

LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LAS LENGUAS DE SEÑAS

Lionel Antonio Tovar
Universidad del Valle

Resumen

Las lenguas de señas de los sordos son lenguas naturales que se diferencian de las lenguas orales solamente en que utilizan el canal de comunicación viso-gestual en lugar del audio-vocal. Han estado en uso en comunidades sordas de todo el mundo desde la antigüedad, pero fue sólo a partir del Siglo XVIII cuando comenzaron a ser utilizadas por educadores de sordos. Su estatus bajó en los últimos cien años largos cuando se creyó que todos los sordos podían ser asimilados a la comunidad oyente terapéuticamente, creencia ésta que se vio acrecentada por la falta de interés de los académicos por estudiar las señas. Sólo en 1960, el lingüista norteamericano Stokoe demostró que la lengua de señas norteamericana (ASL) y, por consiguiente, todas las lenguas de señas, eran lenguas naturales susceptibles de descripción lingüística. Sin embargo el interés de los lingüistas por ellas es aún limitada. El propósito de este artículo es ilustrar la importancia de las lenguas de señas para las comunidades sordas de todo el mundo y para los estudios del lenguaje en general.

Abstract

The sign languages of the deaf are natural languages that differ from the spoken languages only in that they use the visual-gestural channel of communication instead of the vocal-auditory one. They have been used from antiquity by deaf communities worldwide, but it was only in the 18th century that they came to be used by educators of the deaf. Their status was lowered in the past century or so when it was believed that deaf people could be assimilated universally into the hearing community by therapeutical means, a belief that was aided by the lack of interest of academicians in the study of sign. It was only in 1960 when an American linguist, William Stokoe, first proved that American Sign Language (ASL), and hence all sign languages, were natural languages amenable to linguistic description. However, the interest shown by linguists is still limited. The purpose of the present article is to illustrate the importance of sign languages studies for deaf communities throughout the world and for language studies in general.

INTRODUCCIÓN

Quienes estudiamos lingüística antes de los años 80 recordamos cómo los textos nos repetían una y otra vez la naturaleza sonora del lenguaje humano. Así, se decía que las lenguas eran primordialmente orales, para contrarrestar la larga tradición filológica basada en las formas escritas, sobre todo literarias, de las lenguas. Muchos autores citaban o adaptaban el inventario de rasgos distintivos del lenguaje propuesto por Hockett (1958), que incluía en primer lugar tres rasgos que tienen que ver con las lenguas orales: utilización del canal audio-vocal, transmisión irradiada y recepción unidireccional, y evanescencia del mensaje. Nos recordaban en este respecto por qué la especie humana había optado por el lenguaje oral: posibilidad de comunicarse en la oscuridad, a través de obstáculos, a cierta distancia (sobre todo en áreas rurales y montañosas) y, en especial, porque dejaba las manos libres para cualquier otra actividad. Asimismo, Lenneberg (1967) demostraba cómo la fisiología humana se había adaptado especialmente para el habla, señalando los cambios que se dan en el ritmo de la respiración al hablar, los cuales, de otra manera, causarían incomodidad en el individuo, y resaltando los complejos eventos fisiológicos de coordinación de la respiración con un centenar de músculos para producir entre 200 y 500 sílabas por minuto.

Todo esto demostraba una ignorancia o, cuando menos, un descuido de las lenguas de señas que se habían ido desarrollando a lo largo de los siglos mediante la interacción de individuos en comunidades sordas. Si bien la humanidad había conocido un reconocimiento del valor de las señas y de su uso en la educación a partir de los trabajos del abate de l'Épée con niños sordos pobres en París a mediados del siglo XVIII, los estudiosos del lenguaje difícilmente se percataron de que eran lenguas naturales dignas de ser objeto de estudio. Contribuían a este estado de cosas, por una parte, las premisas religiosas que le daban valor a la palabra tal como se la concebía, es decir oral, como se desprende de pasajes bíblicos: "Y dijo Dios: 'Sea la luz'" (Génesis 1, 3) o "En el principio era el Verbo" (Juan 1, 1). Por otra parte, en una perspectiva filosófica, desde Aristóteles se tenía también la convicción de que los símbolos tenían que ser hablados. Sin embargo, en el descuido de las señas como objeto de estudio, por lo menos en Occidente,

debía ser más importante la tradición de las artes liberales que, ejercidas por miembros prestantes de la sociedad o provistos de un mecenazgo, le daban más trascendencia a las variedades y usos de las lenguas que marcaban la condición social en que se movían. Ello explica por qué los estudios del lenguaje se iniciaron en la antigüedad a partir de la preocupación por preservar la norma de los clásicos griegos. Cuando, ya en el siglo XIX los estudios del lenguaje adquirieron, con la lingüística histórica y comparativa, el rango de verdadera ciencia, el interés se orientó principalmente hacia las lenguas indoeuropeas. Las lenguas vernáculas de los países de menor prestigio en América, África, Oceanía y gran parte de África, debieron esperar hasta el estructuralismo norteamericano y europeo de la primera mitad del siglo XX. Por su parte, las lenguas pidgin y criollas debieron esperar unas décadas más para que se las considerara como objeto de estudio. Por último, la atención alcanzó las lenguas de señas, cuyo estudio, a pesar de ir en aumento, es todavía insuficiente, no obstante el espaldarazo definitivo que recibió con la publicación en 1960 del trabajo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, por William Stokoe, seguida por la publicación en 1965 de *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, por Stokoe y su equipo.

