

Peluso, L. (2010) "Entre la semántica y la representación: reflexiones en torno a la Lengua de Señas Uruguay y sus hablantes". En Torrano, A. y Videira, A. (Comp.) *Representación en Ciencia y Arte*, Córdoba: Editorial Brujas, pp. 175-184 (ISBN 978-987-591-259-5).

Entre la semántica y la representación: reflexiones en torno a la Lengua de Señas Uruguay y sus hablantes

Leonardo Peluso^a

^a*Universidad de la República – Uruguay*

Abstract. A punto de partida de una situación particular, que es la situación de la Lengua de Señas Uruguay (LSU) y de sus hablantes en el contexto de educación formal, me interesa mostrar cómo la semántica de la lengua está interrelacionada con la forma en que sus hablantes representan los objetos del mundo y pueden operar sobre éste.

Para mostrar dicha interrelación, reflexionaré a partir de los datos recolectados en una investigación coordinada por mí en el marco de las actividades que desarrolla el Área de Psicología Genética y Psicolingüística, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay (Peluso, 2010). La misma se llevó adelante en el Liceo 32 "Guayabo", que es un Secundario de Montevideo donde se instrumentó la primera propuesta de educación bilingüe para sordos en dicho nivel. En ese contexto las carencias de vocabularios científicos que tenía la LSU a su ingreso al Liceo se fueron solucionando *sobre la marcha*, cuando la lengua y sus hablantes se vieron en la situación de hablar y de pensar sobre estos temas.

Keywords: lengua de señas uruguaya, semántica, intelectualización.

Supuestos de partida

Según una tradición en semántica que parte del estructuralismo saussuriano (de Saussure, 1993; Lyons, 1997), en la lengua sólo existen relaciones entre términos de la lengua (relaciones intralingüísticas), no con los objetos del mundo, dado que esto último supondría relaciones extrasistémicas (interlingüísticas).

Así, a nivel estrictamente estructuralista, es posible sostener esta afirmación y esto conduce a estudios de lengua en donde sólo interesa la red de relaciones que existen entre sus unidades (estudios donde se considera a la lengua como *un sistema de valores puros*). Sin embargo, desde los planteos saussurianos, también se otorga un lugar para las relaciones

entre las palabras y los objetos que refieren, relaciones interlingüísticas que este autor llama de significación (de Saussure, 1993). Las mismas quedan colocadas fuera de la lengua, es decir, en el plano del habla, el plano que supone la puesta en funcionamiento de la lengua, el lugar en que se vinculan la lengua con sus hablantes y con el mundo que los circunda.

Al quedar la significación colocada en el plano del habla, su estudio no pertenece al objeto de la lingüística propuesta por de Saussure. Sin embargo, cuando estudiamos los vínculos que se establecen entre los hablantes y su lengua, tan importantes para la sociolingüística, la psicolingüística, y la lingüística crítica, no podemos dejar de lado estas cuestiones en torno a la significación. Es que los hablantes estamos en ese punto en donde se articulan los objetos del mundo, por un lado, y la lengua por el otro.

Esto es claramente evidente, por ejemplo, en el proceso de adquisición de la semántica. Muchos autores, desde diversas perspectivas teóricas (Bruner, 1984; Nelson, 1988; Wertsch, 1991; Vigotsky, 1995; Serra y otros, 2000; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001), coinciden en señalar que a lo largo de dicho proceso, los niños comienzan primero adquiriendo palabras con un muy bajo nivel de generalización, directamente relacionadas con los objetos del mundo con los que están experimentando, en lo que se podría considerar un proceso de “etiquetamiento” del mundo que los rodea sostenido por el lenguaje que fluye a través de los adultos.

A medida que los niños comienzan a ganar en generalización y a organizar los conceptos dentro de campos semánticos, las relaciones entre los términos se vuelven mayormente intrasistémicas (intralingüísticas) en lugar de intersistémicas. Como plantea Nelson (1988) se produce así un proceso de descontextualización con relación a los *objetos del mundo* y de recontextualización en términos lingüísticos (es decir, al interior del sistema).

