

Los efectos significantes *Tr-*, en el discurso de la educación de los sordos en la Argentina

María Ignacia Massone

CIAFIC y CONICET, Argentina
mariamassone@hotmail.com

Resumen. En este trabajo –parte de una investigación en marcha–, presento una visión crítica de las prácticas significantes presentes en el discurso pedagógico de la educación del sordo (DPES), partiendo de la siguiente hipótesis: lo ideológico puede investir cualquier materia significante, es una dimensión constitutiva de todo sistema social de producción de sentido. El efecto de sentido *ideológico*, no sólo anula la indecibilidad del signo –bajo este efecto, el discurso o signo socio-semiótico aparece teniendo una relación unívoca y naturalizada con lo real–, sino que además, fetichiza, enmascara el conocimiento, produciendo los efectos significantes que denomino *Tr-*: trivialización, transposición didáctica, transformación discursiva. El discurso bilingüe-bicultural que se basa en una mirada socio-antropológica hacia el grupo sordo, se introdujo en el campo discursivo de la educación de sordos alrededor de 1985 en toda Latinoamérica, con la intención de cuestionar el discurso clínico u oralista dominante. Intentó, pues, encarar la lucha discursiva por el poder, por el poder decir, esto es, la lucha por constituirse en emisor válido reconocido dentro de la red discursiva. En este trabajo se reflexiona e intenta dar respuestas acerca de cuestiones tales como: ¿Conquistó el discurso bilingüe la posibilidad de convertirse en discurso emergente? ¿Cómo respondió el discurso dominante o discurso clínico? ¿Los intelectuales interpelan a la ideología, o no son más que meros espectadores participantes o *fans*?

¿Qué le sucede al amo sin esclavo? Acaba por aterrorizarse a sí mismo.
¿Qué le sucede al esclavo sin amo? Acaba por explotarse a sí mismo...

J. Baudrillard, *El Crimen Perfecto*

El analista frente al significado

El hombre se enfrenta a un mundo que debe significar *ad infinitum* y que, a su vez, le ofrece significaciones que él debe interpretar *ad infinitum*, pero este proceso se da en el interior de un grupo humano o como diría Marty,¹ dentro de una determinada institución. Este conflicto dialéctico al que el hombre se enfrenta en el proceso dialógico de la construcción de su pensamiento a fin de ser intérprete e interpretado y significar el mundo en comunalidad, es la semiosis que implica una sustitución permanente e indeterminada, *aliquid pro aliquo*. Estamos de acuerdo con el filósofo Wittgenstein,² en que el sentido completamente determinado no existe. La vaguedad no es necesariamente un defecto del lenguaje y no es un obstáculo ni para la comunicación ni para el pensamiento. El hombre co-produce significación en comunalidad en un proceso socio-histórico. Como paradigma filosófico, la semiosis –discurso significativo, uso significativo pero indeterminado del lenguaje– es condición de todo conocimiento, aún de la subjetividad misma y del mundo objetivo. La tríada objeto/representamen/interpretante,³ o mundo/subjetividad/función semiótica, es lo que permite conocer y no la sola subjetividad o el sujeto cognosciente.⁴

Somos pues *homo significans*, hacedores de significado. Como dice Barthes,⁵ descifrar los signos del mundo quiere decir luchar contra cierta inocencia de los objetos, el semiólogo debe entrar en la *cocina del sentido*. El analista del discurso piensa que no todas las realidades son iguales, y se interesan por los textos como *sitios de lucha*, en donde las realidades se evidencian y contestan. Busca desnaturalizar o desfamiliarizar los sistemas de significación a fin de hacer más explícitas las reglas subyacentes de la codificación y decodificación, y también con la intención de revelar las operaciones invisibles de las fuerzas ideológicas. La idea es, pues, deconstruir enfatizando la inestabilidad de la relación entre significante y significado, considerando que la ideología dominante busca promover la ilusión de un significado trascendental.

1 MARTY, 1995.

2 WITTGENSTEIN, 1922-1999.

3 PEIRCE, 1931-1935.

4 PARRET, 1993.

5 BARTHES, 1993.

Parafraseando a Pezzolano,⁶ diremos que la producción de discursos se mueve desde la persuasión y la veredicción le es ajena. *Sin embargo, cuando su fuerza retórica se encamina, precisamente, a negar la retoricidad que la constituye, la invención interpretativa se resiente y el autoritarismo toma la palabra.* Los discursos han de ser interpretados, pero en la medida en que el análisis dirija la lectura en un sentido (aunque las bifurcaciones de ese uno sean varias) se volverá, incluso a su pesar, en contra de la interpretación. El analista parte de la indecibilidad del signo pero sabe que no debe hacer lecturas aberrantes, ya que el sistema de signos se construye en comunalidad, por lo tanto, a pesar de su indecibilidad o desnaturalización, si supone aberraciones tendrán su efecto de sentido.

Sabemos que la comunicación es un proceso que pone en acto procesos significativos más complejos, no reductibles a sus elementos únicos elementales: signos. Es decir, entonces, que la comunicación implica una construcción y una negociación entre los dos participantes de la interacción que se da en el curso de un tiempo y un espacio determinado, y que está teñido de la ideología o modos de ver y pensar el mundo de los participantes. La mayoría de los problemas teóricos que existen en los estudios semióticos y comunicativos, dependen de un modelo que pervierte el proceso comunicativo al canalizarlo dentro de categorías rígidas prescriptistas, como el sistema de signos o la aplicación a raja tabla del modelo saussureano.

Una consecuencia del desplazamiento del signo a los sistemas de significación es la de centrar la mirada semiótica en el texto o discurso considerado en un primer momento como secuencia de signos que produce sentido. Pero no es una suma de signos aquello que produce el sentido, sino el funcionamiento textual,⁷ idea que ha llevado a sostener al último Barthes, al último Derrida y a la última Kristeva, que los textos son el lugar donde el sentido se produce y produce –práctica significante– o *ad infinitum* en términos peirceanos. Asistimos, pues, hoy en el desarrollo de la teoría de la significación a una preocupación por el texto concebido como aparato semiótico, lo que ha dado paso a la elaboración de la así llamada semiótica textual o discursiva, en la que la atención se fijará más *en lo*

⁶ PEZZOLANO, 2000.