El escaso reconocimiento científico que las lenguas de señas han recibido aun en nuestro siglo, así sea como lenguas minoritarias, ha significado un escaso reconocimiento oficial en la mayoría de los casos y su consiguiente exclusión de la esfera educativa. El trabajo tan benéfico en favor de los sordos iniciado por de l'Épée y continuado por sus discípulos, principalmente en Europa y América del Norte, se fue perdiendo cuando cobraron fuerza, hacia la década de 1870, corrientes reformadoras que consideraban que la educación en señas era excluyente, y que abogaban por la abolición de lo que se consideraban escuelas y métodos obsoletos, preconizando la urgencia de integrar clínica y terapéuticamente a los sordos a la sociedad oyente mediante su oralización. Estas tesis recibieron sanción oficial en el tristemente célebre Congreso de Milán de 1880 donde un grupo de expertos internacionales no representativo (más de la mitad eran italianos que laboraban en centros donde las condiciones no eran ideales y, además, no se permitió votar a los maestros sordos) estimó que el oralismo era la mejor solución para los sordos. A partir de entonces, las lenguas de señas fueron proscritas en la mayoría de las escuelas para sordos y se

enfaticó en el desarrollo e implementación de terapias de rehabilitación oral, posición que subsiste a pesar del evidente deterioro de la educación de los sordos en los últimos 120 años.

No obstante la represión y la ignorancia que sobre las mismas subsiste en lingüistas y educadores, las lenguas de señas han continuado existiendo y floreciendo, así sea de manera subrepticia o como medio auxiliar limitado en la educación de los sordos. Animados por el camino indicado por Stokoe y otros investigadores y, sobre todo, inspirados en la época iniciada por de l'Épée, que muchos llaman ahora la "edad de oro" de los sordos, hoy en día se intensifican los estudios sobre la lengua de señas y sus implicaciones en otros campos.

En este artículo, y aun cuando es imposible agotar el tema, trataré de ilustrar primero la importancia de estos estudios en la vida de sus usuarios, los sordos que existen en todos los lugares del mundo, y en segunda instancia, la utilidad que los mismos estudios tienen para los estudios del lenguaje en general.

Antes de proseguir, sin embargo, y para ilustración de los lectores menos relacionados con el trabajo que se realiza con sordos, considero necesario hacer algunas distinciones entre lo que son las verdaderas lenguas de señas y lo que, no obstante las apariencias, no constituye una lengua de señas.

En primer lugar, las lenguas de señas son verdaderas lenguas naturales con una estructura y léxico propios que permiten una cantidad indefinida de enunciados sobre cualquier aspecto de la realidad o de la fantasía, y cuya única diferencia con las lenguas orales es que se realizan en el espacio tridimensional y utilizan, por lo tanto, el canal de comunicación viso-gestual.

Las lenguas de señas no son una mera mímica. No están restringidas simplemente a gestos icónicos y concretos ni son aptas sólo para vaguedades en la expresión. No son una representación burda con señas de la lengua oral del entorno. No constituyen pidgins derivados de lenguas orales. No son los códigos señados caseros que los padres y familiares oyentes de los sordos utilizan para comunicarse con ellos en ausencia de una verdadera lengua de señas. No son tampoco los sistemas artificiales de señas diseñados para ayudar a sordos, retardados mentales e individuos con otros problemas del lenguaje a adquirir la lengua del entorno. No son ni siquiera las lenguas orales signadas que se utilizan en

muchas escuelas de sordos bajo la denominación de “lengua de señas”, cuando en realidad se trata de la utilización del léxico de la lengua de señas local con el orden sintáctico de la lengua oral. A lo sumo, presentan sólo una relación con la propuesta de una lengua internacional de señas para los sordos, denominada GESTURO. Por sobre todo, no son las señas no estructuradas que aparecen en la metodología denominada de la “comunicación total”, que consiste en la utilización de todos los medios de comunicación disponibles para ayudar a los sordos a comunicarse (incluyendo también prótesis para utilizar los restos auditivos, lengua oral, lectura labiofacial, lectura y escritura de textos, etc.) Las lenguas de señas son lenguas tan respetables como el castellano o cualquier otra lengua de prestigio, si bien por la limitación de sus funciones su desarrollo se ha visto disminuido al igual que el de la inmensa mayoría de las lenguas orales vernáculas del mundo.

IMPORTANCIA DE LAS LENGUAS DE SEÑAS PARA LOS SORDOS

Iniciemos nuestra presentación hablando un poco de la demografía de los sordos. En general, se considera que un 1/1000 de la población del mundo nace con sordera profunda o con severas deficiencias auditivas. De esta población, y aunque no hay datos confiables, teniendo en cuenta diferencias de país a país, cerca de un 95% nace de padres oyentes en familias donde no ha habido sordera congénita. En países del tercer mundo como Colombia, muchísimos casos se deben a pobres condiciones generales de salubridad, a enfermedades exantemáticas durante los primeros meses del embarazo, y a mala utilización de insecticidas y medicamentos ototóxicos, por lo que en general la sordera va también marcada por un estrato socio-económico y educativo bajo.

No se manejan cifras confiables respecto al número de sordos que hay en Colombia. Los datos del censo más reciente (de 1993, en Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1996) dan un número de 169.528 “sordos” y 24.358 “mudos”, sin que se sepa qué significan los términos, de los cuales aproximadamente 2/3 residían en áreas urbanas. Por su parte, según literatura de la Federación Nacional de Sordos de Colombia, la Oficina Nacional para la Discapacidad considera que aproximadamente un 2% de la población colombiana, sufre de pérdida auditiva en algún grado, incluyendo los presbiacúsicos.