De esta forma, si se hace un corte abstracto del sistema podemos centrarnos en las relaciones intrasistémicas, si estudiamos lo que los hablantes hacen con la lengua, no se puede dejar de observar las relaciones que éstos establecen entre las *palabras* y las *cosas* y el plano representacional que media entre ambos.

Al referirse a la organización del léxico de una lengua, la semántica estructural (Lyons, 1971, 1980, 1997) muestra los diferentes tipos de relaciones que ocurren en su interior (las relaciones intrasistémicas). Estas relaciones llevan a una estructuración del léxico en campos semánticos que a su vez tienen diferentes modos de organización. Muchos de ellos cuentan con una estructura jerárquica que se organiza a través de las relaciones entre hiperónimos e hipónimos. Los hiperónimos son términos de mayor nivel de generalidad (mayor extensión) que agrupan hipónimos que tienen menor nivel de generalidad (pero mayor intensidad) que éste.

Asimismo los conceptos de similar nivel de extensión funcionan como cohipónimos entre sí. A su vez un término que funciona como hipónimo a un nivel puede ser hiperónimo en relación a conceptos de menor nivel de generalidad, y así sucesivamente, funcionando como diagrama arbóreo. Por ejemplo, el concepto *mamífero* funciona como hiperónimo de los hipónimos de nivel inferior en la taxonomía zoológica y así sucesivamente.

Sin embargo este tipo de organización no es común en todos los campos semánticos de las lenguas, ni tiene la misma incidencia en todas las variedades de una misma lengua.

En ese sentido, Lyons (1971: 468) distingue entre el vocabulario de las lenguas naturales de aquellos que pertenecen a la taxonomía científica: *“Los vocabularios de las lenguas naturales suelen tener muchos intersticios, asimetrías e indeterminaciones entre ellos. No existe, pongamos por caso, ningún término hiperónimo en español del cual todas las palabras que indican color fueran cohipónimos”*.

Así, este diagrama arbóreo tiende a especializarse en los campos léxicos vinculados a las prácticas científicas, siendo más laxo e inconsistente en los otros territorios de las lenguas. Debido a ello este tipo de organización aparece fundamentalmente en las lenguas (o variedades de lengua) estandarizadas, cuyo léxico está intelectualizado.

Por intelectualización a nivel del léxico se entiende, siguiendo los planteos de Garvin y Mathiot (1974), el proceso que se realiza sobre la lengua (o variedad de lengua) , en el marco de su estandarización, para que incorpore sistemas semánticos jerárquicamente organizados (en estructuras arbóreas de tipo hiperónimo-hipónimo), que sean precisos en cuanto a su significado.

De acuerdo con Garvin y Mathiot (1974), las lenguas o variedades de lenguas que están estandarizadas tienen en el plano de lo que se ha llamado corpus (el plano de la estructura lingüística propiamente dicha) un léxico y una sintaxis intelectualizadas, están acuñadas y son parte de una cultura letrada. Y, en el plano del status, tienen prestigio abierto, historicidad, visibilidad. Son lenguas o variedades de lenguas asociadas a *La Cultura* y participan del desarrollo de las ciencias.

Por otra parte, en las lenguas (o variedades de lengua) no estandarizadas prevalece un léxico familiar, en las que si bien existen estructuras arbóreas, estas presentan *intersticios, asimetrías e indeterminaciones* entre sus piezas léxicas. Es probable que, cuando estas lenguas o variedades se intelectualizan, la incorporación de estructuras léxicas de tipo científico afecten los campos semánticos no intelectualizados que ya existían.

Cuando hablamos acerca de la relación que establecen los hablantes entre la lengua y las cosas (los referentes), se puede plantear, desde una postura relativista, que éstos organizan el mundo a través de la lengua (o de la variedad de lengua) que han adquirido.