⁷ BENVENISTE 1985.

que los signos hacen que en lo que representan en la actividad textual, en donde los signos se reconocen y se construyen.

El signo ideológico

En primer lugar debemos tener en cuenta como ya dijera Bajtin,⁸ en *El marxismo y la filosofía del lenguaje: todo signo es ideológico*, lo ideológico es constitutivo del signo. No hay signos neutrales ideológicamente. Los signos funcionan para persuadir al mismo tiempo que para referir. La teoría semiótica moderna aliada al marxismo acentúa el papel de la ideología. La ideología construye a las personas como sujetos a través de la operación de sistemas semióticos. Entender el significado del texto significa tener en cuenta una identidad ideológica. Las fuerzas ideológicas tienden a naturalizar los signos, hacer que los valores culturales e históricos dominantes, las actitudes y creencias parezcan naturales, evidentes y de sentido común. La ideología parece hacer transparentes las prácticas significantes. El análisis semiótico tiene en cuenta el análisis ideológico y tiende a desnaturalizar los signos. Barthes,⁹ observó que el mito servía a intereses ideológicos de la burguesía. Los mitos según este autor operan a través de códigos y sirven a la función ideológica de la naturalización, hacen que lo cultural parezca natural, normal, evidente, de sentido común y, por lo tanto, dado por supuesto.

Ahora bien, a fin de entender nuestros resultados, debemos introducir la noción de ideología y aquello que representa. Existen muchas definiciones de ideología e inclusive para muchos autores existen muchas ideologías. Sin embargo, desde la concepción marxista la ideología, es una e invade todos los aspectos del hombre. Partiremos en este trabajo de la exposición realizada por Eliseo Verón en su libro *La semiosis social*: considera lo siguiente: *Lo ideológico puede investir cualquier materia significante, es una dimensión constitutiva de todo sistema social de producción de sentido.*¹⁰ No existe algo como el discurso ideológico, lo ideológico está en todos los discursos como fuente de producción de sentidos. Es el nombre de una dimensión presente en todos los discursos producidos en el interior de una formación social, en la medida en que el

8 1992, en *El marxismo y la filosofía del lenguaje*.

9 BARTHES, 1980.

10 VERÓN, 1987.

hecho de ser producidos en esta formación social ha dejado sus *huellas* en el discurso.

Una teoría de lo ideológico forma parte de una teoría general de la producción social de sentido. Ideológico es el nombre del sistema de relaciones entre los discursos y sus condiciones de producción, siendo estos últimos definidos en el contexto de una sociedad determinada. La forma concreta que reviste la identificación de lo ideológico en los discursos, es la de la descripción de un conjunto de operaciones discursivas –o formaciones en términos foucauldianos– que constituyen el proceso de producción. El efecto de sentido *ideológico*, es la anulación de toda posibilidad de desdoblamiento, bajo este efecto, el discurso aparece como teniendo una relación directa, simple y lineal con lo real; aparece como siendo el único discurso posible sobre su objeto, como si fuese absoluto.

Se trata de recuperar lo ideológico como dimensión estructural de toda práctica. Hablar de ello es tratar de hablar de la naturaleza productiva de todo fenómeno de sentido, ya que esta noción de ideológico no es ni más ni menos que el nombre del sistema de relaciones entre el sentido siempre discursivo y el sistema productivo que rinde cuenta de su generación. Es lo ideológico el nombre de las condiciones que hacen posible el conocimiento, no peyorativo. Yo diría sí peyorativo y en esto no acuerdo con Verón, ya que el desdoblamiento entre lo textual y lo extratextual para referirse a lo real, está en todo discurso, si no está, es que se habla de ideología.

Trabajo del discurso dominante

A fin de definir el trabajo que realiza el discurso dominante (DD, en adelante) me basaré en la excelente explicación que de él hace A. Raiter.¹¹ El DD es un sistema social de referencias semióticas, todo lo producido en una sociedad, su cultura, adquiere una significación particular en función de esas referencias establecidas. Es decir, los hechos y los dichos que se producen dentro de una comunidad no significan por sí sino en función de ese sistema. Está compuesto por signos ideológicos con un determinado valor, en torno de los cuales giran todas las demás significaciones sociales potencialmente válidas. Los valores de los signos determinan lo que puede

¹¹ en su libro *Lingüística y política*. 1999.

y no puede ser dicho. Toda propuesta nueva o diferente será juzgada o pensada desde los valores preexistentes. El valor de un signo ideológico consiste en los atributos que tiene, aquello que invoca, lo dicho y lo sobreentendido, necesarios para su comprensión, por lo tanto, es importante el contexto en el que aparece, y no solo su valor dentro del hecho de habla. Impone nuevos signos ideológicos y les otorga un valor determinado, todo otro signo se verá extraño o ajeno, será considerado falso o no será creíble. El DD supone una iniciativa discursiva en el nivel social, podrán aparecer otros discursos pero serán comprendidos desde el DD, y además, todo otro nuevo discurso en tanto no cuestione la legitimidad de los valores de los signos impuestos, pasará a engrosar el DD. Será un discurso opositor, solo verosímil como tal en la referencialidad impuesta por el DD y, por lo tanto, también parte del mismo.