Esto equivale a una población de una ciudad grande. Si se tiene en cuenta que la mayoría de los sordos permanece aún en una situación marginal principalmente en razón del no reconocimiento científico, oficial y educativo de la lengua de señas colombiana que ha prevalecido en el último siglo, se puede ver que el realizar y tener en cuenta los resultados de estudios relacionados con las lenguas de señas va a traer beneficios considerables a este importante segmento de la población.

Una vez definida la importancia demográfica de la población sorda, podemos señalar entonces que, en primer lugar, el estudio de las lenguas de señas contribuye a poner en su sitio a las lenguas de señas de cada comunidad sorda, es decir como lengua propia de los sordos y como emblema de su identidad sorda. La comunidad sorda comprende, según Baker y Padden (1978: 4)

... a los sordos y a los hipoacúsicos que comparten una lengua común, valores y experiencias comunes y una misma forma de interactuar entre sí y con los oyentes. El factor más básico que determina quién es miembro de la comunidad sorda parece ser lo que se denomina "sordera actitudinal". Ésta se da cuando una persona se identifica como miembro de la comunidad sorda y otros miembros aceptan a esa persona como miembro de la comunidad.

Aparte de esta comunidad sorda puede haber una "comunidad solidaria" o de "amigos de los sordos", como la denominan Markowicz y Woodward (1975).

Kyle y Woll (1985) subrayan que la identidad sorda hace énfasis en los sentimientos de grupo de los sordos y en la lengua de señas como medio efectivo de comunicación. Al saber los sordos que disponen de una verdadera lengua y que esta diferencia de comunicación es la que verdaderamente marca su diferencia con los oyentes, empieza a desaparecer de su imaginario su autopercepción como individuos discapacitados e ineficientes. Se logra al mismo tiempo que la comunidad mayoritaria oyente cambie su percepción clínico-patológica o clínico-terapéutica de los sordos por una cultural o socio-antropológica.

Si bien la lengua de señas no es siempre un elemento tan central en la definición de la identidad sorda, como lo es en los Estados Unidos y en Suecia actualmente, su normalización, difusión y cultivo, resultados directos de los estudios descriptivos, sociolingüísticos y de educación bilingüe, sí pueden permitir que los sordos tengan cada vez una identidad más fuerte, ya que, al entenderla y utilizarla con facilidad desde temprana edad, se fortalecen los factores que hacen que un sordo

viva una vida más plena: aceptación e, incluso, orgullo de su sordera, participación en la vida social de su comunidad y, en algunos casos, participación en su organización política.

Las lenguas de señas son, además, el vehículo de la “cultura sorda” que, según Freeman, Carbin y Boese (1981) incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la ley y las prácticas de los miembros de la comunidad. Este tema es digno de ser tenido en cuenta por los estudiosos de la sociología.

Al igual que cualquier otro grupo humano, los sordos utilizan sus lenguas de señas para negociar y construir la realidad. Lógicamente, el resultado contendrá en promedio diferencias con respecto a los oyentes. Para ilustrar la manera como la adquisición de la lengua de señas es fundamental en la construcción de la realidad, tomemos dos testimonios de sordos de la “edad de oro” (la época en que los sordos sabían leer y escribir), presentado en Lane (1984) y transcrito por Sacks (1989).

Pierre Desloges, en 1779, hace ver cómo, antes de acceder a la lengua de señas, la cual aprendió de otro sordo, no conseguía tener “ideas” o participar en un “discurso lógico”.

Hacia la misma época, tenemos el testimonio de Jean Massieu y de su tutor, el abad Roch-Ambroise Sicard. En este caso, el uso de la lengua de señas, unido al de la lengua escrita como segunda lengua, le sirvió al sordo para construir la realidad. Massieu, quien tenía hermanos sordos, adquirió la lengua de señas casi a los catorce. Con ayuda de la lengua de señas, su maestro le presentó en un principio dibujos acompañados de la respectiva palabra. Inicialmente, el niño no entendía. De pronto, en palabras de Sicard, *entendió* y, de allí en adelante, no necesitó más dibujos. Su apetito por conocer el mundo a través de las palabras fue cada vez en aumento. Maestro y alumno caminaban por diferentes ambientes y el niño aprendía nuevos conceptos. En palabras de Sicard, era como Adán apropiándose del paraíso a través de las palabras.

La lengua de señas es esencial para una verdadera socialización de los sordos desde temprana edad. Para nosotros, que adquirimos el lenguaje de una manera natural, nos es difícil imaginarnos sin el mismo. La siguiente anécdota, presentada también por Sacks (1989), es particularmente reveladora. Sacks conoció a Joseph, un alumno de la Escuela para Sordos de Braefield. El niño había llegado a la escuela

hacia los 11 años, después de diagnósticos equivocados como “retardo mental”, “autismo” y, finalmente, “sordomudo con retardo mental”. Según Sacks (1989:50), el niño

parecía vivo y animado, más inmensamente desconcertado: sus ojos eran atraídos por las bocas que hablaban y por las manos que gesticulaban — saltaban de nuestras bocas a nuestras manos, inquisitivos, sin comprender y, me parecía, anhelantes. Él percibía que algo estaba “sucediendo” entre nosotros, pero no conseguía entender lo que era — hasta entonces, no tenía casi ninguna noción de la comunicación simbólica, lo que era tener un medio de intercambio simbólico, de permutar pensamientos.

