Beto 2: 00:23:580 – 00:32:650)

También en un estudio realizado en la comunidad Sorda de Caracas se observa esta actitud proactiva. Veamos como ejemplo el testimonio de una persona Sorda publicado en esa investigación: “Yo creo que se puede mejorar el aprendizaje de la lengua escrita aprendiendo de los oyentes. Ellos nos pueden ayudar mucho en el aprendizaje del español escrito ya que lo usan mejor que nosotros los Sordos” (Morales, 2008:161).

Otro ejemplo de ello es una ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para Sordos realizado en Paraguay. Allí una maestra de Sordos Sorda de Barcelona 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, 2012:6)

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

Por otra parte, los tres entrevistados 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** ó **SER-MEJOR**⁷⁹ y **PODER**. Fundamentan esta elección en la fluidez de la comunicación entre Sordos.

Luis manifiesta: “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. (Luis 3 00:26:53,770 --> 00:27:16,030) Y cuenta sobre 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.” (Luis 3 00:27:22,160 --> 00:27:41,080)

Para 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.” (Beto 2: 39:25:680 – 39:46:890)

Y Mónica expresa: “Un Sordo! El profesor oyente no, porque habla y escribe. Sabe pero el

⁷⁹ Cabe aclarar que en el diccionario figura con configuración manual “meñique” pero los entrevistados usan en general con “dedos juntos abre a cinco”. Un detalle de las configuraciones manuales se pueden encontrar en: Vallasina 1997:X y XI.

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.” (Mónica 1 35:04: 980 – 35:26:180)

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.” (Luis 3 00:45:42,470 --> 00:47:04,300)

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. (Luis 3 00:45:42,470 --> 00:47:04,300)

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, 2007: 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.: 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: 7). Creemos que la variación en el resultado está relacionada con un cambio en la RS que tienen las personas Sordas de sí mismas y de su capacidad.

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, sin publicar: 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.

En los inicios de esta investigación nos preguntábamos: ¿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?

Para responder a esas preguntas se elaboraron tres historias de vida (HV) a partir de entrevistas etnográficas. Luego, estas HV se analizaron y compararon. Durante esa etapa fue necesario no hacer centro en las preguntas iniciales ya que emergieron datos que no respondían abiertamente a ellas y que eran elementos importantes para la identificación de las RS. Las retomaremos párrafos más abajo al presentar una descripción de las RS.

La verificación del carácter “social” de la representación se realizó al poner en diálogo nuestros resultados con los de otras investigaciones y testimonios de personas Sordas publicados.

Queremos resaltar que el uso de los nombres reales fue una decisión de los protagonistas. Este hecho tornó por momentos más complejo el trabajo de escritura de la investigación ya pensando en las implicancias de su difusión posterior. Aún así creemos que es importante que figuren sus nombres porque de alguna manera favorece el empoderamiento de la comunidad Sorda. Estas historias de vida tienen dueño. No son testimonios asociados a siglas o a nombres ficticios. Estas historias les pertenecen. Las palabras les pertenecen.

Por otra parte, los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que la historia de vida es una técnica más que adecuada para este tipo de estudios, ya que permite a los investigadores acercarse a la visión del mundo de los protagonistas. Coincidimos con la afirmación sobre “el alto valor simbólico que este género discursivo posee dentro de la comunidad Sorda al reafirmar valores y creencias grupales.” (Martínez y Astrada, 2010:76)

El Software ELAN ha sido un gran facilitador tanto para la etapa de interpretación al español como en el de la selección de citas y la identificación de RS. Creemos que esta aplicación tiene mucho potencial que ofrecer tanto para los estudios de lingüística como para los de otros campos en los que se incluyan videos en lengua de señas o en otras lenguas. Según nuestro conocimiento, el nuestro sería el primer estudio en LSA que utiliza ELAN.⁸⁰

⁸⁰ Aclaración: luego de la presentación de este trabajo para su evaluación, tomamos conocimiento acerca de un estudio lingüístico de la LSA en el que utilizaron ELAN para la reproducción lenta (cuadro por cuadro) de los videos. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/viewFile/38/64>

A continuación 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 que cuesta comprender tanto en la etapa de aprendizaje escolar como en su uso en la vida cotidiana.** La palabra “difícil” es la primera que surge en asociación a la LE. A partir de esta percepción de la LE, se genera una trama densa de opiniones, sentimientos, creencias, mitos y actitudes.
- **Creer que el gran obstáculo es la gramática aunque también el desconocimiento del léxico.**
- **El proceso de aprendizaje de la LE está invadido por sentimientos y actitudes con orientación negativa,** más allá de las diferencias individuales, situación que de por sí es terreno fértil para el fracaso escolar. Aburrimiento, miedo, cansancio son algunos de los sentimientos que manifiestan los entrevistados. Ante esto responden con actitudes de paciencia (resignación) y de dependencia.
- **Presentan una actitud de dependencia de algún oyente para el desarrollo de las actividades de lectura y escritura.** Postura que no es transitoria ni está limitada al período aprendizaje sino que se prolonga a lo largo de la vida. El grado de dependencia es variable de acuerdo al nivel de competencia en LE. A partir de esta actitud de dependencia es que está naturalizado dentro del grupo el hecho de tener por lo menos un referente oyente que los ayude a resolver en forma cotidiana las dudas que les presenta la LE tanto en la actividad de lectura como en la de escritura. El referente puede variar de acuerdo al ámbito (familia, escuela, trabajo) y también en las distintas etapas de la vida.
- **Estos referentes oyentes son valorados positivamente dentro de la comunidad Sorda,** por lo que, manifiestan una actitud de agradecimiento constante hacia los referentes oyentes que les ayudan a sortear los obstáculos que les presenta la LE, ya sean miembros de su familia, amigos o compañeros. En ese sentido, la presencia del apoyo familiar, de los docentes, compañeros y amigos es altamente valorado. Mientras que la ausencia del apoyo es motivo de queja, de sufrimiento.
- **Afirman que la escritura de las personas Sordas es diferente a la de los oyentes.** Una de las diferencias está dada por la extensión de la oración: los Sordos usan oraciones cortas mientras que los oyentes, oraciones largas. Otra diferencia que alegan es la ausencia de ciertas clases de palabras que argumentan que no se usan en LSA (por ejemplo, artículos). Y también, observan que el orden en que escriben las palabras unos y otros es diferente.
- **Manifiestan que la LE les permite comunicarse tanto con oyentes como con Sordos.** El celular ha logrado producir un cambio en el ámbito de uso de la LE, antes restringido a la comunicación con oyentes. Ahora también pueden comunicarse con

oyentes pero sobre todo con otros Sordos mediante mensajes de texto y otras aplicaciones. El celular inteligente ha abierto las posibilidades de comunicación a distancia no sólo en LE sino también en LSA al poner a su disposición el uso de videos. La gratuidad es un elemento fundamental por tratarse de una comunidad con dificultades de inserción en el mundo laboral y por tanto de lograr independencia económica (Massone, 2001). Cabría preguntarse si el hecho de que los Sordos estén usando la LE para comunicarse entre ellos a partir de las posibilidades que brinda el celular con los mensajes de texto, *Facebook* y *whatsapp*, cambiará el estatus actual de la LE como lingua franca que permite la comunicación con oyentes descrito por Massone (2010).