Es tan fuerte la inserción social del DD, que puede permitirse el lujo de tener opositores, porque no sólo no lo cuestionan sino que además lo legitiman como tal, por el sólo hecho de constituirse, de autolegitimarse como discursos opositores a una referencialidad preexistente. Un DD puede serlo porque es diverso, porque no tiene el monopolio de la referencialidad para prescribir sino para calificar, o para otorgar grados de verosimilitud a los otros discursos. No sirve oponerse a un DD, hay que cuestionarlo, quitarle la legitimidad al sistema de referencias imponiendo otro. Hay que comprenderlo a fondo para modificar actitudes y creencias sociales para lo cual es necesario la imposición de nuevos signos ideológicos. Estos deben tener la propiedad de obligar al DD a responder, que éste no pueda ignorarlo sino que deba oponerse, esto otorgaría al nuevo discurso el lugar de la iniciativa discursiva y un lugar legítimo de un nuevo DD.

Y además, como ya he explicado, no debemos olvidar que el DD naturaliza los signos, toma como natural uno de sus múltiples sentidos. Como bien señalara Derrida,¹² el discurso ideológico dominante se basa en la ilusión de un significado trascendental, un referente esencial (tal como *verdad, belleza, naturaleza, justicia, democracia*), que es retratado como estable y transparente. Y como diría Haberlas,¹³ cuando el lenguaje es forzado a generar formas comunicativas de poder, estamos en presencia de la ideología.

12 DERRIDA, 1971.

13 HABERLAS, 1989.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión crítica de la situación actual de las formaciones discursivas presentes actualmente en el discurso dominante de la educación de los sordos (DPES en adelante). Mi hipótesis es que en el discurso actual pretendidamente llamado bilingüe, discurso que se considera a sí mismo innovador, puesto que toma en cuenta ciertas consideraciones del modelo socio-antropológico, como el hecho de que las lenguas de señas –y en nuestro caso la Lengua de Señas Argentina o LSA–, son las lenguas naturales de los grupos sordos, pues aún persisten signos o formaciones ideológicas derivadas del modelo clínico de la sordera. Dado que considero que este hecho se debe a que nada o muy poco ha cambiado en la educación de los sordos en nuestro país y que estamos siendo espectadores de un neo-oralismo, analizaré los efectos significantes reduccionistas que permiten ver el trabajo realizado por la ideología dominante: el discurso oralista o DPES.

Metodología

El análisis que presento en este trabajo, es parte de una investigación en marcha que se ha iniciado en 1990. En esa fecha realizamos encuestas tanto en Uruguay como en Argentina a cuarenta profesores de sordos, padres, directivos de escuelas y sordos.¹⁴ Este trabajo muestra la emergencia del discurso bilingüe como una nueva formación discursiva del DPES. Posteriormente, analizamos en otros dos trabajos la Ley 1662 de 1895, que dio por resultado la creación de la primera escuela pública para sordos en la ciudad de Buenos Aires en 1905, con metodología oralista; el decreto No 7528 de 1956, y su agenda del 10 de marzo de 1960, que reguló la educación oralista en el país, así como documentos enviados a cincuenta y nueve escuelas de sordos por la Dirección Nacional de Educación Especial y la Dirección Provincial – documentos que contienen información para los profesores de sordos así como directivas. Se analizaron también las Constituciones nacionales y algunas provinciales, trabajos presentados en congresos por profesoras de sordos, la Ley Federal de Educación No 24.195 y el Código Civil de 1871 aún vigente.¹⁵ En ambos trabajos mostramos de qué modo el modelo clínico prevalece en el país ya

¹⁴ BEHARES, MASSONE y CURIEL, 1990.

¹⁵ MASSONE y SIMÓN 1997, 1998).

que el discurso bilingüe-bicultural pierde su iniciativa discursiva. En el año 2004, realicé un cuestionario dirigido a cuarenta profesores de sordos de escuelas privadas y públicas de las ciudades de Buenos Aires, Quilmes, Haedo, La Plata, Rosario, Córdoba, Santa Fe, Mendoza, San Salvador de Jujuy, Carmen de Patagones, Posadas, Oberá, Gualeguaychú, Neuquén, Paraná, Formosa, Mar del Plata y San Juan.¹⁶ En un trabajo reciente hemos analizado el denominado Documento Marco “El Aprendizaje en Alumnos con Necesidades Educativas Especiales”. Guía para el Cambio Curricular que fue enviado a fines de 1999 a todas las escuelas de sordos del país junto con un diccionario –no basado en principios lingüísticos– pretendidamente de LSA.¹⁷ El análisis de todos estos documentos, leyes, decretos, ponencias, etc., se ha volcado en un trabajo al que remito a los lectores.¹⁸

Este trabajo implica, pues, un nuevo análisis crítico y reflexivo de los datos mencionados. He agregado también los resultados de dos sesiones de talleres de reflexión realizados para sordos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La única pregunta disparadora de la discusión fue: ¿Qué educación quieren? Estos talleres fueron realizados en el año 1998 y a ellos fueron invitados sordos de distintas asociaciones de sordos del país –Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, Gualegyachú, Córdoba, Rosario, Mendoza. Podían asistir oyentes solo en calidad de espectadores. Ambas sesiones de seis horas de duración cada, una fueron filmadas y desgrabadas por dos investigadoras conocedoras de la LSA, entre ellas la autora. Los resultados con respecto a los modelos educativos fueron publicados en Massone, Simón y Druetta.¹⁹ También se ha agregado un cuestionario realizado en el 2006, a treinta profesoras de sordos con la pregunta: *Si tuviera un hijo sordo qué...*

Por otro lado, es importante señalar que todos estos datos fueron corroborados con observación participante realizada desde el inicio de esta investigación en escuelas de sordos, centros de enseñanza de LSA y asociaciones de sordos. He trabajado de asesora y visitado aulas en escuelas de sordos públicas y privadas de todo el país: Buenos Aires, Gran Buenos

16 MASSONE, 2008.

17 MASSONE y PARDO, 2008.

18 MASSONE, 2008.

19 MASSONE, SIMÓN y DRUETTA, 2003.

Aires, Posadas, Oberá, San Salvador de Jujuy, Rosario, Santa Fe, Paraná, La Plata, Córdoba, Mendoza, Neuquén, San Miguel, Comodoro Rivadavia. He visitado también la Escuela Manila en Estocolmo, la Kendall School de Gallaudet University, Tres Pins en Barcelona, y las experiencias bilingües de Uruguay y de Madrid.