Al comenzar a aprender la lengua de señas, prosigue Sacks (1989:50-51):

... se veía su deleite. Quería quedarse en la escuela todo el día, toda la noche, el fin de semana, todo el tiempo. Daba mucho dolor ver su aflicción al salir de la escuela, pues ir a casa, para él, significaba volver al silencio, retornar a un vacío de comunicación sin esperanzas, donde él no podía conversar, comunicarse con los padres, los vecinos o los amigos. Significaba ser dejado de lado, volverse nuevamente nadie.

Esta situación de Joseph recuerda las historias contadas por adultos sordos que crecieron en hogares donde sus cuidadores no habían aprendido la lengua de señas colombiana: a menudo se veían relegados en su propia casa, sin saber muchas veces qué estaba pasando o qué cosas se habían planeado para cada día. Esta necesidad de comunicarse en una lengua que les es natural, explica el porqué los sordos que se crían entre oyentes, aun una gran mayoría de los oralizados, al llegar a la pubertad optan por socializar con otros sordos, con los cuales sí se identifican.

Hasta aquí hemos visto que es a través de la socialización, utilizando una lengua natural asequible al canal viso-gestual, como los sordos inician su desarrollo cognitivo. Este desarrollo cognitivo continúa, se acelera y se vuelve más complejo en la escuela, donde los sordos, al igual que sus pares oyentes, aprenden también la lengua escrita y se enfrentan a las características que la diferencian de la lengua utilizada en la interacción cara a cara. En efecto, según el modelo de Cummins (1984a), aceptado hoy en día por los educadores de individuos de comunidades minoritarias, se logra así el desarrollo de las llamadas habilidades básicas de comunicación interpersonal (o BICs, por su sigla en inglés). Éstas son las primeras que se desarrollan en la socialización

y que se ponen en práctica en la comunicación cara a cara, contextualizada, que recurre a la deixis y a la comunicación no verbal (lenguaje labiofacial y del cuerpo). Implica habilidades básicas del pensamiento como la expresión y la comprensión. En el caso del niño sordo, se da naturalmente a través de la lengua de señas. Sobre esta base, debe comenzar a desarrollarse en la misma lengua natural la proficiencia lingüística cognitivo-académica (o CALP, de nuevo por su sigla en inglés). Ésta es la que se requiere para el trabajo académico, que es en gran parte descontextualizado. Implica habilidades de pensamiento de alto nivel como el análisis, la síntesis y la evaluación. En el caso del niño sordo debe darse primeramente a través de la lengua de señas, ya que su conocimiento de la lengua escrita, su segunda lengua, no permite aún el desarrollo de CALP. Inicialmente, el niño transfiere su CALP en lengua de señas a la lengua escrita. Sin embargo, una vez adquiere un nivel de bilingüismo alto, la CALP puede seguir desarrollándose en la lengua escrita y su transferencia a la lengua de señas será automática.

Esta hipótesis le dio respaldo científico a las recomendaciones de los expertos de las Naciones Unidas sobre la bondad de iniciar la educación de los miembros de comunidades lingüísticas minoritarias en su lengua vernácula. Desarrollos posteriores (Cummins, 1984b) hacen ver cómo interactúan el nivel de apoyo contextual que tiene el niño para la comunicación con la exigencia cognitiva requerida. Así, con poco dominio de la lengua escrita, pero contextualizada, los niños están en un nivel mínimo aceptable de comunicación al cabo de uno a dos años. Una comunicación bilingüe eficaz, se logra al cabo de cinco o siete años.

En la medida en que estas hipótesis, que se han validado en el caso de los niños miembros de lenguas minoritarias orales, sean validadas también en estudios educativos con sordos, tendremos información preciosa para mejorar la educación de estas comunidades.

Finalmente, no puedo dejar de hacer mención a la necesidad de adelantar acciones de planeación lingüística en favor de las diferentes lenguas de señas. Si bien la pertinencia y efectividad de este tipo de acciones sea a menudo cuestionada (véase, por ejemplo, la presentación de Tovar, 1999), el hecho es que se dan de una manera u otra: oficial o no oficial, dirigida o espontánea, desde cuadros superiores a la base o

viceversa. En este sentido, el poder llevar una documentación clara de lo que se propone hacer y sobre qué bases, así como conservar un registro de todas las acciones y sus resultados contribuirá a la literatura sobre planeación lingüística a nivel mundial. Una de las quejas del campo es, precisamente, que hay muy pocos estudios que describan un proceso completo de un aspecto de planeación lingüística en lenguas orales. Notables excepciones son los casos de Québec y Cataluña y, aun entonces, no siempre se tienen todos los detalles necesarios.

Dado que la inmensa mayoría de las lenguas de señas aún no se han normalizado, sería conveniente que, al hacerse un esfuerzo en un momento dado, se pudiera contar con este tipo de sistematizaciones que orientaran el trabajo en otras lenguas.

El hecho de tener gramáticas y diccionarios de una lengua minoritaria que sirvan de guía o norma de uso es importante desde el punto de vista social. Aun si, como sucede en el caso de muchas lenguas orales normalizadas, la mayoría de los usuarios no siguen las recomendaciones, ayuda mucho a la autoestima de grupo el contar con una “gramática” y un “diccionario” que les haga ver a los miembros de la minoría que su lengua es tan digna y respetable como la lengua dominante del entorno. Es bienvenido, por eso, el trabajo del profesor Oviedo (2001).

UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS EN LENGUAS DE SEÑAS PARA LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE

Pasemos ahora a mirar algunos aspectos en los cuales los hallazgos en lenguas de señas y áreas relacionadas son importantes para nuestra concepción global del lenguaje.

