

Reflexiones acerca del bilingüismo en las personas sordas

Reflections on bilingualism in deaf people

Recibido para publicar el 19 de enero de 2025.

Aceptado para su publicación el 29 de junio de 2025.

Versión final 2 de julio de 2025.

Cómo citar este artículo: Bampa, Susana H.¹³ y Kazez, Ruth¹⁴. **Reflexiones acerca del bilingüismo en las personas sordas.** Revista Científica Metavoces. 2025, 27: 68- 81

Resumen

Este trabajo reflexiona acerca del concepto de bilingüismo en relación con las personas sordas. Explora la interacción entre la lengua fónica y la Lengua de Señas, enfatizando la importancia de reconocer a ésta última como una lengua completa. Postula la importancia de la Lengua de Señas como aquella que sustenta la Función Lengua Materna, base sobre la que se sostiene toda posibilidad lingüística y cognitiva. Se discuten los factores psicosociales presentes en el bilingüismo, incluyendo el impacto de la familia, la educación y las actitudes sociales. Se destaca la importancia de la exposición temprana a la Lengua de Señas y a un enfoque educativo bilingüe.

Desde la lingüística, se señala al semilingüismo como un factor de riesgo para las personas sordas, caracterizado por un dominio limitado tanto de la Lengua de Señas como de la lengua oral, lo que puede afectar el desarrollo emocional, intelectual y social.

Además, el texto examina aspectos psicológicos, considerando factores como el desarrollo de la subjetividad, de la capacidad de aprender y resolver problemas, así como el papel del lenguaje en la conformación de una cosmovisión.

A nivel social, factores como la discriminación, la pobreza, la falta de acceso a servicios y la falta de reconocimiento de la Lengua de Señas, ponen en evidencia la vulnerabilidad de las personas sordas.

Palabras clave: bilingüismo – semilingüismo - sordera- Lengua de Señas - comunicación.

Abstract

This paper reflects on the concept of bilingualism in relation to deaf people. It explores the interaction between phonetic language and Sign Language, emphasizing the importance of recognizing the latter as a complete language. It postulates the importance of Sign Language as the one that supports the Mother Tongue Function on which all linguistic and cognitive possibilities are based. The psychosocial factors present in bilingualism are discussed, including the impact of family, education and social attitudes. The importance of early exposure to Sign Language and a bilingual educational approach is highlighted.

From a linguistic perspective, it points to semilingualism as a risk factor for deaf people, characterized by a limited proficiency in both Sign Language and oral language, which can negatively impact on emotional, intellectual and social development.

¹³ Lic. en Fonoaudiología. Profesora Titular y Consulta Asociada, carrera de Lic. en Fonoaudiología. Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA). susanabampa@gmail.com

¹⁴ Dra. En Psicología. Profesora de grado y posgrado de la UBA. Integrante del Grupo de Trabajo de Discapacidad de la Sociedad Argentina de Pediatría. rkazez@yahoo.com.ar

Additionally, the text examines psychological aspects by considering factors such as the development of subjectivity, the ability to learn and solve problems, as well as the role of language in shaping a worldview.

At a social level, factors such as discrimination, poverty, lack of access to services and lack of recognition of Sign Language show the vulnerability of deaf people.

Key words: bilingualism - semilingualism - deafness- Sign Language - communication.

*Un antropólogo procuraba explicarle a un chamán del poblado de Chiapas
cómo era posible que mientras en su país era de noche,
en el lugar que ellos compartían en ese momento fuera de día.
Para eso tomó una ollita redonda,
marcó en ella los dos lugares a los que estaba haciendo referencia
y demostró, por medio de la acción, la rotación y la traslación de la tierra,
haciendo girar la ollita alrededor del fuego.
Cuando terminó su detallada explicación, el lugareño le contestó:
“Es muy interesante lo que ocurre en su país”*

Tomado del prefacio del libro
Aprendizaje y Desarrollo Intelectual. Bases para una teoría de la generalización
de Moreno y Sastre Vilarrasa

Bilingüismo: cuestiones preliminares

El concepto de bilingüismo es complejo y ha sido definido de múltiples maneras. Desde una perspectiva estricta (Bloomfield, 1935), el bilingüismo implica la adquisición simultánea de dos lenguas durante la infancia, donde se alcanzaría una competencia similar en ambas. Una segunda definición considera bilingüe a aquel individuo que maneja al menos una de las tres habilidades lingüísticas principales -comprensión, habla o escritura- en un idioma distinto a la lengua materna, también llamada L1 (Macnamara, 1967). La tercera alternativa considera que el bilingüismo de un individuo puede variar dentro de cada aspecto de las habilidades antedichas del lenguaje, en sus distintos niveles (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático), de acuerdo a las situaciones de uso, a los interlocutores, o a los temas tratados. Grosjean (1989) plantea otra alternativa; desde su punto de vista existen dos formas de entender el bilingüismo, fraccional y holística. La fraccional, está basada en la perspectiva de Chomsky (1965), que entiende al bilingüe como alguien en quien L1 y L2 (la segunda lengua) se encuentran aisladas, evaluando su competencia en cada lengua de manera aislada. La holística, estudia cómo las dos lenguas interactúan en la mente del hablante. Desde este punto de vista, los bilingües no son simplemente hablantes de dos lenguas sino individuos con una riqueza cultural y cognitiva única.

Observamos entonces que existen distintos criterios que se tienen en cuenta a la hora de definir el bilingüismo: la edad de adquisición, el orden de adquisición de las dos lenguas, el uso que se les da, el grado de organización, el contexto psicosocial en que se dio la adquisición bilingüe, la competencia lingüística en L1 y L2.