- **Opinan que no todos los Sordos escriben igual y que hay distintos niveles de competencia en LE entre los Sordos.** Situación que refuerza nuestra decisión inicial de considerar la lengua escrita como una interlengua. Es decir, una segunda lengua que está en un permanente proceso de aprendizaje y que se caracteriza por la interferencia de elementos de la primera lengua (en el caso de los Sordos, la LSA). Esto no significa que los Sordos transcriban exactamente las señas al español sino que “mezclan” ambas lenguas. Los resultados también muestran que la LE como toda interlengua no es estable sino que se va modificando a lo largo de su aprendizaje y uso. Se pueden encontrar similitudes entre distintos usuarios pero no es posible que sean iguales. De allí los inconvenientes que relatan en la comunicación a través de mensajes de texto. Estos rasgos de la escritura de los Sordos también pueden analizarse bajo el foco del concepto sociolingüístico de variedad étnica. Desde ese anclaje, el estudio del origen de las marcas estaría focalizado en las diferencias entre etnias y en las semejanzas dentro de una misma etnia.
- **Se comparan permanentemente con los oyentes ubicándolos como si todos los oyentes tuvieran el mismo nivel en LE.** Sería interesante continuar estudiando este aspecto porque nos lleva al área de fricción entre los dos mundos. Creemos que estamos en presencia de una falsa creencia, ya que son muchos y variados los colectivos que presentan dificultades específicas para acceder a la LE, no sólo las personas Sordas.
- **Tienden a creer que la imagen ofrece la misma información que el texto.** Sería interesante profundizar en este aspecto para corroborar si se está en presencia de un mito. Con respecto a ésto, pensamos que hay una sobrevaloración de la imagen debido al rol protagónico que juega el sentido de la vista en la apropiación del mundo. Los textos con imágenes son elaborados por los oyentes, desde su visión del mundo, de allí que hay un choque entre lo que los Sordos ven y lo que los oyentes creemos que los Sordos ven. Esta situación se agudiza por la carencia de intermediarios/interlocutores realmente competentes en ambas lenguas (LE y LSA) que favorezcan el análisis metalingüístico y les permitan observar las diferencias de la información que brinda el texto y la imagen que lo acompaña.

- **Piensen que los Sordos pueden lograr mejores resultados en LE.** Hay una expectativa de cambio respecto a la situación actual de la comunidad Sorda en relación a la competencia en LE. Hay esperanza: no es imposible lograr una mejor competencia en LE. Y esta arista de la RS es un punto de apoyo importante para avanzar hacia el cambio. Creemos que la visión de la LE como “difícil” es una fuerza negativa que obstaculiza el acceso a la LE mientras que la visión de que “los Sordos pueden” es una fuerza positiva que lucha para romper con ese estigma.
- **Opinan que los Sordos pueden ser maestros de los niños Sordos y que es mejor un maestro Sordo que un oyente.** Esta postura marca el empoderamiento de la comunidad Sorda en los últimos años, en parte por los resultados del trabajo que vienen llevando a cabo los líderes Sordos a través de las asociaciones de Sordos aglutinadas en la CAS y también por su labor desde otras instituciones/asociaciones como por ejemplo: el Centro de Estudios y Acción para el Desarrollo de la Comunidad Sorda (CEA), CANALES, UNER, UNCo, por nombrar algunas.
- Por otra parte, **dos de ellos adjudican a la escuela la responsabilidad sobre las dificultades que tienen para dominar la LE.** Incluso uno afirma que es la opinión de todos los Sordos. Situación lógica por el rol que ocupa la escuela como institución alfabetizadora. **Un tercero opina que la gran responsable es la familia.** Cabe destacar que tuvo una trayectoria escolar diferente a los otros dos, en instituciones a las que asistían una gran cantidad de Sordos.

También se identificaron algunas RS que si bien no son puntualmente sobre la LE creemos que es importante tener en cuenta en la toma de decisiones acerca de alfabetización de personas Sordas:

- **Se perciben como usuarios de tres lenguas: lengua oral, lengua escrita y lengua de señas.** Cada una tiene un ámbito de uso. La evaluación que hacen de su competencia en cada una es variable.
- **Coinciden en los sentimientos y actitudes positivas hacia la LSA:** felicidad, fascinación, fluidez, adquisición rápida, fácil y natural, comprensión completa. También en la importancia del contacto con otros Sordos señantes para mejorar la competencia en LSA.

Estas representaciones sociales que surgen a partir de las historias de vida de las personas Sordas ofrecen pistas que pueden contribuir a buscar mejores estrategias de enseñanza de la LE. Sugerencias que ya han sido señaladas en otras investigaciones pero creemos necesario enunciar una vez más en vista de que aún no hay una política educativa que atienda a estas premisas:

- 1) Participación de los Sordos en ámbitos de decisión en lo que hace a la educación del

colectivo. (Fernández Viader y Yarza, 2004^a, Zambrano Steensma, 2007, entre otros)

2) Inserción de personas Sordas como maestros en la educación de sus pares. Esta es una necesidad ya enunciada por muchos investigadores (Fernández Viader, 1996; Veinberg, 1996; Cedillo, Vinardell y González, 1998; Massone, Simón y Druetta, 2003, por nombrar algunos) y que cuenta con el soporte de los resultados positivos obtenidos en experiencias educativas bilingües en donde intervinieron maestros Sordos (Ravn, 1999; Jokinen, 1999; Heiling, 1999). De las historias de vida que hemos presentado en esta tesis surge claramente el valor que dan las personas Sordas a encontrar pares que hablan su misma lengua en las instancias de aprendizaje. El sentimiento que surge a partir de esta inserción es de entendimiento, comunicación plena y felicidad. Y contrasta con la principal representación asociada a la LE: como algo difícil, aburrido.