Quizás la principal contribución de los estudios en lenguas de señas sea el que aportan evidencias a la tesis según la cual los humanos tenemos, como especie, una capacidad innata para el lenguaje, la cual probablemente viene determinada genéticamente, y que se constituye en la característica definitoria de la especie humana. Ya en el *Cratilo* de Platón, se presenta a Sócrates comentando:

Si no tuviésemos ni voz ni lengua, y aun así quisiésemos expresar cosas los unos a los otros, ¿no deberíamos, como hacen los que ahora son mudos, esforzarnos por transmitir lo que deseáramos decir con las manos, la cabeza y otras partes del cuerpo?

En tiempos mucho más modernos, en el siglo XVII, también Descartes hacía ver en su Discurso del método que

No es la falta de órganos lo que impide que los animales nos den a conocer sus pensamientos . . . pues es evidente que las urracas y los loros pueden pronunciar palabras como nosotros y, sin embargo, no pueden hablar como nosotros lo hacemos, es decir, de modo que den evidencia de que piensan lo que dicen. Por otra parte, las personas que, habiendo nacido sordomudas, están desprovistas, en el mismo grado o aun más que las bestias, de los órganos que les sirven a los demás para hablar, tienen la costumbre de inventar ellos mismos ciertos signos mediante los cuales se hacen entender.

Se pueden ver en ambas citas los antecedentes de las tesis de Chomsky (1965, 1966), según las cuales la capacidad para el lenguaje es innata. Para quienes sostienen esta posición, entonces, no sorprende que la población no oyente del planeta haya desarrollado lenguas no habladas que cumplen las mismas funciones comunicativas que las lenguas orales. En efecto, al igual que nosotros los oyentes, los sordos pueden expresar mediante lenguas de señas un número indefinido de enunciados, que expresan una gran variedad de matices, en algunos casos con aún mayor riqueza que la que se da en las lenguas orales.

Desde luego que los sordos no emiten todos los enunciados posibles en una lengua de señas dada, del mismo modo que los oyentes no producimos todos los enunciados posibles en nuestras lenguas. Esto se debe a que el lenguaje, además de tener una base biológica, es también el medio de socialización. Las funciones comunicativas y las formas de los enunciados que las realizan van, de hecho, determinadas por variables de interacción social. Así, si bien es perfectamente posible saludar a una persona en la mañana diciendo: “Qué alegría me da que innumerables rayos de la luz visible del sol no son absorbidos por tu cuerpo y rebotan hasta mis retinas permitiéndome percibir tu figura, lo cual suscita en mí una emoción positiva muy fuerte”, las fórmulas sociales generalmente prescriben un simple “¡Buenos días!” o, a lo sumo, “¡Qué alegría me da verte tan temprano!” Estas variables están también en acción en el caso de las lenguas de señas y nos ilustraría mucho entonces ver cómo se realizan, si hay diferencias y similitudes, y a qué pueden deberse. (Para un tratamiento un poco más amplio, ver Tovar, 1997).

En las lenguas de señas, en efecto, la variación se da también en todos los niveles de la lengua, desde el fonológico hasta el discursivo.

La forma de variación que más se ha reconocido tradicionalmente es la variación geográfica. Así, algunas señas comunes, como: PAPÁ, MAMÁ, PREOCUPACIÓN, BUENOS DÍAS, difieren en la lengua de señas colombiana entre Cali y Bogotá. A menudo se debe a la diferente influencia interlingüística entre lenguas de señas: en Cali, hubo mucho influjo de la lengua de señas española, mientras que en Bogotá, como en casi todo el resto del país, ha influido la lengua de señas norteamericana. Las lenguas de señas a veces exhiben variaciones debidas a diferencias de grupo étnico, ocasionadas con seguridad por los diferentes grados de aislamiento de los grupos. Aramburo (1989, en Valli y Lucas, 1995) reconoce diferencias léxicas entre los afronorteamericanos sordos, como en la seña COLEGIO. Las diferentes generaciones presentan también diferencias, sobre todo léxicas. Esta situación está produciendo, por ejemplo, malos entendidos y disgustos en la comunidad sorda bogotana (lo cual se va reflejando también en un nivel nacional), donde los miembros mayores critican la creación de nuevas señas por parte de jóvenes con una identidad sorda fortalecida en extremo, que los lleva a cambiar incluso señas tan básicas como SORDO. En las lenguas de señas se ven también diferencias en el grado de formalidad. Así, hay diferencias en la expresión de VETE y POR FAVOR, VETE. Las diferencias que tienen que ver con el nivel socioeconómico y sociocultural, son quizás más difíciles de advertir, por lo menos en el caso de los sordos colombianos. Una encuesta informal entre sordos de Cali, dio como resultado que hay diferencias en el trato entre sordos de estrato medio-alto y los demás, pero ellos las perciben más como diferencias en el número, duración y lugar de las interacciones, que en las formas de la lengua misma. En cuanto a variaciones de género, la única mención que he escuchado es en variedades costeñas de la lengua de señas colombiana, en las cuales, al igual que en sus correspondientes castellanas, hay ciertas formas de signar que no son bien vistas en los hombres, por considerarse femeninas. Una encuesta informal en Cali tampoco dio ejemplos de esta variación en la variedad local de lengua de señas colombiana, fuera de una supuesta mayor rapidez en la forma de señar de los varones.

Hay, desde luego, diferencias en el grado en que se da la variación en las lenguas, pues todo depende de cuánto se haya avanzado en la propuesta de una norma que todos utilicen como referencia. Así, la lengua de señas norteamericana está hoy en día mucho más homogénea,

gracias a la centralización en la formación de maestros para sordos, que durante mucho tiempo se dio en Hartford, Connecticut. Se espera que a medida que se den pasos en la planeación de la lengua de señas colombianas, las variaciones no desaparecerán del todo, pero sí habrá cada vez más claramente una norma a la que todos los sordos puedan recurrir, particularmente para las funciones más formales de la lengua.