La postura relativista se asocia a los tradicionales trabajos de Edward Sapir y Benjamin Whorf, así como a los propios planteos que realiza de Saussure en el marco del estructuralismo. Como señala Lyons (1997: 117), la postura relativista consiste en sostener que *“nuestra consideración del mundo o la realidad es, en gran manera, el resultado de categorías impuestas sobre el cúmulo de experiencias y el fluir del pensamiento por parte de las lenguas que nos toca hablar”*

Si partimos de una postura relativista débil (una versión fuerte del relativismo ha sido fuente de múltiples debates y críticas) se podría sostener que las lenguas no sólo tendrían funciones externamente orientadas (básicamente de comunicación) sino también internamente orientadas, en la medida en que ofrecen a sus hablantes categorías a través de las cuales representan el mundo, en el sentido de categorías desde donde organizan su experiencia y piensan sobre sí mismos.

En tanto el lenguaje tiene esta función internamente orientada, se puede plantear que la forma en que los hablantes se representan los objetos del mundo va a variar según si la lengua (o la variedad de lengua) que habla un grupo o un individuo sea intelectualizada o no, dado que le ofrecerá diferentes formas de organización de los campos semánticos.

Debido a ello, la variedad de lengua que se utiliza en los contextos de instrucción es, necesariamente, una variedad estandarizada, pues las disciplinas científicas y el pensamiento formal y letrado requieren de un léxico intelectualizado.

Liceo 32 “Guayabo”

La investigación se realizó en el Liceo 32, que es un Secundario céntrico de Montevideo al que asisten alumnos sordos y oyentes desde el año 1996. Los mismos están en clases separadas, atendiendo a su diversidad lingüística. Las clases de los sordos son dictadas en LSU: directamente cuando los profesores dominan dicha lengua o con interpretación simultánea cuando no la manejan.

En el Liceo 32 se imparten clases de 1ero a 3ro. Los restantes tres años se dictan en otro Liceo cercano (Liceo IAVA).

Los datos que analizo en este trabajo se recolectaron a través de mi observación participante y de entrevistas y encuestas realizadas a alumnos sordos, profesores e intérpretes

del liceo, durante dos años, entre 2000 y 2005. Esto supuso 56 alumnos, 14 profesores y 4 intérpretes.

Características de la LSU

A partir de los planteos de Stokoe (1960) la lingüística ha comenzado finalmente a reconocer que las lenguas de señas son sistemas verbales. Las mismas no son de carácter universal sino que dependen de las diferentes comunidades de hablantes. En Uruguay se habla la Lengua de Señas Uruguay (LSU).

Debido a la fuerte política lingüística monoglósica que históricamente se llevó a cabo en Uruguay, la LSU estuvo, hasta el momento de su ingreso a los contextos formales, recluida a ámbitos no formales, tenía una escasa intelectualización y, por lo tanto, no contaba con un léxico apropiado para ser hablada en los contextos que se vinculan con las disciplinas científicas. A nivel de educación formal, la LSU ingresa explícitamente en el currículo escolar en el año 1987, en el secundario en el año 1996 y en la Universidad en el año 2003. Asimismo, la LSU no posee, por ahora, escritura, por lo que depende del español para cumplir con las funciones formales vinculadas a la escritura.

Con el ingreso de la LSU a los ámbitos formales, ocurrieron diferentes procesos sobre dicha lengua. Por un lado, se produjo una colonización lingüística por parte del español (y de la comunidad globalizada a través de éste), porque se importaron los sistemas léxicos del español para hablar de temas científicos, por ejemplo; y porque solo se puede leer en español. Por otro lado, ocurrió un proceso de intelectualización, por el cual se crearon muchas nuevas señas y se expandieron semánticamente señas ya existentes, a efectos de permitir a la LSU adaptarse a las nuevas funciones que le exigían los contextos formales a los que estaba siendo llevada.