3) Inclusión del uso de tecnologías (dispositivos móviles) y aplicaciones (videos, mensajes de textos breves, redes sociales) como herramientas didácticas fundamentales en la escuela. En ese sentido, las TIC posibilitaron un cambio en la subjetividad de la comunidad Sorda a partir del uso de la escritura como medio de comunicación entre personas Sordas (Massone, Buscaglia y Bogado, 2010).

4) Planificación lingüística: si la LE es la segunda lengua de las personas Sordas, para su aprendizaje es necesario que los niños Sordos sean competentes primero en la L1 que es la LS. Como el 95 % de los Sordos son hijos de oyentes entonces deben planificarse acciones que promuevan el contacto con pares Sordos adultos y niños. Y esto no debe depender de la buena voluntad de algunos sino que es fundamental un trabajo en red de las instituciones comprometidas -asociaciones de Sordos, escuelas/ministerios, universidades, entre otras- para asistir a los niños Sordos y a sus familias oyentes en la comunicación en LS.

Para concluir, consideramos que el diseño planteado nos permitió elaborar una descripción de las RS que han construido las personas Sordas adultas acerca de la LE. Hemos constatado que las historias de vida son una vertiente valiosa para este tipo de trabajos y que sería provechoso continuar en esta línea para ampliar y contrastar con otras realidades.

Esperamos que la descripción de las RS aquí presentada se convierta en un aporte para la comprensión de la relación entre comunidad Sorda y lengua escrita. 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, esta tesis 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.

Bibliografía

- AGÜERO, L.; BARRIONUEVO, M.; Y FERRANDI, M. (2004). *La construcción de los sujetos sordos desde los discursos educativos vigentes*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de la Plata.
- ANDÚJAR, A. (2007) *Pariendo resistencias: las piqueteras*. Cutral Co y Plaza Huincul, 1996. En: M.C. Bravo; F. Gil Lozano y V. Pita (comps.) *Historia de luchas, resistencias y representaciones. Mujeres en la Argentina, Siglos XIX y XX*. Tucumán: EDUNT.
- ARAYA UMAÑA, S (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* N° 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>
- ARGUMEDO, A. (2004) “Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular”. Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- BAEZ, M. coord. (2009) *Diálogo con Sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos*. Rosario: Laborde Editor.
- BARRETO, A. G. y S. M. AMORES (2012) El uso del software de transcripción lingüística ELAN en el análisis de la interpretación de lengua de señas colombiana en el contexto universitario. *Mutatis Mutandis*. Vol. 5, No. 2; 295-319. Disponible en: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Barreto\\$2BAmores_2012.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Barreto$2BAmores_2012.pdf)
- BLASCO MIRA, J. E. y S. MENGUAL ANDRÉS R. (2010) Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. En: Roig Vila & M. Fiorucci (Eds.) (2010) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy & Roma: Marfil & Università degli Studi Roma Tre, 71-84. Disponible en: http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/Claves-para-la-investigacion_71_84-Cap-7.pdf
- BRASLAVSKY, B. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Lectura y vida*. Año 24, Vol. 2: 2-17. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky .pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf)

- BOURDIEU, P. y J. PASSERON (1995) Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En: Bourdieu, P. y J. Passeron *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (pp.39 - 108) México: Distribuciones Fontamara.
- BURAD, V. (2008) El Congreso de Milán y su efecto dominó en Argentina. Disponible en: http://www.culturasorda.eu/resources/Burad_V_Congreso_Milan_efecto_dominio_Argentina_a_2008.pdf
- (2009) *Día Nacional de las Personas Sordas Argentinas: 19 de septiembre*. Disponible en: http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/Dia_nacional_personas_sordas_argentinas.pdf
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1992) *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Tesis D.I.E. 12. México
- BUTER et al (1990) 101 Questions About Being Deaf. Amsterdam: Grafisch Centrum Amsterdam.
- CALVET, L.J (2001) *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CASSANY, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- CASELLI y OTROS (1992) La competencia narrativa en los niños sordos: estrategias morfosintácticas de coherencia y cohesión del texto. Inédito.
- CASTORINA, J.S y C. KAPLAN (2003) Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En: Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- 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
- CEDILLO, P., M. VINARDELL y M. GONZÁLEZ (1998) El profesor sordo como modelo del niño sordo. En: APANSCE *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Ed. Mayo.
- CHRISTMANN, K.E., y otros (2010) *O software elan como ferramenta para transcrição*,

organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais. Anais do ix encontro do celsul. Palhoça, SC, .Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponible en: <http://celsul.org.br/Encontros/09/ artigos/Karina%20Christmann.pdf>

CLAVIJO ZAPATA, S. y otras (2007) Las personas sordas en la Universidad de Antioquia: una ausencia que se cuestiona. Una aproximación desde las Representaciones Sociales. *Revista El Ágora USB*. Vol 7. N° 2: 305 – 312. Disponible en: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%209.pdf>

COLLAZOS ALDANA, J. (2012) *Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7239/1/jaimecollazosldana.2012.pdf>

CONRAD, R. (1979) *The Deaf Schoolchild*. Londres: Harper and Row.

CRASBORN, O. Y H. SLOETJES (2008) Enhanced ELAN functionality for sign language corpora. En: *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora* (pp39-43). Disponible en: http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:61042:4/component/escidoc:61043/Crasborn_2008_enhanced.pdf <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0013-205A-3>

CRUZ ALDRETE, M. (2008) *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Tesis doctoral. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/>

CVEJANOV, S. (2002) *Incorporación en verbos de movimiento de la lengua de señas argentina*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
(2012) Acerca de los verbos de movimiento en Lengua de señas Argentina: una visión panorámica. En: M.I. Massone; V. Buscaglia y S. Cvejanov (Comp.) *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

D' ANGELO, G. ; M.I. MASSONE; V. BUSCAGLIA y V. BURAD (2012) Propuesta de análisis multimodal de la Lengua de Señas Argentina a partir de la etnografía audiovisual. En: M.I. Massone, M.I; V. Buscaglia y S. Cvejanov (Comp.) *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: editorial EFE.