En cuanto a las clasificaciones, Signoret (2003) establece dos criterios. Uno, según variables psicosociales, y otro, que tiene en cuenta criterios psicolingüísticos. La que toma variables psicosociales, distingue:

- 1) Según la edad de adquisición: Khateb (1998) toma en consideración la edad de aprendizaje de L2 y lo clasifica en tres grupos: simultáneo (cuando de no hablar ninguna, desde el primer día utilizan dos lenguas), temprano (antes de los 5-9 años) o tardío, por ende, sucesivo (después de los 10 años).
- 2) Según el uso: Grosjean (1982) se refiere a un bilingüismo activo, en el que el individuo utiliza ambas lenguas de manera regular en su vida cotidiana, y a otro dormido, en que la persona ha utilizado ambas lenguas en el pasado, pero por razones personales o sociales ha dejado de usar una de ellas, conservando la capacidad de comprenderla.
- 3) Según las habilidades expresivas: Lambert (1974) lo clasifica en productivo, cuando el individuo es capaz de escuchar, hablar, leer y escribir en ambas lenguas, y receptivo en el que sólo se da la posibilidad de comprender la L2.
- 4) Según su funcionalidad interna: Grosjean (1982) se refiere al bilingüismo funcional interno, cuando el bilingüe piensa en la L2, mientras que en el no interno esto no se da, sino que la L2 tiene una función sólo ligada a la comunicación.
- 5) Según el contexto de aprendizaje: el bilingüismo puede ser escolar (Skutnabb-Kangas, 1981) o de inmigración.

La psicolingüística, por su parte habla de:

- 1) Bilingüismo coordinado y compuesto: Weinreich (1953) sostiene que, en el coordinado, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos en paralelo, habla las dos lenguas como si fuera monolingüe en cada una, sin ninguna interferencia mientras que, en el bilingüismo compuesto, el individuo necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse. Posee un solo significado para dos significantes y no logra detectar las diferencias conceptuales que pueden existir en los dos idiomas.
- 2) Bilingüismo genuino y pseudo-bilingüismo: Peal y Lambert (1962) se refieren al bilingüismo genuino cuando el bilingüe utiliza tanto L1 como L2 con fines comunicativos, mientras que en el pseudo-bilingüismo se conoce más la L1 y no se emplea la L2 para la comunicación.
- 3) Bilingüismo igualitario - aditivo y bilingüismo desigual - sustractivo: Según Hagège (1996), el bilingüismo puede ser igualitario o desigual, dependiendo del valor social que se le atribuye a cada lengua en una comunidad específica; la diferencia está dada por factores sociales y políticos. Estas relaciones influyen en la percepción que tienen las comunidades hacia cada lengua y, por lo tanto, en la forma en que los niños adquieren la L2. Lambert (1974) por su parte, sostiene que el contexto social juega un papel crucial en el tipo de bilingüismo que se desarrolla. Un entorno que promueve la diversidad lingüística favorece el bilingüismo aditivo, mientras que el privilegio de una lengua frente a otra puede llevar al bilingüismo sustractivo.

Alisedo (1997) destaca la importancia de la L1 como base del bilingüismo, pues tiene una prioridad indiscutible en el desarrollo del individuo, y es la base sobre la cual se construyen las habilidades lingüísticas posteriores. La L1 cumple la Función Lengua Materna, constituyendo el pilar fundamental para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, siendo

crucial su adquisición en las primeras etapas de la vida para un desarrollo cognitivo óptimo. La autora destaca que el proceso de aprendizaje de una L2 se construye sobre la base que ofrece la L1, dado que esta última proporciona al niño las herramientas cognitivas necesarias para procesar el lenguaje. Al mismo tiempo, la L1 estimula en el niño un conjunto de habilidades innatas que le permiten procesar la información lingüística. Cabe señalar que el proceso de adquisición de la L1 es único en cada individuo, y se encuentra estrechamente ligado a su experiencia personal y a la construcción de su propio mundo conceptual. Es preciso destacar que existe un período de tiempo en el desarrollo infantil, denominado *período crítico*, en el que la adquisición de la L1 es más efectiva. Si se supera este período, el desarrollo lingüístico y cognitivo pueden verse afectados.

Cosmovisiones de la sordera

Volvamos al inicio, a la conversación entre el antropólogo español y el chamán mexicano. Entendemos que es necesario, en primer lugar, reconocer las dificultades que tenemos para modificar puntos de vista que ya vienen dados como realidades absolutas. Este texto nos muestra que es una tarea instalada llevar a la práctica lo que hemos aprendido, aunque no siempre se corresponda con la realidad que vemos y que nos muestra el trabajo diario. Proponemos la mirada antropológica para hacer consciente esta reflexión acerca de ciertos mitos que dirigen pensamientos y que, sobre todo, promueven y sostienen nuestras acciones.

La sordera puede abordarse desde dos paradigmas distintos que históricamente han estado en conflicto: uno socio-antropológico y otro rehabilitador. Desde el paradigma rehabilitador, la sordera se define como la pérdida parcial o total de la capacidad auditiva. Esta pérdida puede afectar uno o ambos oídos y puede ser de origen genético, congénito, o adquirido a lo largo de la vida. Se entiende por sorda aquella persona que nace con una limitada o nula audición, que condiciona la adquisición de la lengua oral en tiempo y forma, impidiéndole contar con un sistema codificado como medio de comunicación. Esta perspectiva se centra en la identificación y el tratamiento de la pérdida auditiva como un problema médico.