Son muy importantes también las contribuciones que están haciendo los estudios de la neurolingüística de las lenguas de señas. Desde finales de los años setenta se sabe que, en la mayoría de los seres humanos, los hemisferios cerebrales están especializados de la siguiente manera. El hemisferio izquierdo tiene que ver con el lenguaje — incluyendo la lectura y la escritura —, el ordenamiento cronológico, el pensamiento asociativo, los cálculos y el campo visual derecho, es decir se encarga sobre todo del procesamiento analítico. El hemisferio derecho procesa el espacio tridimensional, los sonidos ambientales no verbales, las habilidades viso-espaciales, la imaginación no verbal y el campo visual izquierdo, es decir se encarga sobre todo del procesamiento holístico.

Si las lenguas de señas no fueran lenguas naturales, se esperaría que se procesaran en ambos hemisferios, pero sobre todo en el derecho. Sin embargo, las investigaciones con pacientes afásicos usuarios de lengua de señas norteamericana, por ejemplo las de Klima y Bellugi (1979), encontraron que los individuos sordos que habían sufrido daño en el hemisferio derecho, si bien perdían la capacidad de dibujar correctamente, podían, sin embargo, señar con fluidez. En cambio, los que habían sufrido daños en el hemisferio izquierdo, podían dibujar, mas no señar normalmente.

Al igual que en los pacientes afásicos oyentes, el tipo de dificultad dependía de la localización exacta del daño cerebral. Así, si se trataba del lóbulo frontal (equivalente a la afasia de Broca), señaban con dificultad y se veía parcialmente afectada la sintaxis. Sin embargo, no siempre el daño ocasionaba problemas idénticos a los de los pacientes afásicos oyentes, lo que significa que este tipo de estudios, aún en curso, pueden aportar datos valiosos que lleven a un mapa cerebral más detallado en lo que se refiere a la localización del lenguaje.

La especialización hemisférica depende en gran medida de la edad a la cual se expone la persona por primera vez al lenguaje (véase

Lenneberg, 1967 y la revisión de Krashen et al., 1973). Así, los individuos oyentes que han sido privados de la oportunidad de adquirir una lengua oral antes del final de la adolescencia, no logran desarrollar el lenguaje, por lo menos en lo que a estructura se refiere, y no muestran especialización del hemisferio izquierdo para el mismo. Las investigaciones de Klima y Bellugi parecen mostrar un patrón similar en el caso de la adquisición tardía del lenguaje a través de lenguas de señas en individuos sordos. Sin embargo, la situación se ve más complicada. En su revisión de la literatura sobre el tema, Sacks (1989) encontró un caso en el que la exposición a una lengua de señas se dio hacia el final de la adolescencia. Postuló que ello se debía a un entorno afectivo muy rico. Aunque Sacks no da la interpretación, es plausible que el afecto condujera a los oyentes del entorno del niño a utilizar todos los medios de comunicación posible, logrando con ello que se desarrollara la capacidad para el lenguaje —aunque no la adquisición de una lengua, ni oral ni de señas— mediante un código señado casero y la lectura labiofacial. La cuestión, que es de vital importancia en la educación de los sordos en nuestros países, donde los sordos siguen siendo a menudo diagnosticados tardíamente, no ha sido resuelta.

Otra área en la que es fructífero confrontar resultados es la de la adquisición de la lengua de señas como primera lengua. Primero que todo, cualquier niño, sordo u oyente, aprende la lengua de señas si ésta es usada en el entorno inmediato. Al igual que en el caso de la lengua oral, esta lengua, más que “aprendida” es “adquirida”, es decir, reconstruida gradualmente a partir de la interacción significativa u otro tipo de input recibido, y las etapas por las que se pasa, son similares a las que recorre un niño oyente al adquirir su primera lengua (véase, por ejemplo, la sistematización de Hoffmeister y Wilbur, 1980). Es digno de resaltar que los niños sordos, al igual que sus pares oyentes, pasan por una primera etapa de balbuceo. Lo sorprendente es que, además de ser manual, los niños sordos presentan al principio también un balbuceo oral similar al de los oyentes. Esto es interpretado por algunos, por ejemplo Fromkin y Rodman (1978) como evidencia de la capacidad innata para el lenguaje oral. Pero yo pienso que puede deberse también a los restos auditivos que, en mayor o menor grado, presentan los niños sordos. Lo evidente es que, en un determinado momento, en el niño sordo cesa el balbuceo oral y continúa solamente manual.

Más importante para nuestro medio podría ser la línea investigativa de Frigola (2001), quien ha estudiado la adquisición de la lengua de señas catalana como primera lengua por niños sordos en el contexto de la escuela. Después de identificar los factores que pueden explicar diferencias individuales (por ejemplo, el entorno familiar, social, educativo y lingüístico, el desarrollo evolutivo del niño y el grado de utilización de tecnologías como la multimedia), hace énfasis en la necesidad de contar con modelos lingüísticos y culturales adecuados.

Identifica una primera etapa que denomina “pre-lingüística” y que va de 0 a 18 meses. En esta primera etapa se dan juegos de mirada y búsqueda del canal de comunicación. Se producen enunciados de una sola seña, posiblemente holofrásticos. Hay errores de output sobre todo en lo que se refiere a los parámetros de la seña, lo cual es quizás influido por el desarrollo motor. La segunda etapa o “inicial” va de 19 meses a tres años. Incluye enunciados ya de varias palabras. El vocabulario se amplía y se perfecciona. En una tercera etapa se inician el argot, las comunicaciones ocultas, las configuraciones defectuosas a propósito, con lo cual el niño quiere mostrar su rebeldía juvenil y afianzar su identidad.