DIAZ ESTEBÁNEZ, E. Y OTROS (1996) *Las personas sordas y su realidad social*. Madrid:

Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación.

DRUETTA, J.C. (2008) La generación X de la comunidad sorda y la lengua de señas argentina *Ethos Educativo*, 41: 139- 156. Disponible en: <http://www.sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2011/06/generacion-x.pdf>

DUVEEN, G. y B. LLOYD (2003) Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En: Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa.

ERTING, C. (1978) Language, policy and Deaf ethnicity in the United States. *Sign Language Studies*, 19: 139-152.

ERTING, C. Y J. WOODWARD (1979). *Sign language and the deaf community*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

FARR, R. (1983) Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología* Año XLV Vol. XLV Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM (641-657)

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1996) *La comunicación de los niños sordos: interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: CNSE y Fundación ONCE.

FERNÁNDEZ VIADER, M.P., E. PERTUSA 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*. Vol.2: 47–57.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. Y YARZA, M. V. (2004a). La política educativa española en el último cuarto de siglo: su incidencia en la educación de los Sordos. En: P. Fernández Viader y E. Pertusa Venteo (coord.) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

(2004b). Experiencias bilingües para la educación del Sordo en Cataluña (España) En: P. Fernández Viader y E. Pertusa Venteo (coord.) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

FERREIRO, E. (2000) Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 *Congreso de la Unión Internacional de Editores*. México: CINVESTAV, Disponible en: <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribireunmundocambiante.pdf>

(2011) *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA CANCLINI, N. (2003) Noticias recientes sobre la hibridación. *TRANS-Revista Transcultural de Música* 7 (2). Disponible en: <http://www.pacc.ufri.br/artelatina/nestor.html>

GASCÓN RICAÑO, A. y J. G. STORCH DE GRACIAS Y ASENSIO (2004) *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.

GOLDIN MEADOW, S. y R. MAYBERRY (2001) How Do Profoundly Deaf Children Learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice* 16 (4): 222-229. Disponible en: <http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/GoldinMeadow-Mayberry.pdf>

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*, N° 5: 111-129.

GUBER, R. (2001) *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.

(2005) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF (reimpresión 2da ed).

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*, Vol. 17, N°1: 385-400. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL8.pdf>

HALL, S. (1997) *Representation: cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications: Londres.

HEISE, M.; W. ARDITO y F. TUBINO (1994) *Interculturalidad: Un desafío*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

HEILING, K. (1999) La lectura y la escritura en niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación. En: Domínguez-Gutiérrez y Velasco Alonso. *Lenguaje escrito y sordera: Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.

HERNÁNDEZ, F. (2011) Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. *En*: F.

- Hernández; J. M. Sancho y J. I. Rivas: *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- HERNÁNDEZ, F. ; J. M. SANCHO y A. S. CREUS (2011) Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En: F. Hernández; J. M. Sancho y J. I. Rivas: *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; C. FERNÁNDEZ COLLADO y P. BAPTISTA LUCIO (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HERRERA, V. (2005) Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Revista Estudios pedagógicos* 31, Nº 2: 121-135.
- JARQUE, M.J. (2012) Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia. Estudis Lingüístic*, 2: 33-48. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Jarque_LS_estudio_cientifico_reconocimiento_legal_2012.pdf
- JOKINEN, M. (1999) Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. En: Skliar (org) *Atualidade de Educação Bilingüe para Surdos*. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação.
- KALMAN, J. (2008) J. (2008) Discusiones conceptuales en el campo de la cultura Escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46: 107-134. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a06.pdf>
- KREUSBURG MOLINA, R. (2011) Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En: F. Hernández; J. M. Sancho y J. I. Rivas (*Historias de vida en educación: Biografías en contexto*). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- KYLE, J. y L. ALLSOP (1982) *Deaf people and the community: final report to the Nuffield Foundation*. Bristol: Bristol University.
- LABORIT, E. (1995) *El grito de la gaviota*. Barcelona: Seix barral.
- LANE, H., R. HOFFMEISTER Y B. BAHAN (1996) *A journey into the DEAF-WORLD*. San Diego, California: DawnSignPress.

- LINDE, C. (2008) *Working the past. Narrative and institutional memory*. Nueva York: Oxford University Press.
- LONG, S. (1910) *The Sign Language: a manual of signs*. Washington: Press of Gibson Bross.
- LUCAS, C. (2001) *The sociolinguistics of Sign Languages*. Nueva York. Cambridge: University Press.
- MC LAREN, P. y H. GIROUX (1998) Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En P. Mc Laren. *Pedagogía, identidad y poder en el multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- MACCHI, M. y S. VEINBERG (2005) *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MALINOWSKI, B. (1922) *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Madrid: Planeta.
- MARMOR, G. y PETITTO, L. (1979) Simultaneous Communication in the classroom: How well is English grammar represented? *Sign Language Studies*, 23: 99-136.
- MARTÍN BARBERO, J. (2000) Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria. Noviembre 2000. Disponible en: <http://www.pacc.ufri.br/artelatina/berbero.html>
- (2002) Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Rev. Diálogos de la Comunicación*, n. 64: 8-23. Disponible en: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/64-revista-dialogos-editorial.pdf>
- MARTINEZ, R. A. Y L. ASTRADA (2010) El discurso narrativo en Lengua de Señas Argentina (LSA): análisis de una historia de vida. *VI Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- MASSONE, M.I. (1993) *Lengua de Señas Argentina: diccionario bilingüe*. Tomo 1 y 2. Buenos Aires: Editorial Sopena.
- (1995) Consideraciones semióticas y discursivas de la LSA. Disponible en: http://www.culturasorda.eu/resources/Massone_Consideraciones_semioticas_y_discursivas_LS_argentina_1995.pdf
- (2001) *La conversación en lengua de señas argentina*. VI Congreso Latinoamericano de Educación de Sordos. Ponencia. Santiago de Chile.