La perspectiva socio-antropológica que, desde nuestro punto de vista resulta complementaria, se focaliza en reconocer las fortalezas y el derecho a la diversidad. A partir de allí, define a la sordera como una diferencia lingüística y cultural, y no solamente como una discapacidad o un déficit. Esto significa que las personas sordas integran una minoría lingüística con una cultura, una historia y una lengua propia (la Lengua de Señas o LS). Desde este punto de vista se plantea la necesidad de conquistar derechos, como el derecho lingüístico de hablar la LS y ser educados de modo bilingüe (LS-lengua oral). Esta perspectiva tiende a promover la despatologización, al considerar la sordera como una diferencia y promueve la aceptación de la diversidad. Dado que la mayor parte de los niños sordos integran familias oyentes, también se incorporarán a la comunidad de sus padres. Por este motivo, el punto de vista socio-antropológico define al niño sordo como bilingüe y bicultural.

Cuando nos ubicamos en la polaridad, encontramos que, desde el paradigma exclusivamente rehabilitador, el niño se convierte en un deficiente auditivo a quien se procura normalizar, entendiendo la discapacidad en términos de salud-enfermedad. Esta normalización coloca el acento en la lengua fónica que es auditivo-fónica (audio-articulatoria o audio-verbal). Tengamos en cuenta que cuando el niño oyente empieza a expresarse verbalmente, alrededor de los dos años, se ha apropiado de la forma de intercambio que esta modalidad de

comunicación implica. Así construye y se construye en el lenguaje. El niño sordo, por su parte, no se encuentra en condiciones de adquirir la lengua auditivo-fónica.

El enfoque psicolingüístico señala que, aunque para el niño sordo el déficit auditivo representa su gran dificultad, sus competencias lingüísticas y cognitivas no se encuentran afectadas. En este sentido, Chomsky (1965) sostiene que todos los individuos nacen con un sistema gramatical innato que les permite apropiarse de la L1 o lengua materna, cuya adquisición es espontánea, inconsciente e implícita. La adquisición de cualquier lengua materna se da en la interacción, tanto para niños sordos como oyentes. El aprendizaje de una L2 o segunda lengua es un proceso deliberado, consciente y formal, que implica el estudio de vocabulario, reglas gramaticales y estructuras lingüísticas.

Los seres humanos pueden hablar y comprender lo que se les dice dentro de su comunidad, salvo que tengan algún impedimento bio-psico-social para hacerlo. Todo grupo social comparte un complejo sistema de signos –vocálicos, gráficos, gestuales, icónicos, indiciales– para comunicarse entre sí, relatar sus tradiciones, expresar sus afectos y creencias, transmitir la experiencia propia y de generaciones anteriores. Los recién nacidos no saben hablar, pero cuando son oyentes y se encuentran en un contexto que se expresa en el lenguaje oral, comienzan a usar sus primeras palabras entre los 12 y 18 meses, y devienen en hablantes competentes entre los tres y los cuatro años. La adquisición del lenguaje se da de modo natural, en el sentido en que no es necesario que los adultos se (pre)ocupen especialmente por esto.

El primer año de vida es un período aparentemente silencioso respecto al lenguaje; lo llamamos etapa pre-lingüística. El lenguaje se construye de manera gradual, a partir de habilidades que se desarrollan en los primeros años de vida. Estas habilidades previas, o precursores del lenguaje oral, son esenciales para que el niño pueda comunicarse de manera efectiva. Dichos precursores se pueden clasificar en diferentes áreas, dentro de las cuales se encuentra la percepción auditiva, la capacidad para discriminar sonidos, reconocer patrones sonoros y localizar el origen de los sonidos. Es decir que para que este proceso pueda darse, resulta fundamental poseer el nivel de audición necesario que permita la entrada del sistema verbal.

Recordemos que el 95% de los niños sordos tienen padres oyentes, mientras que el 5% restante son hijos de padres sordos. Los hijos sordos de padres sordos adquieren la LS de modo natural, como L1, y ésta es la matriz que después les permite incorporar la L2, facilitar el acceso a la lecto-escritura e integrarse a la cultura. Los hijos oyentes de padres sordos (CODAS) adquieren la LS como L1 pero, mientras tanto, reciben el input auditivo de la lengua oral a través del medio oyente que rodea a la familia. Este grupo es quizás uno de los mejores representantes del bilingüismo igualitario y auditivo.

Los hijos sordos de padres oyentes, que constituyen la mayoría, se enfrentan a situaciones mucho más difíciles. Si bien los avances tecnológicos permiten progresos en el logro de cierto grado de audición, para conseguirlo, el niño pasa desde edades tempranas por experiencias necesarias, pero no deseables. Pensamos que todas las propuestas terapéuticas que son tan valiosas no deberían servir para alimentar la fantasía de reparación en los adultos, que se niegan a brindar a los niños la herramienta para apropiarse de un código de comunicación que les es natural, porque su entrada es visual. Así se pierde un tiempo riquísimo en la formación de la persona como sujeto del lenguaje. Los avances médicos son extraordinarios y nadie debería quitarle a un niño la posibilidad de tenerlos, pero de ninguna manera son el

instrumento para oponerse a lo que la realidad evidencia. Un adulto sordo bilingüe y profesional decía: *“Para mí, comunicarme en Lengua de Señas es como andar en casa con pantuflas”*.