Frigola (2001) encontró también que las niñas adquieren la lengua de señas mucho antes que los varones. Esto puede deberse a los modos de comunicación que, en su estudio, es más extenso y menos repetitivo en las niñas, aunque las interacciones sean más frecuentes en los varones.

Las generalizaciones a las que se pueda llegar mediante la comparación de experiencias como ésta, con tal de que vayan acompañadas de detalles sobre los tipos y frecuencia de actividades realizadas, así como sobre la interacción y el tipo de tarea requerido (véanse estudios similares en Ellis, 1994, capítulo 13), pueden iluminar la práctica de las escuelas para sordos en las cuales se utiliza la lengua de señas, con miras a acelerar el proceso de su adquisición por los niños sordos.

Quizás la contribución más importante de los estudios en lenguas de señas con relación a la tesis de la capacidad innata para el lenguaje sea el relativo a la formación de lenguas pidgin y criollas en señas.

Pinker (1994) presenta el caso de niños sordos hijos de oyentes expuestos a una lengua de señas de sus padres todavía no bien adquirida.

A partir de ese input, que podríamos llamar “interlingüístico”, los niños construían estructuras bien definidas y regulares que resultaban muy parecidas o idénticas a las utilizadas por usuarios adultos nativos de la lengua, sin que los niños hubieran estado en contacto con ellos.

Más sorprendente aún es la formación de dos lenguas de señas en Nicaragua en el transcurso de una misma generación (un lapso de aproximadamente 16 años), de la cual fueron testigos Kegl y sus colaboradores. Tal como la presenta Horgan (1995), antes de la revolución sandinista de 1979, los niños sordos del país, también en su mayoría hijos de oyentes, no tenían lengua de señas y se comunicaban primordialmente mediante señas caseras. Al ser reunidos en 1980 en Managua, muy pronto comenzaron a construir un pidgin de señas a partir de sus señas caseras, que recibió el nombre de “lenguaje de signos nicaragüense”. Como todo pidgin, esta lengua no tenía todavía una gramática regular (ver el caso del pidgin hawaiano en Bickerton, 1983). Pero a medida que fueron llegando niños más pequeños a la escuela, adquirían el lenguaje de signos nicaragüense como su propia lengua y lo fueron gramaticalizando, convirtiéndolo en lo que hoy se denomina “idioma de signos nicaragüense” y utilizado cada vez más por los sordos de ese país.

Esta experiencia ha provisto también evidencia para el período crítico de adquisición de una primera lengua: los hablantes originales del lenguaje de signos nicaragüense, que ya estaban en su adolescencia al iniciarse la experiencia, no han alcanzado la fluidez que sí tienen los niños que lo adquirieron a muy temprana edad.

La formación de una nueva lengua de señas, de manera análoga a la formación de una lengua criolla oral, hace pensar que lenguas de señas jóvenes como el idioma de signos nicaragüense pueden tener una estructura parecida a los criollos y su estudio serviría para avanzar en el estudio de los criollos en general y para dirimir polémicas, por ejemplo, sobre sus orígenes (Appel y Muysken, 1987, hacen un recuento de las principales hipótesis, y Bickerton, 1984, se extiende en la del “bioprograma”, estrechamente relacionada con esta discusión).

Desde el punto de vista estructural, las lenguas de señas han servido para mostrar cómo todo lo que se ha establecido sobre la estructura de las lenguas orales puede también encontrarse en lenguas que, desprovistas de la materia fónica, lo expresan en el uso del espacio,

las configuraciones manuales, la orientación de la palma, los puntos de contacto con el cuerpo, y los tipos de movimientos faciales, de las manos y del cuerpo en general. Como hace ver Bellugi, citada en Radetsky (1994), la forma superficial de las lenguas de señas es muy diferente de la de las lenguas orales, pero lo esencial, la organización que las subyace, es la misma.

Esto nos lleva a la hipótesis de los universales lingüísticos. Éstos son características o tendencias comunes en todas las lenguas naturales del mundo.

Se han identificado dos clases de universales: Universales tipológicos, descubiertos mediante la comparación de lenguas diferentes, y que se describen utilizando la terminología lingüística. Por ejemplo, como Greenberg (1963), podemos afirmar que todas las lenguas...

- Son igualmente complejas e igualmente capaces de expresar cualquier idea: si les falta vocabulario, éste puede ser expandido.
- Evolucionan.
- Utilizan elementos que se combinan para formar elementos en un nivel más alto.
- Tienen más sustantivos que verbos.
- Tienen frases nominales y verbales.
- Tienen modificadores para estos dos tipos de frases: adjetivos y adverbios.
- Pueden convertir una frase verbal en una frase nominal.
- Pueden volver cualquier clase de frase una frase adjetiva.
- tienen oraciones negativas, interrogativas y enfáticas, y tienen imperativos.
- Tienen por lo menos dos formas de interacción entre el verbo y las frases nominales: transitiva e intransitiva.
- Tienen la capacidad de expresar el pasado.

Por otra parte, siguiendo a Chomsky (1965), otros autores han estudiado intensivamente una sola lengua para descubrir tendencias o principios universales. Todos ellos constituirían la “gramática universal”. Por ejemplo:

- “Si una lengua tiene por lo menos una secuencia de consonantes al final de palabra que consiste en dos oclusivas, también tiene en posición final por lo menos una secuencia de fricativa y oclusiva”.