(2010a) Las Comunidades Sordas y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización. En: *Cuadernos del inadi*, N° 2: 30-38. Disponible en: <http://cuadernos.inadi.gob.ar/cuadernos-del-inadi-02.pdf>

(2010b) Comunidad Sorda Argentina: su representación discursiva en correos electrónicos. En: Actas del 3er. Foro de Lenguas de ANEP (del 8 al 10 de octubre 2010) Montevideo. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Massone_Comunidad_Sorda_Argentina_representacion_discursivacorreos_electronicos_2010.pdf

MASSONE, M. I.; V. L. BUSCAGLIA y A. BOGADO (2005) Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y vida*. Año 26, n° 4: 6 – 17. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Massone.pdf

(2010) La comunidad Sorda: del trazo a la lengua escrita. *Lectura y vida*. Año 31, n° 1: 6 – 17. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Massone.pdf

MASSONE, M. I.; CURIEL, M. (1993): *Lengua de Señas Argentina y Comunidad Sorda*. Buenos Aires: Ediciones del GES, N° 2.

MASSONE, M. I. y R. FAMULARO (1998). “Aspectos textuales de una entrevista videograbada en Lengua de Señas Argentina”. *I Congreso Ibero Americano de Educación Bilingüe para Sordos*, Lisboa, Portugal.

MASSONE, M.I. y A. FOJO (2011) *Problemática de la estandarización en las lenguas de señas del Río de La Plata*. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Massone_Fojo_Problematica_estandarizacion_lenguas_se%C3%B1as_Rio_Plata_2011.pdf

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

MASSONE, M.I. y R.A. MARTINEZ (2012) Glosario de categorías lingüísticas que marcan frontera étnica. En: MASSONE, M.I. y R.A. MARTINEZ, R.A. (2012) *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Massone_Martinez_Curso_LSA_2012-Parte_IIIId.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. En: *Textura*, n. 9-10: 133-149. Disponible en:

http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/2838/1/TEX_9_910_2010_pag_133_149.pdf

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

MASSONE, M.I., M. SIMÓN y C. GUTIERREZ (1999) Una aproximación a la lengua escrita en la minoría Sorda. *Lectura y Vida*. Año XX. N° 3: 24-33. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Massone.pdf

MEADOW ORLANS, K., M. GREENBERG and C. ERTING (1990) Attachment Behavior of Deaf Children with Deaf Parents. En: Moores y Meadow Orlans (Ed.) *Educational and Developmental Aspects of Deafness* (1990). Washington, D.C.: Gallaudet University Press

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

MOLINA, D. (2011) Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida. En: F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas. *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

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.eu/resources/Tesis_Morales_2008.pdf

MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A. (2003) La conciencia social y su historia. En: Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa.

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.eu/resources/Tesis_Nivia_2008.pdf

OVIEDO, A. (2003) La comunidad sorda venezolana y su lengua de señas. *Revista Edumedia*, n. 3. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/ComunidadLSV.pdf>

(2006) “El Congreso de Milán”. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/>

[Congreso de Milan.pdf](#)

(2008) Algunos documentos acerca de la historia de la educación de sordos en Chile (contenidos en los Anales de la Universidad de Chile) Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_escuelas_sordos_Chile_2008.pdf

PADDEN, C. (1980) The Deaf Community and the Culture of Deaf People. En: Baker, C. Y battison, R. (eds) *Sign Language and the Deaf Community*. Estados Unidos: National Association of the Deaf.

PALACIOS, A.B. (2012) Representaciones sociales de grupos culturales diversos: una estrategia metodológica para su análisis. *Ciências Sociais Unisinos*. Vol. 48, N° 3: 181-191.

PELUSO CRESPI, L. (2010) *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Editorial Psicolibros Universitario.

PERTUSA, E. y M.P. FERNÁNDEZ VIADER (2004) La lengua escrita en el niño sordo: la escritura. En: P. Fernández Viader y E. Pertusa Venteo (coord.) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

PINO SOLANAS, F. y MONTERDE MARTINEZ, I. (2000) Sociología de las Personas Sordas. En: A. Miguel Soto (coord) *Rasgos sociológicos y culturales de las Personas Sordas. Una aproximación a la situación del colectivo de Personas Sordas en la Comunidad Valenciana*. Edita: FESORD Valencia (España).

RAVN, T. (1999 a) Experiencias bilingües en Dinamarca. En: APANSCE (Coord) *II Jornadas de Educación Bilingüe en el niño Sordo*. Barcelona: Ediciones mayo.

REAGAN, T. (1990) Cultural considerations in the Education of Deaf Children. En: D. Moores and K. Meadow Orans (eds) *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington DC: Gallaudet University Press.

RICHMOND, M, C. ROBINSON Y M. SACHS-ISRAEL (2008) El desafío de la alfabetización en el mundo". París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>

ROJAS GIL, A.M. (2005) Representaciones sociales de un grupo de estudiantes sordos frente a la lectoescritura. *Revista Areté*, N° 5: 12–17. Disponible en: http://www.iberamericana.edu.co/images/revista_arete_5_6.pdf