Desde la mirada de las Neurociencias, sabemos que el sistema nervioso central tiene una organización activa en constante posibilidad de modificación a partir de una característica que llamamos plasticidad que se concretiza en el enriquecimiento de su conexión sináptica, dependiendo de la recepción de estímulos sensorio-perceptivos adecuados y suficientes. Recordemos también que la audición es el soporte primario para la adquisición de la interacción lingüística fónica. En este sentido, la influencia del medio social y cultural es esencial para el desarrollo del sistema nervioso ya que el organismo precisa estar expuesto a determinadas experiencias para concretar las posibilidades que brinda tal flexibilidad. Si el medio es inadecuado o insuficiente para el ingreso de la comunicación, el plan general evolutivo sufrirá sus consecuencias. Recordamos la importancia que dan la UNICEF y las Asociaciones Pediátricas a los primeros 1000 días de existencia como oportunidad única para establecer las bases del estado de bienestar y desarrollo. A veces algunos daños provocan efectos negativos inmediatos; otros pueden permanecer inadvertidos al comienzo para expresarse más tarde.

El Psicoanálisis nos habla de la importancia del vínculo temprano, estudia la constitución del aparato psíquico y las consecuencias psicopatológicas, que siempre se explican desde la multicausalidad. En otras oportunidades (Kazez, 2020, 2021, 2024) hemos profundizado en algunos de estos temas. Tomaremos inicialmente el concepto de subjetividad y la describiremos de un modo sencillo como la capacidad para sentir los propios sentimientos y pensar los propios pensamientos. La subjetividad se construye en el vínculo con otro empático, y en muchos casos, se convierte en un punto de llegada, un arduo trabajo que incluye un trayecto con obstáculos de distinto orden.

Ahora bien, existen una serie de dificultades (esto es fijaciones patológicas, detenciones en el desarrollo, trastornos) que pueden presentarse en el armado de la subjetividad. Estas dificultades constituyen un abanico con desenlaces diversos, incluyendo elementos constitucionales, genéticos, congénitos, vinculares, contextuales, que pueden interferir en la construcción de la subjetividad. Freud analiza el concepto de subjetividad desde tres teorías: la de la oposición entre pasividad y actividad (1915c), la de la identificación primaria (1921c) y la de la conciencia inicial (1950^a) (Maldavsky, 1997).

La teoría que toma el eje pasividad-actividad se apoya en la premisa de que la pulsión es una exigencia para lo anímico. Frente a la pulsión, el yo es inicialmente pasivo, y el modo de tramitar dicha pasividad es volverse activo respecto de un objeto, en cuyo caso se transforma en sujeto. Si el yo no puede ser activo, cede la posición-sujeto a otro, ante quien se ubica pasivamente.

La teoría de la identificación primaria se refiere al vínculo con el modelo o ideal, que suele encarnar la madre. Para que dicha identificación pueda darse, múltiples procesos proyectivos e introyectivos deben desplegarse, y una de las consecuencias es el desarrollo del sentimiento de sí. En investigaciones realizadas con madres oyentes de niños sordos (Kazez, Melloni, Maldavsky, 2014), muchas de ellas refieren haber atravesado en el momento posterior al diagnóstico de sordera un período de ausencia psíquica, aturdimiento y/o dolor. Al referirse a dichos estados, los señalan como un obstáculo a la hora de vincularse afectivamente con su

hijo/a. Por otra parte, el niño sordo en el seno de una familia de personas oyentes se encuentra en una situación de incompatibilidad lingüística ya que la lengua fónica no puede cumplir para el niño de manera adecuada con la Función Lengua Materna. Más allá de los aspectos cognitivos y lingüísticos que se desprenden de dicha incompatibilidad, cobra relevancia para el niño sordo la identificación con un ideal oyente y hablante de lengua fónica, respecto del cual se presentifica su déficit.

Por último, la teoría de la conciencia inicial reúne a las dos previas, haciendo hincapié en que la conciencia se constituye en el lugar de cualificación psíquica, en términos de afectos y de impresiones sensoriales. Cuando el niño se siente sentido por otro, y con el surgimiento del matiz afectivo, se da el proceso de subjetivación.

Modelos educativos

De las dos cosmovisiones antes señaladas se desprenden dos modelos educativos. Cuando el niño sordo es abordado desde el paradigma rehabilitador, suele pasar demasiado tiempo procurando aprender por imitación sin poder sentirse sujeto de la educación propiamente dicha y el desarrollo de sus potencialidades puede quedar comprometido definitivamente. Su producción fónica, en la mayoría de los casos deficitaria, artificial, lentamente adquirida, se presenta desde este modelo como condición de toda realización intelectual, sin que la interacción lingüística se instale con efectividad. Finalmente, y a pesar del esfuerzo de los niños, sus padres, familiares, escuela y profesionales, la situación suele complejizarse, ya que al déficit auditivo pueden sumarse el atraso lingüístico, los problemas psicopatológicos y de marginación.

Si bien una minoría de los niños sordos consigue sus objetivos educativos, a menudo se encuentran con otro tipo de problemática asociada a la sobreadaptación. Observamos que estas consecuencias no son atribuibles exclusivamente a la sordera, sino que demandan una reflexión acerca del paradigma que sustenta la inclusión educativa y su instrumentación.

Los resultados en relación con la escolaridad son con frecuencia desalentadores ya que ésta se prolonga en un recorrido que desgasta el vínculo del alumno con el aprendizaje formal y con la institución educativa. El desvalimiento interno, producto de la sordera, se manifiesta también en la situación de vulnerabilidad contextual que se da en el terreno escolar. La naturalización del fracaso escolar y la falta de oferta de condiciones superadoras conduce a una suerte de resignación, en la que la institución escolar, los docentes, los padres y los niños pierden la esperanza de que algo se modifique. La explicación de dicho fracaso desde la teoría del déficit, determina que el sistema educativo quede fuera de todo cuestionamiento y trae dos derivaciones: el fracaso-inevitabilidad o el fracaso-expulsión (Alisedo, Kazez, 2022). En el primer caso los alumnos permanecen en la escuela, pero como no alcanzan los objetivos, se les transmite menos, se les exige menos y, por consiguiente, transcurren sin aprender. En el segundo caso, los alumnos no permanecen en el sistema educativo porque en la medida que no cumplen los objetivos, el sistema los expulsa. La primera alternativa se apoya en *hacer como si* el alumno pudiera apropiarse de los contenidos que la escuela le ofrece. En la segunda, se impone una realidad que no contempló previamente la posibilidad de un cambio, que surgiría de hacer lugar a una realidad que permita buscar alternativas para promover transformaciones.