Respuesta del discurso dominante

Todos los discursos que se generan dentro de un grupo social y dentro de cada una de las distintas instituciones de dicho grupo social, que son múltiples y están en él subsumidas, forman en realidad, como postula Marty,²⁰ una red con subredes y nodos. Este autor plantea que en los nodos existen agentes más que individuos, intérpretes y transmisores de signos que pueden ser individuos, grupos, organizaciones, instituciones, los que, a su vez, pueden pertenecer a distintos nodos. Existe una amplia cobertura de signos en los arcos que unen a todos estos agentes y/o instituciones dentro del grupo social, quienes virtualmente se actualizan según las determinadas relaciones o interacciones.

Entendemos, pues, que en el campo de los sordos coexisten una serie de instituciones: la escuela, los padres oyentes de niños sordos, las asociaciones de sordos que conforman la comunidad, los profesionales de la medicina, los científicos sociales –pocos de los cuales pertenecen a las comunidades de solidaridad–, los intérpretes, los profesores sordos de LSA, los profesores oyentes de LSA. Todos ellos luchan, parafraseando a Bourdieu,²¹ por legitimar un capital simbólico, aunque no significa que lo logren, si es que lo tienen. Todos ellos conforman la red discursiva del campo. Este está formado por todos los discursos que se emiten y que tienen cada uno un conjunto de referencias o signos ideológicos. Si bien una red no es homogénea, esta lucha por la legitimación de sus propios discursos obviamente genera conflictos y perjudica al grupo sordo. Sin embargo, le es sumamente conveniente a la ideología. A su vez, todas estas instituciones están sesgadas por la ideología, no pueden no estarlo.

En este campo en la Argentina, históricamente desde la creación de la primera escuela pública en 1905 en Buenos Aires, el modelo educativo

²⁰ MARTY, 1995.

²¹ BOURDIEU, 1993, 1999.

estuvo sesgado por el modelo clínico patológico. Es más, los primeros maestros eran italianos llegados a pocos años del Congreso de Milán, en la inmigración de finales del siglo XIX a la Argentina. Por lo tanto, leyes y decretos siempre regularon las directivas expuestas en Milán.²² Afortunadamente, dicha escuela tenía internado, y los preceptores también italianos se manejaban allí en LSA con los niños (comunicación personal de preceptores italianos). Paralelamente, los sordos desde sus asociaciones en Buenos Aires, hacían educación bilingüe ya que contrataban a sordos adultos para que les dieran apoyo escolar en LSA a niños y adolescentes sordos. Lamentablemente, esta actitud semi-institucionalizada se dejó de practicar a partir de la época de la dictadura militar y hoy sólo depende de voluntades individuales.

El discurso bilingüe-bicultural –lo abreviaremos como DB ya que el componente bicultural jamás ha sido aceptado (*–entonces usted plantea la idea de ghetto*– cuestionamiento frecuente del público en Congresos), se introdujo en el campo de la sordera alrededor de 1985 en toda Latinoamérica, con la intención de cuestionar el discurso clínico u oralista (podríamos asemejar este discurso al discurso político, aunque éste sería tema de otro trabajo). Intentó, pues, encarar la lucha discursiva por el poder, la lucha por el poder decir, esto es, la lucha por constituirse en emisor válido reconocido dentro de la red discursiva.

¿Cuál fue el propósito del DB? Mostrar una pararealidad –otro universo de significaciones– discursiva que buscaba el cambio de creencias, conductas y actitudes con respecto y hacia los sordos y su lengua. Se plantea, pues, legitimar una lengua que se pensaba carente de gramática y reivindicar a un grupo humano no como discapacitado sino como minoritario. Es decir, que vira vertiginosamente la percepción y concepción del sordo, desde un modelo patologizador hasta un modelo socioantropológico, teniendo en cuenta los avances más recientes del campo lingüístico, así como desarrollos que el modelo clínico conductista directamente ignora, aún hoy. Intentó cambiar las construcciones de saber a fin de alterar las relaciones de poder entre sordos y oyentes. Le otorga un nuevo valor al signo *sordo*, valor al momento extraño, desconocido. El signo *sordo* se desplaza semánticamente.

²² MASSONE, 2008.

Este discurso desea instalarse en el campo de la sordera como discurso emergente,²³ éste es aquel que disputa y cambia las referencias sociosemióticas de la red discursiva en la que aparece, inaugurando una nueva. Es un discurso que surge perteneciendo a la red –de lo contrario no sería verosímil– es decir, retoma los signos presentes. Al mismo tiempo cuestiona los valores existentes y lucha por imponer otros nuevos. Es decir, resume los signos existentes hasta el momento, les otorga un valor diferente, y a partir de esos nuevos valores construye una nueva pararealidad discursiva. La fuerza del cuestionamiento es tal, que obliga a los otros discursos a responder a esta nueva pararealidad, con lo que un nuevo sistema de referencias es impuesto. Un discurso logra esta condición y pasa a convertirse en emergente cuando el discurso dominante –DB– no puede calificarlo de ningún modo pero, como el emergente le cuestiona no su carácter de dominante, sino el sistema de referencias mismo, el dominante debe responder; pierde así su iniciativa discursiva en manos del nuevo discurso.

El DB conquistó el lugar del poder decir y lo defendió, conquistó la posibilidad de convertirse en discurso emergente. ¿Lo logró? ¿Cómo respondió el DD o discurso clínico? ¿El DB ha sido callado o ha sufrido transformaciones discursivas y, por lo tanto, ideológicas? En principio, diremos que sí logra la iniciativa discursiva ya que propone nuevas construcciones de saber o un nuevo sistema de referencias.