- RUSELL, G. y M. E. LAPENDA (2012) Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos Sordos. *Signo y Seña*, N° 22: 63-85. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>
- SALTALAMACCHIA, H. 1992. *La Historia de Vida*. Buenos Aires: CIJUP
- SCHERMER, T. (2004) Lexical variation in Sign Language of the Netherlands. En: M. van Herreweghe and M. Vermeerbergen (eds) *To the Lexicon and beyond. Sociolinguistics in European Deaf Communities*. Gallaudet University Press. Washington D.C. Disponible en: https://www.gebarencentrum.nl/media/33555/92_file1.pdf
- SCHLESINGER, M y K. MEADOW (1972) *Song and Sign. Childhood Deafness and Mental Health*. Berkeley: University of California Press.
- SCHUYLER LONG, J. (1910) *The Sign Language: A Manual of Signs*. Washington, D.C. Press of Gibson Bros. Disponible en: <https://archive.org/stream/signlanguagemanu00long#page/n3/mode/2up>
- SEGURA MALPICA, L. (2005) La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos 1867-1902 En: L.M. Naya Garmendia. y P. Dávila Balsera (coord.) *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Vol. 1 (860-870) San Sebastián: Ed. Erein. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Segura_Educacion_Sordos_Mexico.pdf
- SKLIAR, C.; M. MASSONE. y S. VEINBERG (1995) El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 69-70: 85-100.
- STOKOE, B. (2005) Reedición de: Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers*, n. 8. Disponible en: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/10/1/3.full.pdf>
- SVARTHOLM, K. (1999a) Bilingüismo dos surdos. En. Skliar (org.) *Atualidade de Educação Bilíngüe para Surdos*. Volume 2. Porto Alegre: Editora Mediação.
- (1999b) Reading strategies in bilingually educated deaf children Some preliminary findings. *ACFOS*, Vol. I: Action Connaissance Formation pour la Surdit  <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos2/svartholm.pdf>.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- THOMPSON, P.(2003-2004) Historia oral y contemporaneidad. *Anuario Historia, memoria y pasado reciente*. Rosario: Escuela de Historia-UNR/Homo Sapiens. N° 20.
- VALASSINA, S. (1997) *Diccionario de Lengua de Señas Argentina - Español*. Buenos Aires: Ministerio de de Cultura y Educación de la Nación.
- 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, 488-496.Disponible en español en:
<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>
- VIGIL, N. (2006) Pueblos indígenas y escritura. *Construyendo nuestra interculturalidad*. Abril del 2006, N° 3. Disponible en: http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm#_ftn16
- WIDELL, J. (1994) Awareness Makes a Change. En: Ahlgreen , I. & Hyltenstam, K. (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburgo: Signum.
- WOLL, B. R. SUTTON-SPENCE y F. ELTON (2001) Multilingualism: The global approach to sign languages. En L. Ceil (ed.) *The sociolinguistics of the Sign Languages*. Nueva York: Cambridge University Press.
- WOODS, C. (2002) La lecto-escritura en las interacciones una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En: E. Ferreiro y Gómez Palacio (2002) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores (Primera edición en 1982)
- YARZA, M. V. (2002) *Modelos educativos bilingües para la educación del Sordo en España: un estudio compartivos de proyectos educativos en Catalunya*. Investigación dirigida por la Dra. Pilar Fernández Viader en la Universidad de Barcelona. Sin publicar.
- YARZA, M.V. y M. DEL P. FERNÁNDEZ VIADER (2012) Revisión terminológica sobre el bilingüismo en la educación de las personas sordas. Un estudio de tres experiencias catalanas. En M.I. Massone, V. Buscaglia y S. Cvejano (2012) *Estudios multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: EFE editorial.
- ZAMBRANO STEENSMA, L. (2007) La Lectura y la Escritura como Procesos en la

Alfabetización de Escolares Sordos. *SYNERGIES* Venezuela N° 3: 75 -90.

ZEMELMAN, H. (1998) "Conocimiento e intelectualidad en América Latina". En: *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Neuquén, Argentina: Editorial Educo.

ZGRYZEK S. y S. VEINBERG (2012) *El placer de Leer en Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires: Canales Asociación Civil.

Anexo 1

En este anexo se incluyen algunas fotos extraídas de las entrevistas filmadas y también otras proporcionadas por los protagonistas.

El orden de aparición en las mismas es el siguiente: Luis, Mónica y Beto

Luis



Señar a escondidas en la escuela
(video 2 00:22:28)



Audiencia Pública sobre presentación y debate del
proyecto de Ley LSA, realizada en el edificio Anexo
de la Cámara de Diputados de la Nación



La lectura de diarios como tarea para el hogar
(video Luis 3 00:04:16)



La lectura de palabras
(video Luis 1 00:07:58)



La culpa de que no sepamos escribir
la tiene la escuela
(video Luis 3 00: 00:23:44)



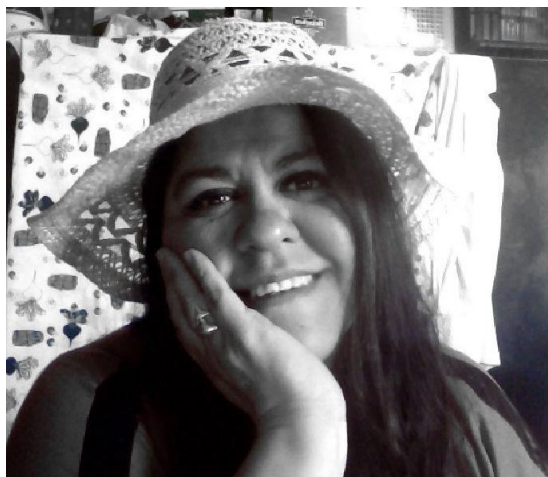
Los chicos Sordos se sienten seguros
con un maestro Sordo
(video Luis 3 00:27:16)



En la Universidad no me daban bolilla
(video Luis 3 00:12:50)



Al principio no nos entendíamos los SMS
(video Luis 3 00:19:39)



Mónica



Mónica muestra una foto de su mamá



Mirando asustada ante lo desconocido:
primera visita al Hospital en Buenos Aires
(Mónica 2 00:06:52)



En las reuniones, no me daban bolilla
(video Mónica 1 00: 28:10)



La sorpresa de ver señar a Beto
(Mónica 1 00:09:56)



La lengua escrita es difícil
(video Mónica 1 00: 25:)



Timidez ante el “Muy Satisfactorio” en lectura (video Mónica 1 00: 11:42)



La lectura de palabras
(video Mónica 1 00:21:52)



Los SMS de los oyentes no se entienden
(video 1 Mónica 00:25:20)



Los SMS de los Sordos son cortos
(video Mónica 1 00:21:10)

Beto



En la escuela de Sordos de Rosario



En el Próvolo



El pase para el Próvolo



Taipei: Olimpiadas para Sordos 2009



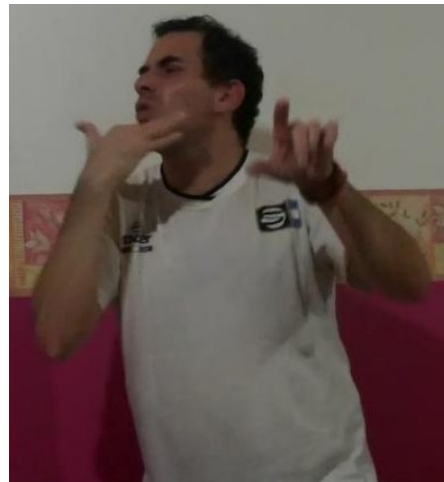
El sufrimiento en el estudio de la lengua escrita
(video Beto 1 00:17:00)



Leer sólo mirando las imágenes
(video Beto 1 00:24:25)



Dejar por un rato la práctica de la escritura
(video Beto 1 00:40:53)



No comprendíamos las palabras del pizarrón
(video Beto 1 00:17:58)



Las clases de antes eran aburridas
(video Beto 2 00:23:54)



Los Sordos pueden ser maestros de Sordos
(video Beto 2 00:36:47)

Anexo 2

Debajo se presenta una tabla con el listado de señas glosadas mencionadas en el capítulo de Análisis y resultados con información sobre su localización en diccionarios de LSA-español.