Hace unos cuantos años (Stokoe, 1960) que se reconoce a la LS como un sistema constituido por una red de significantes con una organización y una gramática que permite a

sus usuarios efectivizar todas las funciones del lenguaje. Sin embargo, en algunos ámbitos todavía se discute su incorporación temprana o no se brindan los medios idóneos para que ocurra. Y aquí plantearemos una pregunta: ¿por qué?

Podemos proponer una reflexión razonada acerca de las ideas que generaron este pensamiento que se transformó en un sistema colectivo de toma de decisiones sin prestar atención a que no coincidían con la realidad de los sujetos a los que se aplicaba.

Todos nosotros somos herederos de la historia de las personas sordas en el siglo pasado cuando se planteaba que la re-educación lo podía todo. En este marco, la adaptación de los niños sordos para aprender la lengua oral sin haber adquirido previamente la LS, se convirtió en sobreadaptación generadora de una subjetividad frágil, en el mejor de los casos.

Esta realidad lingüística y psicológica ubica al niño sordo en una situación educativa particular y, por lo tanto, los esfuerzos para superar la vulnerabilidad de la que hemos estado hablando, bien pueden partir de la escuela, en términos de revisión crítica de las estrategias y métodos de enseñanza vigentes. El niño sordo en tanto persona con una discapacidad para la lengua fónica, deberá aprenderla dado que no la puede adquirir.

De todo lo expuesto surge que, para franquear la barrera impuesta por el déficit sensorial, el niño sordo debiera criarse en un ambiente que le permita llegar a ser bilingüe. Así, estará en condiciones de adquirir la LS e incorporar la lengua escrita, mientras que el acceso a la lengua fónica se va dando a través de una metodología propia de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas.

Y aquí es pertinente otra reflexión basada en los hechos: no todos los niños sordos son equipados en los dos primeros años de vida y entre los equipados con prótesis y/o implantes, no todos tienen el mismo rendimiento auditivo-verbal. En la medida en que determinados aspectos cognitivos dependen del desarrollo lingüístico, también éstos son afectados por el retraso lingüístico. El retraso cognitivo-verbal del niño sordo está ligado a la falta de un lenguaje temprano, que es al mismo tiempo funcional y complejo, que además de ser instrumento de comunicación, contribuye a la estructuración del pensamiento. Es necesaria una reflexión acerca de la lectura labial: para que ésta pueda ayudar a la comprensión en el plano de la interacción dialógica el infante debe haberse apropiado del sistema semántico-gramatical de la lengua para poder anticipar el tema del que se habla y así captar las particularidades del mensaje. Hacia los 4-5 años de edad los niños poseen un dominio prácticamente total de su lengua materna y esto se produce de forma natural, sin una enseñanza programada. Por otra parte, el aprendizaje de la lengua oral en niños sordos es un proceso complejo y lento que requiere de una enseñanza intensiva y adaptada a sus necesidades específicas.

El niño sordo está por ende llamado a incorporarse a una comunidad lingüística minoritaria, la comunidad sorda que comparte, usa y reproduce, la Lengua de Señas. Una comunidad que se define por una actitud globalizadora frente al déficit auditivo, que no etiqueta ni jerarquiza a sus miembros a partir del grado de sordera. Paradójicamente, la segregación, que suele tener una connotación negativa, favorece la creación de redes sociales entre los sordos, especialmente en la infancia. Estos primeros contactos son fundamentales para que, al llegar a la adolescencia, puedan integrarse de manera más activa en la comunidad sorda y desarrollar su identidad lingüística.

Semilingüismo

El concepto de semilingüismo, ha generado un debate en el campo de la lingüística. Fue acuñado por Hansegård (1968) quien estudió el dominio insuficiente tanto del sueco como del sami en la población finlandesa en el norte de Suecia, donde el sueco es el idioma dominante y el sami es una lengua minoritaria.

El semilingüismo es definido como una forma de bilingüismo que implica un dominio deficiente tanto de L1 como de L2, en el que los hablantes no alcanzan un nivel de competencia nativo en ninguna lengua. Se ha estudiado que la interacción entre lenguas de distinto prestigio social da lugar a fenómenos lingüísticos específicos. El semilingüismo se observa en personas bilingües de entornos lingüísticos minoritarios, donde existe desigualdad entre los idiomas. No obstante, resulta fundamental tener en cuenta que las situaciones bilingües son diversas y están influenciadas por los contextos sociales y culturales en los que se desarrollan.

Alisedo (*op. cit.*) define el semilingüismo en personas sordas como una situación lingüística compleja en la que la exposición a una mezcla inestable de LS y lengua fónica puede resultar en una doble incompetencia lingüística. Se trata de una condición lingüística que se caracteriza por una adquisición incompleta de una o más lenguas, debido a una exposición temprana a un entorno multilingüe carente de estructuración adecuada, lo que se traduce en un desarrollo lingüístico limitado. Dicha doble incompetencia (Alisedo, *op. cit.*) no sólo limita las oportunidades sociales de estas personas, sino que también restringe su desarrollo cognitivo. Al poseer un léxico reducido y una gramática simplificada en ambas lenguas, su capacidad para pensar y expresar ideas de manera compleja se ve comprometida. La doble incompetencia lingüística los coloca en una posición de exclusión tanto a nivel social como lingüístico, lo que se manifiesta en un vocabulario reducido en ambas lenguas, una limitada capacidad de expresión y una incapacidad para acceder a las connotaciones que enriquecen la comunicación.