¿Quién es su enunciador? En un principio los científicos sociales con los lingüistas a la cabeza. Y aquí aparece uno de los problemas. El campo de la educación especial de sordos es violentado por la intromisión de los científicos sociales. Se les pregunta: *¿Sos profesor de sordos?* Se les cuestiona: *Vos no sos profesor de sordos.* Siguiendo a Bourdieu,²⁴ podríamos pensar que obviamente para ese campo, no tienen el mismo capital simbólico que los educadores, los únicos que se consideran tenerlo. Estos son los que se sienten con el derecho de introducir cambios, los que deberían haber planteado este nuevo modelo. Pero no fue así. Bourdieu afirma, *Las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima que es característica del campo considerado, esto es, la conservación o subversión de la estructura de*

²³ GIMÉNEZ Montiel, 1983.

²⁴ BOURDIEU, 1993.

la distribución del capital específico. ¿Qué sucede actualmente? Los destinadores son plurales, ya no es exclusividad de los científicos sociales este DB. Estos destinadores, son todos miembros de las distintas instituciones mencionadas, ¿pero cómo enuncian este DB?

El DPES se está defendiendo de la revolución, ya que hacerla implicaría destruir todo el juego de su poder de dominación, por eso no acepta el modelo bilingüe-bicultural y menos aún su componente bicultural. No puede cambiar su *habitus*. Es decir, defienden la ortodoxia, el monopolio de las estrategias de conservación, no puede usar estrategias de subversión ya que ello implicaría ser herejes a su ser íntimo y a su accionar, es decir, aceptar el universo de referencias planteado por este DB y aceptarlo como emergente. Si esto sucediera, como explicamos anteriormente, el DD pasaría a adoptar este nuevo sistema de referencias, dejaría de ser discurso dominante y perdería su iniciativa discursiva.

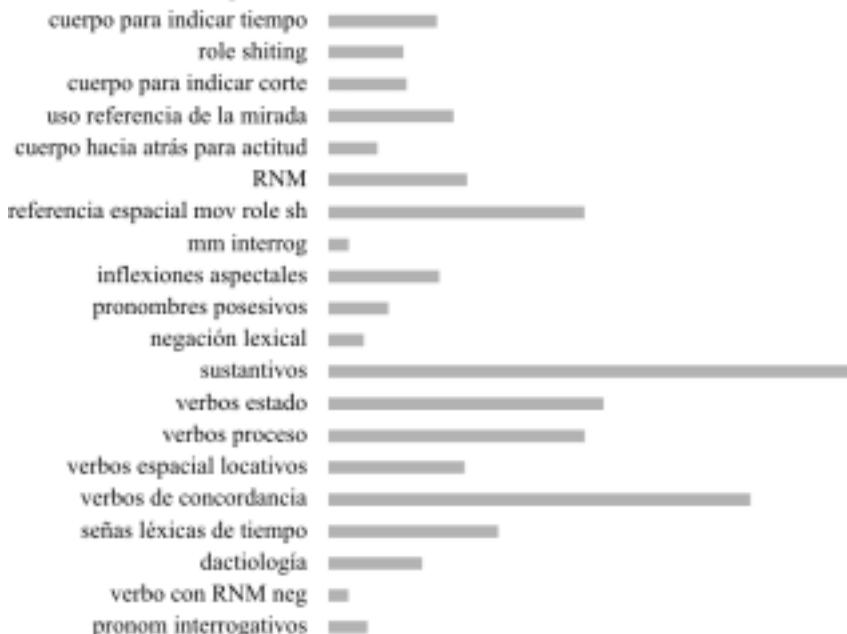
El cómo se enuncia este discurso y de qué modo perpetúan las estrategias de conservación del DPES, lo evidencia el primer efecto significante *TR-*. El DB acepta y perpetúa solo uno de los componentes: *La LSA como lengua natural del sordo*, y altera la escuela en base a este supuesto – ahora las maestras oyentes usan señas aprendidas en cursos de tres años y sin contacto con sordos en la mayoría de los casos. Pero la pregunta es ahora, ¿realmente enseñan LSA en la escuela? El trabajo realizado sobre la transposición didáctica en el aula de sordos nos muestra que los sordos aún sean ellos profesores en cursos de LSA para oyentes no enseñan su lengua, ya que ésta tiene para ellos la función de mantener el límite étnico, puesto que es la huella para identificar al extranjero, porque la LSA es su patrimonio cultural más importante. El señor de los oyentes les permite identificarlos como extranjeros a su comunidad. Transponer, significa según el Diccionario de la Real Academia Española: *poner una persona o cosa más allá, en un lugar diferente del que ocupaba*. Simón y Massone,²⁵ analizaron este efecto didáctico a partir de la observación en aulas de distintos cursos de LSA, dictados por profesores oyentes e instructores sordos y en un curso dictado en la Universidad de Buenos Aires de dos años, para formar sordos como maestros. Los resultados mostraron que los sordos cuando enseñan su lengua a alumnos oyentes usan menos –60 por ciento– las características de la LSA determinadas por la modalidad

²⁵ SIMÓN y MASSONE, 2000.

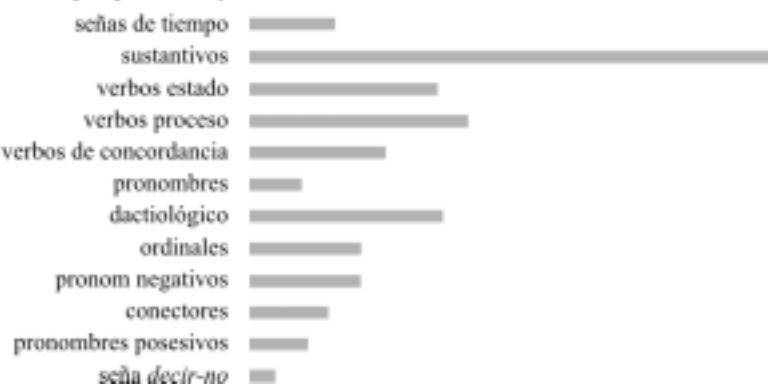
dad viso-gestual en que se produce, es decir, verbos de concordancia, verbos espaciales-locativos, rasgos no-manales, efectos discursivos corporales que en conversaciones sordo-sordo.