Seña	Diccionario
SER-DIFICIL	Massone, 1993, 1:197
NO-ENTENDER	Massone, 1993, 2:652
NO-SABER-NADA	Massone y Martinez, 2012: 63-64
MIEDO	Massone, 1993, 2: 671
ABURRIMIENTO/ ABURRIRSE	Massone, 1993, 2:610
CANSADO/¡UFA!	Valassina, 1997:30
BASTA	Valassina, 1997:2
3AYUDAR1	Massone, 1993, 2: 614
3NO-DAR-BOLA1/ 3NO-HACER-CASO1	Massone, 1993, 1: 191
TENER-PACIENCIA	Massone, 2: 672
3ENSEÑAR1	Massone, 1993, 1:331
3CONTAR1	Massone, 1993, 1:180
LSA/SEÑAR	Massone, 1993, 1:209
SORDO	Massone, 1993, 1: 214
PATIO	Valassina, 1997:322
ASOCIACIÓN	Massone,1993,1:125
CORTO	Vallasina, 1997:43
LARGO	Vallasina, 1997: 44
SER-MEJOR	Vallassina, 1997:198
SER-MEJOR	Massone, 1993, 2: 660
PODER	Massone, 1993, 2: 850

Anexo 3

A continuación se adjuntan impresas una muestra de las citas marcadas en ELAN. Para ello se exportó el archivo “.eaf” que crea ese software como texto de subtítulos, con extensión “.srt”. Para hacer más fácil la lectura de las líneas se establecieron las siguientes marcas en la anotación. A saber: la primer línea es la de “Interpretación al español” y no lleva marca; la segunda, corresponde a las “Representaciones Sociales” y va entre corchetes.

Ejemplo:

Nombre del archivo----- -->	Beto 1 bis.srt
Sección del video	00:21:17,227 --> 00:21:23,892)
Interpretación al español	Mi mamá me enseñaba, estimulaba. Y yo: ¡estoy cansado, basta! Ella insistía: vamos, más estudiá más.
Representaciones Sociales	[3ENSEÑAR1, 3ESTIMULAR 1][CANSADO, BASTA]

1
00:04:33,268 --> 00:04:55,268
en la asociación hay sordos pero los chiquitos no van porque las mamás los cuidan mucho.
A los sordos chicos los tienen resguardados en las casas. Ahí adentro los pueden cuidar.

2
00:04:55,268 --> 00:05:11,979
Porque las mamás están preocupadas, siempre están cuidándolos a los Sordos. Que no se
vayan porque tienen miedo, mucho miedo. Las mamás están muy preocupadas. Si el sordo
se escapa ¿qué hace? Grita desesperada buscándolo hasta que lo encuentra.

3
00:05:11,979 --> 00:05:37,640
Las mamás se preocupan mucho de cuidar a sus hijos sordos hasta que crecen y más o
menos... qué edad... 15, 16 años. Entonces les dicen "ojo" "Cuidate", andá. Podes salir
ahora tenés libertad. Sí, podés salir, estás en libertad para salir. Pero ojo a la hora
que volvés. Las madres siempre preguntan a qué hora vas a volver,

4
00:08:46,980 --> 00:09:07,990
Antes en la Asociación estaba todo bien, había mucho trabajo, siempre Roberto que era
Secretario, me avisaba de las cosas, me decía dónde tenía que hacer los trámites: "tenés
que ir allá, tenés que ir a firmar esto". Siempre me indicaba.

5
00:09:31,460 --> 00:09:59,570
Cómo escribo las actas? es mucho. Yo miraba y me agarraba la cabeza. Mucho trabajo!
Pregunté, pregunté y pregunté: un poco a Virginia, también un poco a Carolina. "Vengan a
ayudarme por favor. Ayudenme a organizar el trabajo". Es muy largo, lleva mucho tiempo.
Es mucho trabajo.
[3AYUDAR1]

6
00:11:05,056 --> 00:11:12,954
Un niño oyente se me acercó y me hablaba y hablaba en lengua oral. Y yo no le entendía.
No le entendía nada.
[NO-ENTENDER]

7
00:11:22,173 --> 00:11:33,221
La maestra me hablaba, me hablaba, me hablaba. Y yo la miraba pero
no entendía. [NO-ENTENDER]

8
00:12:37,050 --> 00:12:46,750
Cuando entré me sorprendí con lo que vi. Me puse contento: todos los sordos se
comunicaban en lengua de señas. Yo me sentía muy contento!!
[Actitud positiva hacia la LSA]

9
00:12:55,740 --> 00:12:58,615
Sí, soy nuevo. No sé hablar en LSA.

10
00:13:34,950 --> 00:13:43,879
Así me enseñaron a mí. Los más grandes tendrían 13 o 14 años, pero eran más grandes. Me
enseñaban y yo los miraba.
[Actitud positiva hacia la LSA]

11
00:14:12,007 --> 00:14:20,403
- ¿Y el apodo de él? (Marca el apodo de un compañero) ¿Y de aquél? (Marca el apodo de
otro compañero) Fui preguntando el apodo de cada uno.
[Actitud positiva hacia la LSA]

12
00:14:24,404 --> 00:14:44,404
Los nombres no. Ése es un tema aparte. Los nombres no sirven (hace gesto de tirar). No sé. Me aprendí el apodo de cada uno, los nombres, no. Los chicos no comprenden los nombres. [Cada lengua tiene su ámbito de uso]

13
00:16:07,230 --> 00:16:29,070
En señas les preguntaba por las palabras y los Sordos me ayudaban. Yo los miraba comunicarse. Solamente los miraba hablar en LSA y así fui metiéndola en mi cabeza. Los Sordos hablaban en LSA y yo iba adivinando y asimilando en forma rápida. [Actitud positiva hacia la LSA]

14
00:16:29,134 --> 00:16:36,811
Después cuando iba al aula a estudiar con la maestra, todo era oral! [Cada lengua tiene su ámbito de uso][Actitud negativa hacia la L0]

15
00:16:48,541 --> 00:16:58,605
Entonces me hacía decirlo sólo en oral: "yo va mi casa". "Vamos, vamos seguí, que te escucho, tenés que hablar más!" [Actitud negativa hacia la L0]