El estudio del semilingüismo en las personas sordas (Alisedo, *op. cit.*; Fridman Mintz, 2009; Jodar, 2021), resulta sumamente relevante dada la situación de la lengua fónica como lengua defectiva. Al hablar de lengua defectiva hacemos referencia a que no presenta la lista completa de principios y parámetros esperables de una lengua cuya adquisición se da de modo espontáneo y natural. De esta manera, el aprendizaje de la lengua fónica que se da en un enfoque terapéutico sin el sostén de la LS, no llegaría a abarcar el universo de la significación.

Un bilingüismo específico para las personas sordas

En su artículo *Acerca de un bilingüismo particular*, Alisedo (*op. cit.*) estudia las distintas variantes del bilingüismo en personas sordas, dada la situación de la lengua fónica como lengua defectiva. Clasifica al bilingüismo de las personas sordas en:

- 1) Bilingüismo obligatorio: Se debe a la naturaleza minoritaria de la LS y al predominio de la lengua fónica como lengua mayoritaria y nacional.
- 2) Bilingüismo institucional: Dado el carácter institucional del respaldo educativo que lo promueve.
- 3) Bilingüismo en sentido único: La lengua fónica se encuentra en una posición subordinada respecto de la LS, estableciéndose una jerarquía lingüística.
- 4) Bilingüismo inverso: La LS, a pesar de ser una lengua minoritaria, funciona como la lengua base, no erradicable, en relación con la lengua fónica, mayoritaria.

- 5) Bilingüismo complementario: El sistema conceptual completo de la LS complementa al sistema conceptual incompleto de la lengua fónica.

La autora propone reconocer que el bilingüismo no representa una amenaza para la tradición unilingüe, sino una herramienta esencial para la educación de los niños sordos, que necesitan más que una sola lengua para desarrollarse plenamente.

Sordera y vulnerabilidad social

Compartiremos a continuación información que nos servirá para reflexionar acerca de la situación de vulnerabilidad que atraviesan las personas sordas.

El último informe de Naciones Unidas sostiene que la población mundial asciende a 8.200 millones de personas, de los cuales más de 1.000 millones posee alguna discapacidad (ONU, 2024). En América Latina y el Caribe, el 82% de las personas con discapacidad vive en condiciones de pobreza (Banco Mundial, 2004).

La Encuesta Mundial de Salud (OMS, 2011) y The Global Burden of Disease (IHME, 2019) coinciden en que una proporción significativa de personas con discapacidad experimenta importantes dificultades en su funcionamiento diario. Además, este último estima que alrededor del 5% de los niños menores de 15 años vive con alguna discapacidad.

La ONU (1982) por su parte, sostiene que la discapacidad y la pobreza son dos problemas sociales que se retroalimentan. La pobreza incrementa la vulnerabilidad de las personas ante la discapacidad, mientras que la discapacidad profundiza las desigualdades económicas, especialmente en las familias con menos recursos. Esta situación se complejiza al analizar que, en los países en vías de desarrollo como el nuestro, hasta un 80% de las personas con discapacidad vive en áreas rurales, lo cual vuelve más dificultosa su situación dadas las inequidades sistémicas y estructurales. Breilh (2003) destaca la interseccionalidad de la discapacidad, argumentando que las personas con discapacidad experimentan una doble vulnerabilidad dada por las dificultades de salud y las desigualdades sociales.

Yendo específicamente a la situación de las personas sordas, aproximadamente el 5% de la población mundial (430 millones de personas), padece una pérdida de audición discapacitante, entre los que se encuentran 34 millones de niños (OMS, 2024). Tomando esta proporción en relación con el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2022), podríamos afirmar que en nuestro país existen aproximadamente 2 millones de personas sordas o hipoacúsicas en riesgo de encontrarse en la intersección de la vulnerabilidad dada por el déficit y la desigualdad social. Ahora bien, la vulnerabilidad específica de las personas sordas tiene que ver fundamentalmente con fallas contextuales, cuando no se ofrece al niño sordo una lengua que le permita conquistar representantes psíquicos para sus pensamientos y sentimientos, y para comunicarse con sus semejantes. A esto se suman las dificultades en el acceso a la lectoescritura.

Pensemos por ejemplo que la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, firmada en 2008 por 191 Estados Partes, entre los cuales se encuentra nuestro país, señala en sus Definiciones que entiende por “Lenguaje” tanto el lenguaje oral como la Lengua de Señas. Recién quince años más tarde, en el año 2023, se promulgó en nuestro país la Ley 27.710 *“que reconoce a la Lengua de Señas Argentina (LSA) como una lengua natural y originaria que conforma un legado histórico inmaterial como parte de la identidad lingüística y la herencia cultural de las personas sordas en todo el territorio de la Nación*

Argentina y que garantiza su participación e inclusión plena, así como también la de las personas que, por cualquier motivo, elijan comunicarse en dicha lengua” (HCN, 2023). Es decir que desde hace apenas dos años la LSA cuenta en nuestro país con un estatus que sienta las bases para el acceso a la educación, la salud, la justicia y los servicios, tendientes a promover una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad lingüística.