Acerca del proceso de intelectualización ocurrido en el Liceo 32

Uno de los espacios formales en los que ya existe una larga historia en cuanto al proceso de intelectualización de la LSU es el Liceo 32. Con el ingreso de los alumnos sordos al Liceo en el año 1996, y ante la necesidad que demandaban las disciplinas científicas para poder ser transmitidas y estudiadas, la LSU se vio rápidamente afectada con la incorporación de nuevos campos semánticos. Esto se produjo a través de la creación de nuevas señas y la expansión semántica de señas ya existentes, pero que debían modificarse para formar parte de los vocabularios científicos, jerárquicamente organizados. Estos procesos no fueron planificados,

sino que se dieron de forma espontánea por parte de los alumnos sordos, en el espacio en que interactuaban, frente a contenidos científicos, dichos alumnos hablantes de LSU, profesores oyentes hablantes de español, e intérpretes.

Algunas de las características más sobresalientes de estos dos procesos fueron las siguientes:

Creación léxica. Los mecanismos para la creación de nuevas señas no siguen en el Liceo ninguna norma preestablecida, ni se tienen consensuadas leyes de morfología de la formación de palabras ni composición. Sin embargo todo el proceso está regido básicamente por algunas reglas que se utilizan de forma espontánea. Como planteamos en trabajos anteriores (Barrios et al., 2003; Peluso, 2010), para la creación de nuevos significantes generalmente se han usado los siguientes mecanismos:

a. Se utiliza el dactilológico como configuración manual, usando la letra que inicia la palabra en español a la que se quiere dar contrapartida en LSU. En algunos casos a la configuración hecha a partir del dactilológico se le agrega un movimiento que puede remitir a una relación icónica con el referente.

Por ejemplo, en el caso de la seña *metáfora* se utilizó, para la creación de su significante, la letra *M* del dactilológico que inicializa la palabra en español y se le dio el movimiento de la seña *comparar*, ya que se consideró que era un significado vinculado.

Lo mismo ocurre con *reacción química*. Se usó, para su creación, una seña que ya existía en la LSU con el significado de *cambio*, por su cercanía semántica. Se mantuvo su movimiento pero se cambió la configuración manual, utilizando la letra *R* del dactilológico (que inicializa dicho signo en español) como configuración manual.

En un principio se crearon muchas señas con este procedimiento de utilización del dactilológico como configuración manual, pero luego se dejó de lado porque desde instituciones de sordos se consideró que con el uso del dactilológico se producía una cierta *contaminación* del español sobre los significantes de la LSU.

b. Se establece una relación icónica con el referente, en la medida en que la configuración manual de la seña tiende a imitar o a dibujar al objeto o al movimiento.

Por ejemplo muchas de las señas en ciencias son icónicas, también las que se refieren a los aparatos que se usan en ciencias físicas y a los materiales de laboratorio (por ejemplo la seña *tubo-de-ensayo* copia la forma de un tubo de ensayo), para citar algunas. Esto también ocurre en ciencias sociales y humanas. En historia, por ejemplo, la seña *trinchera* copia el dibujo de una trinchera.

c. Se *juega* con las relaciones que a veces existen en español entre las palabras con igual o similar significante. Esto ocurre en el caso de palabras que en español son homógrafas y/o homófonas (cf. Lyons, 1977), es decir que tienen igual significante pero difieren en el significado, lo que las convierte en dos signos distintos, uno de los cuales, por su carácter menos intelectualizado, tiene correlato en LSU. En este caso, muchas veces se adopta el significante que corresponde a la palabra que tiene correlato en la LSU y, sobre esa base, se crea el nuevo significante para referirse a la palabra que no existía en la LSU.

Por ejemplo *monomio*: la nueva seña va a utilizar la configuración de *mono* (animal) que ya existía en la LSU, pero se cambia el movimiento y la orientación para dar lugar al nuevo signo. Este mecanismo de creación léxica no es el más conveniente ya que puede llevar a ciertas confusiones.

d. Se simplifica una paráfrasis explicativa. Cuando el docente introducía un concepto científico a los alumnos y la intérprete no contaba con la seña para transmitirlo, realizaba una paráfrasis explicativa. Se generaba así una frase que se repetía a lo largo de la clase y que, por la propia economía del lenguaje, comenzaba a acortarse. De la propia simplificación de la frase muchas veces se estabilizaba una nueva seña.