La comparación entre los dos gráficos señala hasta qué punto se dialek-tiza la LSA hasta convertirla en la forma manualizada del español.

Elementos utilizados por sordos adultos en una narración



LSA hablada por profesor oyente en clase de LSA



¿Qué sucede en la escuela entonces? Como dice Druetta,²⁶ aparece la Generación X, es decir, los jóvenes que aprenden LSA en las escuelas públicas con profesores oyentes y que al llegar a la asociación aunque perciben que no es la misma lengua, no desean cambiarla.

Resulta interesante mencionar aquí que a pesar de esto los sordos piensan –datos obtenidos de los talleres de reflexión– que en la educación de sordos se debe:

- Enseñar LSA.
- Respetar a los sordos dentro de la escuela.
- Contratar maestros sordos en la escuela.
- Transmitir contenidos curriculares.

Pensamos que la solución no es sólo formar maestros sordos, pues esto llevaría a formarlos dentro del sistema formal, lo cual los convertiría nuevamente en reproductores del sistema, este hecho ya se dio en Uruguay.²⁷ Sino que la solución estaría en poder alterar las relaciones de poder, tal como ha sucedido en Suecia –aunque obviamente es un país con una historia diferente.

El sistema educativo, como señalara Althusser,²⁸ es uno de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), es decir, un mecanismo no represivo sino persuasivo del que dispone la clase dominante para asegurar la reproducción de la dominación existente. Violencia –a través del Aparato Represor del Estado (ARE) o policía, militares, etc.– y persuasión, son herramientas que el aparato del Estado usa para garantizar la reproducción de las relaciones de producción. Los AIE, a través del uso del lenguaje y de otros sistemas sociosemióticos utilizan la ideología de la clase dominante para constituir a los sujetos y controlarlos, de modo que reproduzcan la ideología dominante. Su labor es la persuasión: persuadir acerca de la bondad y justicia del modo de producción existente o al menos de la imposibilidad de un cambio.

²⁶ DRUETTA, 2003.

²⁷ BEHARES, COMUNICACIÓN PERSONAL.

²⁸ ALTHUSSER, 1970.

Una de las estrategias de los AIE, es hacer aparecer su discurso como monoglósico a pesar de que el lenguaje como contrato es el producto de una relación de fuerzas más que de un consenso. Es decir, que intenta una armonía de consenso a pesar de que toda sociedad es heteroglósica o multiacentuada. El propósito está dirigido a constituir a los sujetos como identidades fijas y sin fisuras que permitan una mejor *administración de los cuerpos*.²⁹

Los maestros no son culpables en este juicio. Debe entenderse la fuerza absoluta de la ideología. Ella hace opaca, enmascara el conocimiento. Empobrece, desvanece, aleja, simplifica, presenta ambigüedades. No implica el engaño deliberado de un individuo, no existe un mistificador, sino que existen sistemas engañosos. Son sistemas complejos que impiden el conocimiento de la realidad. Dado que un signo, un significante, tiene plurales significados virtuales, privilegiará uno transformándolo al construir el signo ideológico, a fin de naturalizarlo en su DD y convertirlo en trascendente, este es el modo de persuadir. Este significado privilegiado es el valor ideológico del signo que se transmite en el discurso y el que se dirige a sus enunciarios para ser consumido. En el caso del DPES actual el signo LSA, es el que sufre estas transformaciones discursivas, ya que es trivializado. En el discurso bilingüe-bicultural la LSA es no sólo la lengua natural del sordo, sino la lengua que debe ser transmitida por sordos para que los niños puedan construir su identidad, conocer el mundo y decir sobre él, es aquella que cumple las funciones sociales y comunicativas para los sordos, es la lengua necesaria para que pueda poner en funcionamiento su facultad para el lenguaje, es la lengua indispensable para que el niño sordo pueda estar inmerso en un proceso psicolingüístico natural. En el DPES si bien no se discute (ahora) que sea la lengua natural del sordo, la LSA fue empobrecida a una mera metodología, a una moda, a una excentricidad que es divertido aprender, a la forma de comunicación con el sordo para mejor lograr su oralización, a una facilidad efectiva, y como vimos, nunca es aprendida por los oyentes en cursos con profesores oyentes, ni con profesores sordos que planifican su clase. Vemos así no sólo el nuevo valor de este signo, sino también otro de los efectos *Tr-* la transformación discursiva, la trivialización social que sufrió este signo.

²⁹ FOUCAULT, 1986.

La capacidad de engaño, siguiendo a Marx,³⁰ se denomina *fetichismo*, implica la pérdida cualitativa, la conversión en mercancía, en cuantitativo. El dinero es el máximo fetiche, según Marx. En el proceso capitalista lo cuantitativo se impone sobre lo cualitativo y las diferencias se borran. Las modas son un testimonio del progresivo aumento del fetichismo de la mercancía en esta postmodernidad, pero también tienen un riquísimo valor de síntoma ideológico. En el campo de la sordera, el fetiche es la LSA. Se transforma, como diría Goffman,³¹ el estigma en emblema. No existe, pues, indecibilidad del sentido ya que implicaría interpelar a la ideología, sino univocidad, es decir, un solo valor del signo. El haber encontrado un fetiche, el haber mitificado a la LSA, como diría Barthes,³² le sirve, le es funcional socialmente a la ideología. Es el señuelo con el cual persuade de que acepta la diversidad. A tal punto es la LSA el máximo fetiche en el campo que un curso en la provincia de Córdoba se anunciaba de la siguiente manera: *Una señal: un peso*.