Un concepto proveniente de la Lingüística nos ayuda a reflexionar acerca de esta problemática tan compleja. La diglosia (Ferguson, 1959; Alisedo, 1997) es un fenómeno lingüístico que describe la coexistencia de dos lenguajes dentro de una misma comunidad, donde cada uno cumple funciones sociales y comunicativas distintas, que son complementarias, no intercambiables, y suele ser un sistema estable a lo largo del tiempo. Uno de ellos, considerado de mayor prestigio, se utiliza en contextos formales, mientras que el otro, se emplea en situaciones informales. La variedad de prestigio suele abrir puertas a mejores oportunidades laborales y sociales. La LS, al ser el vehículo comunicativo de una minoría social estigmatizada y con escaso poder socioeconómico, ha sido históricamente denostada y subvalorada en comparación con las lenguas orales. Además, la dominación lingüística refuerza las desigualdades sociales y económicas, ya que quienes no dominan la variedad de prestigio tienen menos acceso a recursos y oportunidades. Podemos observar que estas variedades lingüísticas, que se dan dentro de una misma comunidad, permiten entender ciertas dinámicas sociales y culturales que subyacen al fenómeno de la diglosia.

En cuanto al relevamiento de datos en nuestro país respecto de sordera y vulnerabilidad social, no hemos encontrado investigaciones recientes. Sin embargo, contamos con relevamientos realizados en Francia, que pueden aportar a nuestras hipótesis acerca de las necesidades y malestares de la población sorda.

Una investigación realizada en Francia por UNANIMES (2010) reveló que el 60% de las personas sordas encuestadas consideraron su sordera como un trauma significativo. Casi la mitad de ellos reportó problemas de salud mental y un 44% había pensado en suicidarse. A pesar de estas cifras alarmantes, muchos no recibieron tratamientos psicológicos adecuados. Los resultados del estudio subrayan la urgente necesidad de mejorar la atención integral a las personas sordas, incluyendo una mayor sensibilización de los profesionales de la salud y una adaptación de los tratamientos a sus necesidades específicas.

El trabajo de Kerbouc'h, Dalle-Nazezi, Volkoff *et al.* (2022) estudia el mundo laboral de las personas sordas, detectando una realidad en la que se observan diferencias lingüísticas y culturales. Esta investigación nos muestra que la sordera no es simplemente una discapacidad, sino que implica una forma de ser y estar en el mundo desde una perspectiva bicultural. Las políticas públicas y las organizaciones laborales, al no considerar esta diversidad, limitan las oportunidades de las personas sordas. Si bien un alto porcentaje de personas sordas en Francia tiene empleo, enfrentan desafíos específicos relacionados con su identidad lingüística y cultural. La investigación destaca la necesidad de una mayor implementación de políticas laborales respetuosas de las diferencias lingüísticas y culturales de este grupo. Por último, el análisis de las condiciones laborales pone de manifiesto que las personas sordas experimentan discriminación en sus puestos de trabajo, ya que son frecuentemente excluidas de procesos de toma de decisiones y acceso a la información, lo que limita sus oportunidades a puestos de ejecución de tareas. Esta investigación demuestra que los estereotipos sobre las personas sordas

también influyen en sus relaciones laborales y en las oportunidades que se les ofrecen. Sin embargo, también muestra que es posible transformar estas relaciones y construir un entorno laboral más inclusivo.

De lo antedicho se desprende que discapacidad y pobreza son dos problemas que se retroalimentan y que las personas sordas, en tanto personas con discapacidad, se encuentran abarcadas en la intersección de la vulnerabilidad ligada al déficit y aquella relacionada con la pobreza. La vulnerabilidad específica de las personas sordas posee diversas causas: se encuentra afectada por la falta de conocimiento de las diferencias lingüísticas y culturales por parte del contexto oyente; de parte de las personas sordas, en muchos casos el semilingüismo las deja en un lugar de incomprensión respecto de sus propios pensamientos y afectos, así como de la realidad.

Finalmente, los modelos tradicionales de ayuda a las personas con discapacidad a menudo se centran en la caridad y la dependencia, en lugar de fomentar la autonomía y la inclusión. Es fundamental replantear estos modelos para reconocer las capacidades de las personas con discapacidad y brindarles las herramientas necesarias para alcanzar su pleno potencial.

Los autores no manifiestan conflictos de interés.

Bibliografía

- Alisedo, G. (1997). Acerca de un bilingüismo particular. *Ecos Fonoaudiológicos*, 2, 2.
- (2020). *Lingüística de la Lengua de Señas, Sordera y Singularidad*, Tópica 7, 24, Buenos Aires: Ricardo Vergara.
- Alisedo, G., Kazez, R. (2022). Elementos para pensar una inclusión educativa genuina del niño sordo. *Actualidad Psicológica*, 515.
- (2023). *Lengua de Señas y Sordera. Hacia un diálogo entre la Lingüística y el Psicoanálisis*. Cuadernos del GPDM, 4, 1, <https://gpdm.com.ar/wp-content/uploads/2023/10/Cuadernos-del-GPDM-vol-4-1.pdf>. Recuperado el 30/12/2024.
- Álvarez González, M., Trápaga Ortega M. (2005). *Principios de Neurociencias para Psicólogos*, Buenos Aires: Paidós.
- Bampa, S. y Zgryzek, S (1998). *Lenguaje, colaboración y conflicto*. Buenos Aires: Geema. Grupo Editor Multimedial.
- Bampa, S. (2005). Estructura narrativa y comunicación. Una experiencia con niños sordos en Lengua de Señas. *Avances en Fonoaudiología*. Año VI. Tomo VIII. Colegio de Fonoaudiólogos de la provincia de Santa Fe.
- Banco Mundial (2004). *Panorama general del Informe sobre el desarrollo mundial 2004: Servicios para los pobres*, <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/830481468139518544/informe-sobre-el-desarrollo-mundial-2004-servicios-para-los-pobres-panorama-general>. Recuperado el 30/12/2024.
- Bloomfield L. (1935). *Lenguaje*. London: Allen & Unwin.
- Breilh, J. (2003). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños bilingües en el fuego cruzado*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, citado por Teemant, A. y