16
00:16:58,806 --> 00:17:02,615
Y yo "uhhh, qué sufrimiento! iqué pesado!" [Actitud negativa hacia la L0]

17
00:17:55,000 --> 00:18:01,010
Las palabras(escribas en el pizarrón) no las entendíamos. Es más fácil con el dibujo [NO-ENTENDER][LE y dibujo como equivalentes]

18
00:19:53,320 --> 00:19:57,390
Los Sordos miraban sin entender y yo levantaba la mano. [Distintos niveles de saber entre los Sordos]

19
00:21:12,450 --> 00:21:17,227
Yo escribía y la maestra miraba asombrada: ¡bien! Quién te enseñó? Mi mamá (respondía yo) [presencia de apoyo familiar:3ENSEÑAR1]

20
00:21:17,227 --> 00:21:23,892
Mi mamá me enseñaba, estimulaba. Y yo: ¡estoy cansado, basta! Ella insistía: vamos, más estudiá más. [Presencia de apoyo familiar:3ENSEÑAR1, 3ESTIMULAR1][CANSADO, BASTA]

21
00:22:05,959 --> 00:22:09,249
Mi mamá decía: a jugar no. ¡Acá! [Presencia de apoyo familiar: exigencia]

22
00:22:45,200 --> 00:22:50,330
Crecí acostumbrado a hablar oral y en LSA también. En las tres. [Usuario de 3 lenguas]

23
00:23:08,851 --> 00:23:17,350

Acá no había LSA. Yo sí sabía. Fui el primero. Cuando llegué y hablé en LSA, todos me miraron impactados.
[En otras escuelas se podía hablar LSA]

24

00:23:24,034 --> 00:23:33,549

Sí yo escribía, hablaba oral y LSA. (va enumerando) Uno: LSA. Dos: oral. Tres: escritura. Las tres. Todo junto.
[Usuario de 3 lenguas]

25

00:24:11,630 --> 00:24:18,330

Los dibujos. Yo siempre miraba los dibujos. Las palabras y las oraciones: no. [LE y dibujos como equivalentes]

26

00:24:22,110 --> 00:24:54,490

Siempre miraba los dibujos: sólo los dibujos. Observaba toda la secuencia de imágenes: cada cuadro se continuaba en el siguiente. Yo observaba todo, era muy rápido. Entonces leía. Ahí dice "fue de visita a comer". (Mi mamá) se sorprendía y me pedía "dale, seguí". Yo no sabía ni las palabras ni las oraciones. Las oraciones, la secuencia de palabras, no la comprendía. No sabía nada. Del cuento miraba sólo los dibujos.
[LE y dibujos como equivalentes]

27

00:25:47,020 --> 00:25:54,280

Con los dibujos decía exactamente con mis manos en LSA la misma oración que estaba escrita. Igual. [LE y dibujos como equivalentes]

28

00:28:33,011 --> 00:28:36,416

En Rosario el nivel era más alto.
[Actitud crítica hacia la escolarización]

29

00:30:00,000 --> 00:30:10,990

Era aburrido! estar permanentemente ahí dentro. Muy aburrido. A mí no me gustaba. Allá, en casa jugaba, estaba libre. Podía salir.
[ABURRIDO]

30

00:32:08,027 --> 00:32:33,900

antes en Rosario estudiaba pero era más fácil y yo a veces me aburría un poco. Era fácil hablar y escribir. Yo escribía rápido, los otros eran tortugas. No sabían, no entendían. Para mí era fácil, fácil. ¡qué aburrido! Todo era fácil. Cuando voy (a La Plata), había que estudiar más. A mí me gustaba. Era igual que los oyentes. El mismo nivel que los oyentes.
[Actitud crítica hacia la escolarización][Distintos niveles de saber entre los Sordos][La educación de los oyentes es parámetro de calidad]

31

00:32:53,490 --> 00:33:00,770

Yo pensaba en el futuro laboral. ¿Cómo sería? Yo pensaba que tenía que estudiar más para el diploma. [El certificado como acreditación del saber][El futuro laboral depende de la escolaridad]

32

00:36:22,130 --> 00:36:33,720

No comprendo... ¿Es libre? Pero ¿en qué grado estoy? (Le respondieron) "No, es hasta los 18 años que terminás". Yo dudaba, desconocía esto.
[La educación de los oyentes es parámetro de calidad]

33

00:40:47,030 --> 00:41:01,878

A mí me gustaba salir a jugar, escribir no tanto. Quería dejar de escribir. Hacerlo más tranquilo. Dejarlo un rato. Pero mi mamá me insistía y me exigía que siguiera. Bueno... Y ahora estoy salvado. No siento molestia, no lo lamento.

[El aprendizaje de la LE como sacrificio] [El apoyo familiar (materno) fundamental en el aprendizaje de la LE y la L0]

34

00:41:30,449 --> 00:41:35,040

Agarraba el papel y lo leía. A ver... leche. Se iba hasta el mercado. [Cada lengua tiene su ámbito de uso]

35

00:41:40,400 --> 00:41:45,910

Miraba el papel y agarraba un producto. Miraba otra vez y agarraba otro. Anotaba y decía: después pagan.

36

00:41:50,895 --> 00:41:52,620

Mamá me cuidaba.

37

00:44:38,030 --> 00:44:40,940

Ellos no hablan en LSA. Acá, no me gusta.

[Actitud crítica hacia la escolarización][Actitud negativa hacia L0 y LE]

38

00:44:41,370 --> 00:44:48,010

Pará, no entiendo (le dijo una maestra). ¿No comprenden LSA? Esperá: Acá no me gusta (dijo en L0). [Actitud crítica hacia la escolarización][Actitud negativa hacia L0 y LE]

39

00:45:02,794 --> 00:45:05,594

Sí, allá se habla LSA. En Rosario, hay LS.

40

00:46:00,071 --> 00:46:04,001

Acá no hay LSA? No importa. La dejo y hablo en oral. [Cada lengua tiene su ámbito de uso]

41

00:47:32,989 --> 00:47:50,999

A mí me gustaba estudiar más y cada vez más. Por supuesto que yo sentía qué pesado, qué molesto: era chico y tenía que hacer articulación y practicar mucho. Mi mamá me enseñaba. Me estimulaba. Yo le agradezco a mi mamá lo que hizo.

[El aprendizaje de la L0 como difícil y pesado][El apoyo familiar (materno)

fundamental en el desarrollo del niño Sordo]