¿Qué ha hecho la escuela entonces? Toma la LSA como una metodología para oralizar mejor, dialectiza la LSA y la transforma, la traspone didácticamente hasta convertirla en español señalado, por eso los jóvenes al llegar a las asociaciones de sordos no se entienden con sus pares adultos. Tampoco acepta la existencia de una cultura sorda, es decir, no acepta lo intercultural –*una lengua todavía ¿pero una cultura?*–, cuestionamiento frecuente en las escuelas dicho por las profesoras de sordos. Tampoco considera que los adultos sordos sean capaces de enseñar a otros sordos. Vemos cómo al simplificar lo complejo, al producirse nuevamente el efecto significante *Tr-* trivialización, se introducen falsas analogías. Se elimina la riqueza que tiene el mundo y se producen estereotipos. Es tal el peso de la ideología que hasta se pierde el sentido común.

Aparecen en el discurso de los profesores de sordos, entonces, una serie extensa de efecto significante *Tr-*: las trivializaciones o afirmaciones reduccionistas. He analizado³³ una serie de trivializaciones presentes en el DPES que me parece pertinente volver a presentar aquí:

³⁰ MARX, 1975.

³¹ GOFFMAN, 1975.

³² BARTHES, 1980.

³³ MASSONE, 2008.

La LSA es sov- tiene orden sujeto-verbo-objeto. Cuando sabemos que si bien ese es el orden al que la LSA tiende implica para el lingüista un orden canónico, es decir, que se violará permanentemente por efectos semánticos y pragmáticos.

- Los sordos no están capacitados para enseñar LSA.
- Los sordos no están capacitados para enseñar en las escuelas, puesto que además no tienen título.
- La LSA es útil para el sordo que no puede oralizarse.
- Si seña, no va a hablar.
- *Nosotros tenemos una escuela bilingüe.* Y cuando se les pide explicaciones, dicen que solo hay maestras oyentes y que los sordos cuidan a los niños en el recreo o ayudan a la profesora con tareas técnicas en las aulas.
- Nuestro método es bilingüe: método oral más lengua de señas.
- El sordo debe integrarse a la escuela común en aulas de oyentes.
- No pretendo discutir la verdad o falsedad de estas afirmaciones presentes en el DPES, aunque como hemos observado la mayoría son falsas y los que las enuncian lo hacen como dogmas, sin reflexión alguna sobre ellas ni fundamentos teóricos. Pero sí me interesa mostrar cómo la ideología ejerce la fuerza al producir estereotipos simplificados. Y estas observaciones nos inducen a pensar en esos obstáculos epistemológicos que impiden a los sujetos de un grupo alterar sus modos de pensar y de conocer. Cada individuo tiene un *habitus* propio y relacionado con su campo, incorpora así un modo de pensar y no puede incorporar nuevas concepciones sin entrar en corto circuito. Este es el juego perverso de la ideología, los individuos incorporan el mundo de significaciones y de valores del dominador lo cual ayuda a dominar. *Los hombres practican la ideología pero no la conocen.* De este modo, la ideología se convierte en un dogma fijo e irrefutable. El DPES es un dogma, promueve la ilusión de un significado trascendente con respecto al sordo, a la LSA, a la educación bilingüe.

¿Quiénes son otros destinatarios importantes del DPES? ¿A quiénes se pretende convencer más? A los padres, ya que el interés del campo está ejerciendo su influencia, puesto que es económico, el discurso clínico vende mercancía y hoy en día vende implantes con la promesa de convertir a sordos en oyentes. La fantasía de los padres y su deseo se paga y mucho. Es importante destacar que en la Argentina, uno de los países más oralistas del mundo, no hay asociaciones de padres ni hubo, y existe un congreso que se realiza una vez por año que se denomina *Semana de lucha contra la sordera*.

¿Qué hacen los intelectuales del campo frente a este panorama? Ya que también son parte del sistema dominante, y reproductores de sus condiciones de producción, actúan como *fans*, son simples espectadores participantes. Como diría Baudrillard,³⁴ desde una visión muy nietzscheana, no pueden no serlo, y ellos más aún ya que se constituyen en el *homo academicus*. En su discurso introducen *minoría*, *diversidad*, *multiculturalismo*, *educación bilingüe* –y no *bilingüe-bicultural*–, pero como signos resignificados desde la ideología. Ya es sabido que muchos de los estudios sobre el multiculturalismo se convierten, entonces, en un *frente popular o en un carnaval populista*.³⁵ El ascendiente del DPES se hace sentir en el dominio de la producción científica, ya que los intelectuales no logran cuestionar sus propias categorías de pensamiento que están aprendidas en una determinada trama de relaciones de poder.³⁶ La escuela, la lengua y el discurso de la ciencia son los tres mecanismos para callar la diversidad. Aunque, de hecho los únicos científicos sociales que pueden analizar aspectos de la lengua de señas y de la cultura sorda son aquellos que están legitimados por pertenecer a la comunidad de solidaridad.

Conclusiones

Desde 1985 a la fecha, el DB ha sufrido una serie de prácticas significantes o efectos discursivos *Tr-*. Se introduce en el DD o DPES, como una operación discursiva o un conjunto de discursos que induce al cambio de ciertas conductas a través de la construcción de una pararealidad diferente de la existente, o definida en el momento de la enunciación. Los destinata-

³⁴ BAUDRILLARD, 1990.

³⁵ JAMESON, 1998.

³⁶ BOURDIEU, 1993.

rios deben ajustar sus conductas de modo tal que se adecuen a la nueva realidad. Estos cambios de conductas no llegan como resultado de una orden, mandato, prohibición o supresión de información, sino como un cambio requerido por los avances de los desarrollos lingüísticos. Esta transformación tiene por propósito el persuadir e imponer el modelo socioantropológico.