- Pinnegar, S. (2007). Guía didáctica para comprender la adquisición del lenguaje. Asociación entre la Universidad Brigham Young y las escuelas públicas.
- Chomsky, N. (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia, *Word*, 15, 325-340.
<http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>.
 Recuperado el 30/12/2024.
- Freud, S. (1915c). Pulsiones y destinos de pulsión, en AE, vol. 14.
- (1921c). Psicología de las masas y análisis del yo, en AE, vol. 18.
- (1950^a). Los orígenes del psicoanálisis, en AE, vol. 1.
- Fridman Mitz, B. (2009). De sordos hablantes, semi-lingües y señantes. México.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1989). The bilingual as a person, en Titone, R. (Ed.). *On the Bilingual Person*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris: Editions Odile Jacob.
- Hansegård (1968). *Tvasprakighet eller halvsprakighet? [¿Bilingüismo o semilingüismo?]*, Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Honorable Congreso de la Nación (2023). Ley 27.710,
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27710-383041>. Recuperado el 30/12/2024.
- Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME) (2024). Global Burden of Disease 2019,
<https://ghdx.healthdata.org/gbd-2019>. Recuperado el 30/12/2024.
- Jodar, A. (2021). Estilos de comprensión lingüística en adolescentes sordos, *Anuario de Investigaciones*, XXVIII.
- Kazez, R. (2020). Familia, desvalimiento y sordera, en Jodar, A. (comp.) *Sordera y singularidad*, Tópica 7, 24, Buenos Aires: Ricardo Vergara.
- (2021). Aportes a una teoría del preconciente, en Plut, S. y Kazez, R. comps. *Teoría y clínica en la obra de David Maldavsky*, Buenos Aires: Ricardo Vergara.
- (2024). Presentación del libro “Psicopatología Psicoanalítica. Programa Maldavsky”, Cuadernos del GPDM, 5 (1), <https://gpdm.com.ar/cuadernos-gpdm>.
- Kazez, R., Melloni, G., Maldavsky, D. (2014). Estudio del discurso de madres oyentes de hijos sordos. Detección de diferentes momentos luego de haber sido informadas acerca del diagnóstico, *Subjetividad y procesos cognitivos*, 18, 1, 157-175.
- Kazez R., Perez Zambón S., Diamante L. y Krojzl M. (2019). Madres y padres oyentes de niños sordos: subjetividad e intersubjetividad frente a situaciones de vulnerabilidad, *Desvalimiento Psicosocial*, 6, 2, 1-16.
- Kerbouc'h, S., Dalle-Nazebi, S., Volkoff, S., Le Clainche, C., Narcy, et al. (2022). Soyez raisonnables. De l'aménagement des situations et des conditions du travail, aux stratégies professionnelles de salariés sourds. [Rapport de recherche] 110, Centre d'études de l'emploi et du travail - CEET. 2022. ffhalshts-03682707f
- Khateb A. (2009). Bilinguisme: représentation cérébrale et mécanisme de sélection des langues. *Bulletin Aphasie et Domaines Associés*, 24: 77–93.
- Lambert, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education, en: Aboud, F. y Meade, R. (eds.), *Cultural factors in learning*, Bellingham: Western Washington State College.
- Macnamara J. (1967). The bilingual's linguistic performance--a psychological overview, *Journal of Social Issues*, 23: 58–77.
- Maldavsky, D. (1997). *Sobre las ciencias de la subjetividad*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moreno, M. y Sastre Vilarrasa, G. (1980). *Aprendizaje y Desarrollo Intelectual. Bases para una teoría de la generalización*, Barcelona: Gedisa.

- Mouthon, M., Annoni, J-M., Asaid Khateb, A. (2013). The bilingual brain, *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry*, 164(8): 266–73.
- Nabergoi, M., Bottinelli, M. (2007). Discapacidad, pobreza y sus abordajes. Revisión de la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad (RBC), *Anuario de Investigaciones*, vol. XIV, 2007, pp. 159-165 Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- OMS (2021). World Health Statistics, <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564199>. Recuperado el 30/12/2024. Deafness and hearing loss, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. Recuperado el 30/12/2024.
- ONU (1982). World Programme of Action Concerning Disabled Persons, <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/united-nations-world-programme.pdf>. Recuperado el 30/12/2024
- (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRPD), <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Recuperado el 30/12/2024.
- (2024). United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World Population Prospects 2024: Summary of Results (UN DESA/POP/2024/TR/NO. 9).
- Peal, E. y Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence, en: *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Signoret Dorecasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?, *Perfiles Educativos*, 25 (102): 6-21.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: an Outline of Visual Communication Systems of the American Deaf*, *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8. University of Buffalo.
- UNISDA (2010). Détresse et mal-être psychologique : résultats de l'enquête, <https://www.surdi.info/dossier-sante-et-soins/quelle-vie-sociale-surdite-et-risque-d-isolement/detresse-et-mal-etre-psychologique-resultats-de-l-enquete-unisda>, Recuperado el 30/12/2024.
- Weinreich, U. (1953), *Language in contact. Findings and problems*, Publications of the linguistic Circle of New York, 1.