Expansión semántica. En la LSU existen muchas señas cuyos conceptos, si bien son parecidos a ciertos conceptos científicos, son claramente domésticos y carecen del grado de conceptualización necesario para su uso en el ámbito científico/académico. En este caso, cuando los profesores explican los conceptos científicos, en lugar de crearse nuevos significantes para vehicularlos, se expande semánticamente el significando de señas que ya existen en la LSU, es decir, se agregan nuevas significaciones a las señas ya existentes.

Por ejemplo, como planteamos trabajos anteriores (Barrios et al., 2003; Peluso, 2010), se puede citar el caso de *luz* que es una seña que, para ser trabajada en clase de física, debió adquirir nuevas significaciones más precisas vinculadas a la disciplina. Estas nuevas significaciones se agregan a las que ya poseía por su uso espontáneo. Otro ejemplo es la seña *cosa*, que se expande semánticamente para incluir el concepto de *materia* vinculado a la física. Asimismo en ciencias sociales ocurre la expansión de algunas señas. Por ejemplo, la seña *comer* incorpora el concepto de *alimentar*, que parece más específico para entender algunos procesos históricos.

Pueden ocurrir también casos de expansión semántica *anómalos*. Me refiero a los casos de expansión semántica de una seña simplemente siguiendo las relaciones de homonimia que existen en español entre palabras que tienen un mismo significante pero difieren en sus significados. Por ejemplo con el caso de *materia prima* hubo una primera actitud

de expandir la palabra *prima* de la LSU (que refiere a una relación familiar) a efectos de dar la idea de *básico* de dicho concepto. En este caso luego se desechó la expansión semántica y se creó un nuevo significante para ese significado ya que dicha expansión, que era producto de un calco de relaciones de homonimia que existen en español, llevaba a importantes confusiones.

Este tipo de expansión anómala ocurre porque el primer contacto que a veces tienen los alumnos con un concepto es a través de la escritura de su significante, tanto en su forma tradicional como mediante el dactilológico. Así, las zonas de mayor riesgo en que puede ocurrir esta forma de interferencia de una lengua sobre otra son aquellas en las que en español existen relaciones de homonimia y uno de los términos de dicha relación (el de carácter no científico) tenga correlato en la LSU.

Estos procesos de creación léxica y expansión semántica no ocurren de forma aislada sino que afectan a todo el sistema. En este sentido son parte de un proceso más general de intelectualización de la LSU, por el que se instituyeron nuevos campos léxicos de tipo científico, es decir, jerárquicamente organizados.

Por ejemplo, se crearon hiperónimos (como *mamíferos* para el caso de biología) que permitieran organizar, en hipónimos, esos conceptos que ya existían (*perro, gato, vaca, etc.*) pero que no estaban relacionados en torno a un término general. Es decir, con esto se instituyó una red de relaciones entre conceptos que ya existían en la lengua y que se volvieron hipónimos entre sí en torno a un hiperónimo. Pero a su vez ocurrió en LSU que un nuevo hiperónimo se organizó como hipónimo en relación a otro hiperónimo de nivel superior en cuanto a grado de abstracción. Así, el hiperónimo *mamífero* junto con los hiperónimos *reptiles, aves, etc.* (todos nuevos en la LSU) se organizaron como hipónimos bajo un hiperónimo común: *seres vivos*; y así sucesivamente.

A modo de conclusión

En el Liceo 32 parecería que es recién cuando los estudiantes internalizan los campos léxicos científicos que pueden intercambiar información sobre esa temática y tienen categorías para organizar el mundo a través de éstos. El problema en el Liceo 32 surgió porque, en un inicio, la lengua no contaba con estos campos léxicos, por lo que al tiempo que incorporaban los nuevos conceptos a través de la instrucción, los estudiantes eran protagonistas del proceso de intelectualización de su lengua (creando señas o expandiendo semánticamente señas ya

existentes).

Así, la necesidad de estos hablantes de utilizar vocabularios científicos, operó sobre la lengua produciendo una expansión en sus campos semánticos, al tiempo que la expansión de la lengua y la instrucción producían, en los hablantes, nuevas formas de representar el mundo.