La ideología dejó que el DB se introdujera en el campo de la educación de sordos, pero lo transformó, trivializó para que le sirviera funcionalmente. Un discurso educativo debe proponer alternativas y estrategias educativas y este discurso no lo hizo –incluir sólo lengua de señas en la escuela no implica para nada armar una escuela con una concepción bilingüe-bicultural.³⁷ De ser un discurso que pretendía en un principio alterar las relaciones de poder con nuevas construcciones de saber,³⁸ y al ser hoy parte de todas las instituciones mencionadas perdió su autonomía discursiva y se convirtió en una conformación más del DPES. Perdió su iniciativa discursiva y no logró convertirse en discurso emergente. La ideología lo transformó en un juego perverso dialéctico y lo hizo suyo acallándolo –de hecho de entrada acalló su componente bicultural. Los efectos significantes *Tr-* analizados como parte del DPES actual, muestran cómo se engaña y oculta, se fetichiza a fin de legitimar la dominación. Se ejerce así, como dice Bourdieu,³⁹ la práctica de la violencia simbólica, que consiste en imponer significaciones de *hacer creer* y de *hacer ver* para no cambiar los *habitus* de un campo. El sistema de signos se naturaliza, se vuelve indecible.

Como mencionara anteriormente si el DPES subvierte el campo, esto implicaría dejar de ser dominante, cambiar su *estatus quo*. Por ello, defiende la ortodoxia, el monopolio de las estrategias de conservación y no olvidemos, como decía Marx, que si el máximo fetiche es el dinero, al modelo clínico no le conviene económicamente que todos señemos.

A fin de no ser tan nietzscheanos e introducir un dejo de esperanza concluyo con estas palabras de Greimas⁴⁰ que hago extensivas al discurso:

³⁷ MASSONE, SIMÓN y DRUETTA, 2003.

³⁸ BEHARES, MASSONE y CURIEL, 1990.

³⁹ BOURDIEU, 1993.

⁴⁰ GREIMAS, 1973.

El lexema es...una organización sémica virtual y que, salvo en muy escasas excepciones (cuando es monosémico), no se realiza nunca tal cual en el discurso manifiesto. Todo discurso, desde el momento en que plantea su isotopía semántica particular, no es más que una explotación muy parcial de las considerables virtualidades que le ofrece el tesoro lexemático; ese discurso sólo puede proseguir su curso si deja sembradas en el camino muchas figuras del mundo que fue rechazando, pero que siguen viviendo su existencia virtual, listas para resucitar ante el menor esfuerzo de memorización.▲

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. "Idéologie et appareils idéologiques d'État", en *La Pensée*, no 151. Paris, 1970.
- BAJTIN, M. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza. Madrid, 1992.
- BARTHES, R. *La aventura semiológica*. Paidós. Barcelona/Buenos Aires/México, 1993.
- . *Mitologías*. Siglo XXI. México, 1980.
- BAUDRILLARD, J. *Revenge of the Cristal*. Pluto Press. Concord, Mass./Londres, 1990.
- BEHARES, L.E., Massone, M. I. y Curiel, M. "El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder", en *Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, Universidad de Buenos Aires, No 6. Argentina, 1990, pp. 41-68.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI. México, 1985.
- BOURDIEU, P. "Espíritus de Estado", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 58, 96-97, Francia, 1993, pp. 59-92.
- . *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Buenos Aires, 1999.
- DERRIDA, J. *De la gramatología*. Siglo XXI. México, 1971.
- DRUETTA, J. "Generación X", en Simón, M., Buscaglia, V., y Massone, M.I. *Educación y/o Educación Especial*. Editorial Digital Libros en Red. 2003.
- FOUCAULT, M. *L'Archéologie du Savoir*. Gallimard. Paris, 1969.
- . *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. México, 1986.
- GIMÉNEZ MONTIEL, G. "La controversia ideológica en torno al VI informe de José López Portillo. Ensayo de análisis argumentativo. Discurso", en *Cuaderno de Teoría y Análisis I*. UNAM. México, 1983.
- GOFFMAN, E. *Stigma. Les Usages Sociaux des Handicaps*. Les Éditions de Minuit. Paris, (1975).
- GREIMAS, A. J. *En torno al sentido*. Fragua. Madrid, 1973.
- JAMESON, F. "Sobre los estudios culturales", en Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- MARTY, R. "Flows of signs on a network". 1º European Congress on Cognitive Sciences (ECCS 95). Saint-Malo, Francia, 1995.
- MARX, K. *El Capital*. Tomo I. vol I. Siglo XXI. México, 1975.
- MASSONE, M.I. "Ideologic signs in deaf education discourse", en Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds). *Sign Languages in Contact*. John Benjamins. Amsterdam, 2008, (en prensa).
- MASSONE, M. I. y Simón, M. "Una política lingüística inmovilizadora: la educación de la minoría sorda". Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas, Instituto de Lingüística, UBA. Argentina, 1997.
- . (1998). "El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas", en

- Atualidade da Educacão Bilingüe para Surdos. Processos e Projetos.* Mediación. Pedagógicos. Pôrto Alegre, Brasil, 57-77 pp.
- MASSONE, M.I., Simón, M. y Druetta, J.C. *Arquitectura de una Escuela para Sordos.* Editorial Digital Libros en Red. 2003.
- MASSONE, M.I. y Pardo, M.L. "Tema y rema en el discurso: documentos oficiales que reglamentan la educación de sordos en la Argentina". Trabajo inédito. 2008.
- PARRET, H. *Semiotica y pragmática.* Edicial. Buenos Aires, 1993.
- PEIRCE, Ch. S. *Collected Papers.* Harvard University Press. Cambridge, 1931-1935.
- PEZZOLANO, H. B. "La crítica literaria como conversación". Documento www, URL Internet. (2000).
- RAITER, A. *Lingüística y política.* Biblos. Buenos Aires, 1999.
- SIMÓN, M. y Massone, M. I. "La traspisión didáctica en el aula de sordos". Congreso Argentino de Lengua de Señas, organizado por CRESCOMAS, Córdoba, Argentina, 2000.
- VERÓN, E. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Gedisa. Buenos Aires, 1987.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus.* Alianza Editorial. Madrid, 1922/1999.