- “La negación tiende a tener una posición definida con respecto al verbo conjugado, y en general es precediéndolo”.
- “El sujeto de una oración tiende a preceder el objeto”.
- “Las lenguas tienden a incorporar las siguientes distinciones semánticas en ciertas palabras: seco/mojado, viejo/joven, vivo/muerto, largo/corto, macho/hembra, claro/oscuro, y así sucesivamente”.

La incorporación de las lenguas de señas a estos ejercicios, contribuiría notablemente a alcanzar mayores generalizaciones sobre el lenguaje humano y ayudaría a avanzar en el acopio de evidencias para la hipótesis de la “gramática universal”.

Podrían presentarse todavía otros aspectos del estudio del lenguaje que se ven enriquecidos con una comparación entre lo encontrado con sordos y lenguas de señas y lo encontrado en oyentes y lenguas orales. Por ejemplo, en el estudio de la psicología de la producción y comprensión del habla, Klima y Bellugi (1979) han encontrado que los *lapsus manus*, al igual que los *lapsus linguae*, también se pueden explicar como intercambios de fonemas, errores de anticipación, errores de perseveración, fusiones, cambios de posición de morfemas y sustituciones. O en el desarrollo psicolingüístico de la escritura, donde hay indicios de que las etapas por las que pasan los niños sordos son iguales a las recorridas por niños oyentes (véase presentación de éstas últimas, Ferreiro, 1991). También se pueden encontrar datos valiosos en la adquisición de una segunda lengua por niños sordos, tanto otra lengua de señas como la lengua escrita del entorno, que enriquecerían la literatura del área (ejemplos en Ellis, 1994, y Larsen-Freeman y Long, 1991). Lo presentado es sólo una ilustración de lo interesante que sería la lingüística, si más y más lingüistas tuvieran en cuenta también las lenguas de señas para sus estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, R. y P. MUYSKEN. 1987. *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- ARAMBURO, A. J. 1989. "Sociolinguistic aspects of the Black Deaf community." En Lucas, C. (ed.) *The sociolinguistics of the Deaf community*. San Diego: Academic Press.
- BAKER, C. y C. PADDEN. 1978. "Focusing on the nonmanual components of American Sign Language." En P. Siple (ed.). *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press.
- BICKERTON, D. 1983. "Creole languages." *Scientific American*, 249 (1): 116-122.
- BICKERTON, D. 1984. "The language bioprogram hypothesis." *The Behavioral and Brain Sciences*, 7: 173-221.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N. 1966. *Cartesian linguistics*. New York: Harper & Row.
- COLOMBIA. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. 1996. *Censo Nacional de Población 1993*. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional.
- CUMMINS, J. 1984a. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. 1984b. "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students." En Rivera, C. (ed.) *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERREIRO, E. 1991. "La adquisición de la alfabetización: psicogénesis". En Goodman, Y. (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- FREEMAN, R. D., C. F. CARBIN y R. J. BOESE. 1981. *Can't your child hear?* London: Croom Helm.
- FRIGOLA, S. 2001. "La LSE [lengua de señas española] infantil". Ponencia en el I Congreso Nacional de Lengua de Señas Española, Alicante/Alacant, 13-15 septiembre.
- FROMKIN, V. y R. RODMAN. 1978. *An introduction to language*. 2nd. ed. Holt, Rinehart and Winston.
- HOCKETT, C. F. 1958. *A course in modern linguistics*. New York: The Macmillan Company.
- HOFFMEISTER, R. y R. WILBUR. 1980. "The acquisition of sign language." En Lane, H. y F. Grosjean (eds). 1980. *Recent perspectives on American Sign Language*. Lawrence Erlbaum.

- HORGAN, J. 1995. "A sign is born." *Scientific American* (December): 10-12.
- KLIMA, E, y U. BELLUGI. 1979. *The signs of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- KRASHEN, S. D. 1973. "Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence." *Language Learning*, 23, 63-74.
- KYLE, J. G. y B. WOLL. 1985. *Sign language: The study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANE, H. (ed.) 1984. *The deaf experience: Classics in language and education*. Trad. Franklin Philip. Cambridge, Mass. y London: Harvard University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London y New York: Longman.
- LENNEBERG, E. 1967. *Biological foundations of language*. Wiley & Sons.
- MARKOWICZ, H. y J. C. WOODWARD. 1975. *Language and maintenance of ethnic boundaries in the deaf community*. Washington, D.C.: Linguistics Research Lab, Gallaudet College.
- OVIEDO, A. 2001. *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas colombiana*. Bogotá: Instituto Nacional para sordos y Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- PINKER, S. 1994. *The language instinct*. New York: Harper Perennial.
- RADETSKY, P. 1994. "Silence, signs, and wonder." *Discover*, 15 (8): 60-68.
- SACKS, O. 1998 (1989). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.
- STOKOE, W. 1960. "Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf." *Studies in Linguistics*. Occasional Papers No. 8.
- STOKOE, W., D. CASTERLINE y C. CRONEBERG. 1965. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington, D.C.: Gallaudet College.
- TOVAR, L. 1997. *Sociolingüística aplicada a las lenguas de señas*. Santafé de Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia.
- TOVAR, L. 1999. "Bases para una verdadera planeación lingüística en Colombia", en Mejía, A. M. de y L. Tovar (eds.) *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- VALLI, C. y LUCAS, C. 1995. *Linguistics of American Sign Language: An introduction*. Gallaudet University Press.