Por un lado, cuando la profesora enseña al grupo de alumnos sordos un concepto científico, puede estimular en éstos la producción de cambios en su lengua cuando no existe un significante para dicho concepto científico, y éste es creado por sus hablantes. Así, cuando se introducen los campos semánticos de tipo científico todo el sistema de la lengua se ve afectado, lo que incluye al vocabulario doméstico. Por ejemplo, con la introducción de la seña *mamífero*, las señas *perro*, *gato* y *ballena* sufren necesariamente modificaciones porque pasan a funcionar como cohipónimas entre sí y en relación a la nueva seña.

Por otro lado, e interrelacionado con lo anterior, los cambios que se producen en la lengua alteran la forma en que los alumnos sordos representan el mundo y pueden hablar sobre este, en la medida en que estos hablantes internalizan nuevos sistemas jerárquicamente organizados. Es importante remarcar la doble función que, como ya señalé, tienen estos nuevos términos y el marco organizacional que imponen: externamente orientada (formar parte de la comunicación) e internamente orientada (ser un instrumento representacional).

A la larga, en la historia de la comunidad, estos cambios en la forma de representar el mundo y de hablar sobre este van más allá del contexto en que se produce la intelectualización, al pasar a formar parte del patrimonio de la comunidad.

Sin embargo, en algunas ocasiones estos procesos ocurren de manera independiente porque los estudiantes sordos del liceo pueden incorporar terminología científica a través del español escrito o de las paráfrasis en LSU, sin necesidad de contar con dicho vocabulario en su lengua; asimismo, la intelectualización de la lengua no necesariamente supone el desarrollo cognitivo, en esos territorios, de todos sus hablantes.

Sin embargo, si bien esta independencia muestra que los sordos pueden abordar cualquier temática aún cuando su lengua no esté intelectualizada en ese territorio, igualmente no es posible desconocer que existen evidentes diferencias, tanto en relación con el plano representacional de sus hablantes como en relación con la forma en que estos se vinculan afectivamente con su lengua, cuando la misma cuenta con el léxico apropiado para los diferentes campos científicos en oposición a cuando carece de ellos.

En síntesis, desde la postura teórica adoptada en este trabajo, se puede leer que existe una fuerte interrelación entre los procesos de intelectualización y de desarrollo cognitivo que ocurren en el Liceo, dado que la semántica de la lengua (o variedad de lengua) y la forma en que sus hablantes representan el mundo se condicionan mutuamente. Por otra parte, estos procesos interrelacionados al encaminarse en el ámbito liceal se potencian mutuamente y acrecientan su ritmo de forma exponencial.

Referencias

Barrios, Lorena; Bianchi, Fiorella; Muslera, Soledad; Peluso, Leonardo y Piñeyro, Mónica (2003) "Apuntes acerca del proceso de creación léxica de la LSU en el Liceo". *Separata N.1, Revista del 32*, Año III, No.2, Montevideo, pp. 1-6.

Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza.

de Saussure, Ferdinand (1993) *Curso de Lingüística General*, Madrid: Alianza.

Garvin, Paul. y Mathiot, Madeleine (1974) "La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura", en Garvin, Paul y Lastra, Yolanda (Eds.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, pp. 303-313.

Karmiloff, K. y A. Karmiloff-Smith (2001) *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*, Madrid: Ediciones Morata.

Lyons, John (1971) *Introducción en la Lingüística Teórica*, Barcelona: Teide.

Lyons, John (1980) *Semántica*, Barcelona: Teide.

Lyons, John (1997) *Semántica Lingüística. Una introducción*, Barcelona: Paidós.

Nelson, Katherine (1988) *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*, Madrid: Alianza.

Peluso, Leonardo (2010) *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*, Montevideo: Editorial Psicolibros.

Serra, Miquel; Serrat, Elisabet; Solé, Rosa; Bel, Aurora y Aparici, Melina (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Editorial Ariel.

Stokoe, William (1960) "Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf". *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, No.8, pp. 5-73.

Vigotsky, Lev Semionovich (1995) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", en *Obras Escogidas, Tomo III*, Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor.