



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LICENCIATURA EN LITERATURA

Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia

APROXIMACIONES LINGÜÍSTICAS A LA
LENGUA DE SEÑAS MEXICANA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN LITERATURA INTERCULTURAL

P R E S E N T A

JULISSA BOLAÑOS CALDERÓN

DIRECTORA DE TESIS: DRA. JULIETA ARISBE LÓPEZ VÁZQUEZ

MORELIA, MICHOACÁN

MARZO, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



ESCUELA
NACIONAL
de ESTUDIOS
SUPERIORES
UNIDAD MORELIA

10
años
(2011-2021)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO ESCUELA
NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA
SECRETARÍA GENERAL
SERVICIOS ESCOLARES

MTRA. IVONNE RAMÍREZ WENCE

DIRECTORA

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

P R E S E N T E

Por medio de la presente me permito informar a usted que en la **sesión ordinaria 10** del **Comité Académico de la Licenciatura en Literatura Intercultural** de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Unidad Morelia, celebrada el día **16 de noviembre de 2023**, se acordó poner a su consideración el siguiente jurado para la presentación del Trabajo Profesional de la alumna **Julissa Bolaños Calderón** de la Licenciatura en **Literatura Intercultural**, con número de cuenta **418127524**, con el trabajo titulado: **"Aproximaciones lingüísticas a la Lengua de Señas Mexicana"**, bajo la dirección como tutora de la **Dra. Julieta Arisbe López Vázquez**.

El jurado queda integrado de la siguiente manera:

Presidente:	Dra. Cecilia López Ridaura
Vocal:	Mtra. Sue Belinda Meneses Eternod
Secretario:	Dra. Julieta Arisbe López Vázquez
Suplente:	Mtro. Marco Enrique Mancera Alba
Suplente:	Dra. Beatriz Elizabeth Molina Gómez

Sin otro particular, quedo de usted.

A t e n t a m e n t e
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Morelia, Michoacán a 23 de febrero de 2024.

DRA. YUNUEN TAPIA TORRES
SECRETARIA GENERAL

CAMPUS MORELIA

Antigua Carretera a Pátzcuaro N° 8701, Col. Ex Hacienda de San José de la Huerta
58190, Morelia, Michoacán, México. Tel: (443)689.3500 y (55)5623.7300, Extensión Red UNAM: 80614

www.enesmorelia.unam.mx

A mi madre, a mi hermana

a Panchito y a Bruno

AGRADECIMIENTOS

Quiero extender un agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la licenciatura en Literatura Intercultural por brindarme un espacio de aprendizaje, en el cual pude realizar el presente proyecto. Agradezco también a todos mis profesores de la licenciatura, que me compartieron sus conocimientos.

Agradezco al comité lector de mi tesis, la Dra. Cecilia López Ridaura, la Mtra. Sue Belinda Meneses Eternod, el Mtro. Marco Mancera Alba y la Dra. Beatriz Molina Gómez, quienes con sus observaciones enriquecieron este trabajo.

Quiero hacer un agradecimiento especial a la Dra. Julieta Arisbe López Vázquez, quien me guio en todo el camino para formar este proyecto, sin dejar que decayera mi ánimo por enfrentarme a un tema tan poco explorado.

Agradezco a la comunidad sorda de Morelia, que contribuyó a la realización de este trabajo; así como al Lic. Arturo Rojas Mondragón, quien colaboró como intérprete en las imágenes de este proyecto.

RESUMEN

Este trabajo presenta un rastreo de los estudios lingüísticos que se han desarrollado en torno a la Lengua de Señas Mexicana, tomando como referencia los primeros registros de las lenguas de señas del siglo XVI hasta la actualidad. Dichos estudios se han visto modificados a lo largo de la historia: en un inicio los primeros educadores de los sordos se enfocaban en la oralización, sin embargo, poco a poco se fue implementando el uso de señas, pues se descubrió que para los sordos era más fácil comunicarse a través de un canal visogestual. Así pues, el estudio de las lenguas de señas se fue desarrollando paulatinamente; pero fue hasta el siglo XX cuando aparecen propiamente los estudios formales de las lenguas de señas desde una perspectiva lingüística.

Por un lado, se presenta un recorrido histórico para analizar si las lenguas de señas se han estudiado únicamente a base de comparaciones con las lenguas orales y, así mismo, para cuestionar si ese acercamiento es el más adecuado, dadas las características visogestuales de las lenguas de señas. Por otro lado, se presenta un panorama general de los fundamentos teóricos que se han desarrollado en cada uno de los niveles estructurales de la Lengua de Señas Mexicana: fonología/*querología*, morfología y sintaxis; pero, además, se hace un acercamiento al estudio de los niveles macroestructurales: semántica, pragmática y didáctica, los cuales han sido menos explorados en el terreno de la lingüística.

ABSTRACT

This work presents a survey of the linguistic studies that have developed around the Mexican Sign Language, taking as reference the first registers of sign languages from the 16th century to the present. These studies have been modified throughout history: initially the first educators of the deaf focused on oralization, however, gradually the use of signs was implemented, as it was found that it was easier for deaf people to communicate through a visogestual channel. Thus, the study of sign languages developed gradually; but it was until the 20th century that formal studies of sign languages appeared from a linguistic perspective.

On the one hand, a historical route is presented to analyze whether sign languages have been studied solely on the basis of comparisons with oral languages and to question whether this approach is the most appropriate, given the visogestual characteristics of sign languages. On the other hand, we present a general overview of the theoretical foundations that have developed in each of the structural levels of the Mexican Sign Language: phonology/*querología* (term used in Spanish Sign Language), morphology and syntax; but, in addition, an approach is made to the study of the macrostructural levels: semantic, pragmatic and didactic, which have been less explored in the field of linguistics.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
I. LAS LENGUAS DE SEÑAS Y SUS CARACTERÍSTICAS	11
I.1 La percepción sobre las personas sordas y sus modificaciones en el presente	11
I.2. Las características de las lenguas de señas.....	17
II. APROXIMACIONES LINGÜÍSTICAS EN TORNO A LOS NIVELES ESTRUCTURALES DE LA LSM	26
II.1. Planteamientos teóricos en torno a la fonología o <i>querología</i> de la LSM	29
II.2. Planteamientos teóricos en torno a la morfología de la LSM	42
II.3. Planteamientos teóricos en torno a la sintaxis de la LSM.....	51
III. APROXIMACIONES LINGÜÍSTICAS EN TORNO A LOS NIVELES MACROESTRUCTURALES DE LA LSM	56
III.1. Planteamientos teóricos en torno a la semántica y pragmática de la LSM	59
<i>III.1.1. Aspectos generales de la metáfora y la metonimia en LSM</i>	<i>68</i>
III.2. Planteamientos teóricos en torno a la didáctica de la LSM	75
CONCLUSIONES.....	92
BIBLIOGRAFÍA	95
MATERIAL AUDIOVISUAL	100

INTRODUCCIÓN

Se tiene registro de que los primeros estudios de las lenguas de señas aparecieron en el siglo XVI, cuando algunos monjes que se dedicaban a enseñar a los sordos, comenzaron a estudiar el comportamiento de las personas sordas, observando su forma de adquirir el lenguaje y de comunicarse; con lo cual, se percataron que las personas sordas tendían mucho más a una comunicación visogestual. Así aparecieron los primeros alfabetos manuales, que fueron sistematizados en un primer momento por los mismos educadores. Sin embargo, los estudios propiamente lingüísticos de las lenguas de señas no aparecieron hasta hace poco, en el siglo XX.

Los estudios lingüísticos realizados en torno a la Lengua de Señas Mexicana se han centrado mucho más en la descripción de los elementos estructurales de la lengua, dejando de lado los niveles macroestructurales como la semántica, la pragmática y la didáctica. Por lo cual, este trabajo explora el panorama de los estudios lingüísticos de la Lengua de Señas Mexicana desde el siglo XVI hasta la actualidad; pero también busca visibilizar la relevancia de estudiar a los sistemas lingüísticos visogestuales tanto en los niveles estructurales (fonología, morfología y sintaxis) como en los niveles macroestructurales¹ (semántica, pragmática y didáctica).

En el presente trabajo se pretende de manera general descubrir si las lenguas de señas se han estudiado desde la lingüística a base de comparaciones con las lenguas orales

¹ El término macroestructura fue propuesto por el autor Teun van Dijk (1980). En su texto *Estructuras y funciones del discurso* define las macroestructuras como el conjunto de proposiciones que resumen el significado global de un texto (p. 45). Van Dijk considera que para entender el significado global de un discurso no se deben analizar las ideas aisladas del contexto, sino en conjunto (en una macroestructura), puesto que si se analizan frases aisladas se obtiene un significado distinto. En este sentido es que se elige encasillar los niveles semántico, pragmático y didáctico de la lengua como niveles macroestructurales, pues estos se encargan de analizar un plano significativo de la lengua que no se puede deslindar de su contexto global.

y si las lenguas de señas requieren una perspectiva de estudio que corresponda a sus rasgos visuales, gestuales y espaciales que la caracterizan. Pues, si bien se ha hecho un acercamiento a las lenguas de señas desde la perspectiva de una disciplina que se ha centrado sobre todo en las lenguas orales y han servido en gran medida estos estudios para la sistematización de la LSM; vale la pena preguntarse qué puntos de encuentro sí se dan entre lenguas orales y visogestuales y cuáles puntos no concuerdan.

Este proyecto se realizó a partir del rastreo de los estudios que se han hecho en torno a las lenguas de señas, desde los primeros manuales de enseñanza para sordos, hechos por frailes educadores a partir del s.XVI como Juan Pablo Bonet (1620), Pedro Ponce de León, Charles Michel de L'Épée (1784), Lorenzo Hervás y Panduro (1795); seguidos de los primeros acercamientos propiamente lingüísticos en el siglo XX como el de William Stokoe (1960), Edward Klima y Ursulla Bellugi (1979); hasta llegar a los estudios que se han hecho particularmente sobre la Lengua de Señas Mexicana desde finales del siglo XX hasta la actualidad como los de Dona Jackson (1981), Thomas C. Smith (1990), Boris Fridman (1996), Miroslava Cruz-Aldrete (2008) y Luis Escobar (2014).

Los ejemplos que aparecen en los apartados finales fueron seleccionados algunos a partir de los conocimientos adquiridos en clases formales de Lengua de Señas Mexicana, otros a partir del acercamiento con los señantes y otros a del contenido visual registrado en redes sociales como Facebook e Instagram. La selección de estos ejemplos se hizo a partir de las necesidades de ejemplificación visual que demandan las lenguas visogestuales.

Las fotografías fueron tomadas al intérprete Arturo Rojas Mondragón, usuario de la Lengua de Señas Mexicana, quien forma parte de la Asociación Cultural de Sordos del Estado de Michoacán, A.C. de Morelia y se dedica a interpretar clases impartidas en

educación de nivel superior en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

La estructura de este texto se divide en tres capítulos: el primero está destinado a hablar de la historia de las lenguas de señas, así como de la percepción sobre los sordos que se ha visto modificada a través del tiempo conforme se ha ido reconociendo a las lenguas de señas como sistemas lingüísticos. Además, se presentan las características de las lenguas de señas, a partir de las cuales, las lenguas visogestuales se han reconocido como lenguas naturales.

En el segundo capítulo se presentan las aproximaciones lingüísticas en torno a los niveles estructurales de la Lengua de Señas Mexicana. Se exponen los estudios realizados hasta el momento sobre: fonética, también denominada *querología*, que se encarga de estudiar las unidades mínimas carentes de significado que configuran cada una de las señas; morfología, encargada del estudiar las unidades mínimas de la lengua dotadas de significado, es decir, morfemas que aportan significados dependiendo de las combinaciones que se presenten en cada una de las señas a partir de aspectos como el movimiento o los rasgos no manuales; y, por último, la sintaxis, que estudia la estructura de las oraciones en LSM y las variaciones que se presentan en el orden de los constituyentes (Sujeto-verbo-objeto/ Sujeto-objeto-verbo).

Por último, en el tercer capítulo se rastrean los antecedentes teóricos que se han desarrollado en torno a los niveles macroestructurales para, posteriormente, proponer que se puede hacer un acercamiento a construcciones como la metáfora y la metonimia, puesto que pueden explicar algunos procesos de significación de las lenguas de señas.

I. LAS LENGUAS DE SEÑAS Y SUS CARACTERÍSTICAS

I.1 LA PERCEPCIÓN SOBRE LAS PERSONAS SORDAS Y SUS MODIFICACIONES EN EL PRESENTE

En el pasado se consideraba a las personas sordas como seres inferiores por el hecho de no poder hablar una lengua oral, sin embargo, esas concepciones se fueron modificando con el tiempo, los sordos crearon lenguas propias a través de señas por las cuales se comunicaban y en el siglo XX se aceptaron sus lenguas como sistemas lingüísticos; sin embargo, la concepción antigua que marginaba a las personas con sordera no se ha erradicado por completo.

En la *Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español* (1795, p. 4), Lorenzo Hervás hace un inventario de las palabras con las que se denominaba a los sordos en su época. Los términos eran variados, pero muchos de ellos tenían relación con el verbo latino *mussare*, que significa hablar bajito o entre dientes. El autor explica que el morfema *mu* contenido en palabras como *mutus*, *mussare* o *mugitus* es una onomatopeya y, curiosamente, según este autor, *mu* era la única sílaba que podían pronunciar los sordos antes de ser oralizados. De ahí la existencia del término «mudo» para referirse a las personas sordas.

Los términos a través de los cuales se denomina a un grupo social son relevantes puesto que contienen una serie de cargas ideológicas detrás. Las denominaciones hacia las personas sordas se han ido modificando y eso pone en evidencia una concientización que se ha ido desarrollando a la par. Sin embargo, esto no significa que los estigmas hayan desaparecido.

Hervás da cuenta en su libro de la relegación social que había contra las personas sordas, haciéndolos parecer diferentes del resto de las personas e inclusive observándolos como bestias:

En la historia del género humano, no sin descrédito de la humanidad, aparecerá siempre infame el descuido del gobierno civil por no haber procurado con los mayores premios todos los posibles medios para instruir a los Sordomudos; o por mejor decir, para hacer menos infelices en la sociedad civil a aquellos que son nuestros semejantes y hermanos, y que la naturaleza por disposición inescrutable del Altísimo, siendo cruel madrastra con ellos, los hace enmudecer eternamente, y vivir entre nosotros casi como viven las bestias. (Hervás, 1795, pp. 8-9)

Hervás expone las condiciones sociales en las que vivían las personas sordas y también denuncia y rechaza la situación. El autor (Hervás, 1795, p. 11) menciona que en ese momento ya existían leyes que protegían a las personas sordas (sin mencionar cuáles eran), pero que no les favorecían para obtener trabajos que no se limitaran a oficios donde no requirieran un alto nivel de raciocinio.

Otros de los prejuicios de los cuales estaba cargada la concepción del sordo era el origen de la sordera. Se hacían conjeturas sobre los motivos por los cuales una persona perdía la audición o nacía sin ella, entre ellas se encontraba la idea de que era un castigo de Dios. Pero también se explicaba desde la medicina: desde el útero podría ser que en el oído del feto se formara cerilla que con el tiempo se endureciera y eso provocara la pérdida de audición. Se conjeturaba que con cirugías era posible la recuperación del sentido auditivo (Hervás, 1795, p. 11).

Manuel Ramírez Carrión, quien se dedicó a la investigación sobre la pérdida auditiva, publicó una obra llamada *La commare di Scipione Mercurio*, donde hablaba de que la humedad en los oídos era muy peligrosa para los niños, la cual puede llevarlos a la muerte,

pues se creía que producía la infección del calostro, la cual destemplaba el cerebro. Manuel Ramírez Carrión proponía como remedio casero lo siguiente:

Este mal se remediará destilando en los oídos alguna gota de leche de perra, mezclado con un poco de miel virgen, y con otros remedios, que refiere doctamente el autor mencionado [Manuel Ramírez Carrión] y otros prácticos. (Hervás, 1975, p. 37)

La idea de que el sordo es mudo llegó hasta nuestros días, viendo tanto a la sordera como a la mudez como enfermedades; sin embargo, ahora hay más información que explica que los sordos no son mudos e inclusive los sordos defienden que su falta de audición no es precisamente una enfermedad, sino una condición que, además, no es la única que los define.

Otro de los elementos que marcan ese cambio de perspectiva que ha ido ocurriendo es la idea de que las lenguas orales y de señas se encuentran al mismo nivel. Charles Michel de l'Épée (1784) en su libro *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* explica con detalle la manera en la que el significado y el significante funcionan a la hora de nombrar a los objetos del mundo a través de señas, haciendo de esta manera una analogía con lo que sucede con las lenguas orales; marcando únicamente como diferencia el canal sígnico.

Il ne s'agit que de faire entrer par leurs yeux dans leur esprit ce qui est entré dans le nôtre par les oreilles. Ce deux portes ouvertes en tout temp présentent l'une et l'autre un chemin qui conduit au même terme. (L'Épée, 1784, pp. 1-2)²

L'Épée se caracterizó por defender la educación basada en las lenguas de señas y en la preparación intelectual de los sordos. Por otro lado, durante el mismo siglo XVIII en

² Solo se trata de hacer entrar por sus ojos en su espíritu lo que ha entrado en el nuestro por los oídos. Estas dos puertas abiertas en todo momento presentan una y otra un camino que conduce al mismo fin.

Alemania había una tendencia más bien hacia la oralización, impulsada por Samuel Heinicke, buscando que los sordos se integraran de manera básica a la sociedad oyente (Oviedo, 2006).

Durante el siglo XVIII y principios del XIX hubo una discusión acerca de cuál de estos dos métodos era el más conveniente para la educación de los sordos. Según Oviedo (2006) la mayoría de los sordos se inclinaban por el método francés³ y decían que eran muy pocos los que utilizaban el método alemán. Quienes defendían la oralización, en cambio, eran en gran medida los oyentes. Alejandro Oviedo (2006) habla de esta situación como una guerra de poder, donde lo que realmente se ponía en juego era la libertad corporal (expresión a través del cuerpo relacionada a lo carnal), pues desde la perspectiva alemana se veía a esta como un atentado contra la moral. Así fue como en la segunda mitad del siglo XIX cobró más fuerza el método oralista. A excepción de Estados Unidos, donde, por influencia de Laurent Clerc y Gallaudet, prevalecía el uso de la lengua de señas.

Así pues, surgió el Congreso de Milán (1880), donde participaron representantes de Francia, Italia, Suiza, Suecia, Inglaterra, Alemania, Holanda, Austria y Estados Unidos, todos oyentes. Asistieron al Congreso algunos profesores sordos que fueron admitidos, pero sin la oportunidad de votar en las decisiones tomadas. Oviedo (2006, Antecedentes parr. 3) considera que el Congreso fue concebido por los organizadores con la intención de subyugar el uso de las lenguas de señas en las escuelas, pues el 74% de la audiencia era oralista.

³ Uno de los sordos que defendía el uso de las lenguas de señas fue Pierre Desloges, quien se considera el primer sordo en publicar un libro, el cual se titulaba *Observations d'un sourd et muet* (1779). Desloges en su texto hizo una réplica a un libro de Claude Francois Deschamps, *Un cours élémentaire d'éducation*, en el cual se condenaba el uso de las lenguas de señas; por lo cual, Desloges sintió la necesidad de plantear que las lenguas de señas eran tan válidas como cualquier otra lengua. (Oviedo, 2007)

Giulio Tarra, director de la escuela de sordos de Milán, fue designado para coordinar el Congreso y externó su postura acerca del uso de las lenguas de señas, diciendo que los gestos no estimulan la mente, sino la imaginación y los sentidos, argumentando de esta manera que el uso de las señas no era suficiente para estructurar el pensamiento humano, sino que, por el contrario, estas estimulaban a las pasiones, mientras que el lenguaje oral elevaba a la mente (Oviedo, Datos sobre el Congreso parr. 2).

El resto de los representantes tenía ideas parecidas a las de Tarra, por lo cual, las resoluciones tomadas se inclinaron hacia el oralismo. Así fue como el Congreso de Milán dejó tras de sí su legado oralista, el cual se prolongó por varias décadas, hasta el siglo XX.

Sin embargo, hubo quienes —aunque pocos— negaban la exclusión de las lenguas de señas de las escuelas, entre ellos Edward Miner Gallaudet (hijo de Tomas H. Gallaudet), uno de los delegados de Estados Unidos; este hecho cobra relevancia, pues a mediados el siglo XX aparece precisamente en Estados Unidos el primer estudio lingüístico de las lenguas de señas (centrado en la American Sign Language) hecho por William Stokoe en 1960, quien llega a reivindicar las lenguas de señas.

Miroslava Cruz-Aldrete (2008, pp 11-19) distingue tres etapas de la lingüística de las lenguas de señas. La primera etapa corresponde a la gestación, donde aparece el estudio de William Stokoe, *Sign language structure* (1960). La segunda etapa corresponde al desarrollo, llevado a cabo por un grupo de investigadores de la Universidad de California, conformado por Ted Supalla, Robin Battinson, Edward Klima y Ursula Bellugi, se dedicaron a estudiar los procesos gramaticales y la estructura interna de las señas de la ASL (American Sign Language). En las investigaciones que corresponden a esta segunda etapa ya se observaban también aportaciones de otras disciplinas como la psicología y la neurología, que buscaban dar una explicación al funcionamiento interno del lenguaje

visogestual y a la adquisición de este tipo de lenguas, en comparación con el aprendizaje de las lenguas orales.

En la tercera etapa (1990) se sitúan investigadores como Scott Lidell, Robert Johnson, Wendy Sandler, etc., quienes se aventuraron a plantear la posible existencia de sílabas en las lenguas de señas. De esta manera se fue desarrollando una línea de investigación que ya aceptaba a las lenguas de señas como lenguas naturales, lo cual abrió un panorama hacia las lenguas visogestuales, que se había tratado de cerrar décadas antes (Cruz-Aldrete, 2008, pp. 13-14).

El siglo XX es considerado un parteaguas para la cultura sorda porque se despertó un interés de parte de los sordos por defender su identidad y la sistematización de sus lenguas impulsó un cambio de perspectiva, la cual aceptaba el medio comunicativo de los sordos ya no como lenguaje sino como diversas lenguas⁴.

⁴ Esto considerando que no existe una sola lengua universal de señas, sino que existen diferentes lenguas de señas en los diferentes países.

I.2. LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS LENGUAS DE SEÑAS

En este apartado se hará una descripción de las características lingüísticas de las lenguas de señas, por lo cual, usaremos la definición de lingüística propuesta por Laurie Bauer (2007, p.11), la cual es entendida como aquella que se encarga de las lenguas humanas y se divide en subcampos que se encargan de estudiar las características que comparten todas las lenguas: fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y lexicología.

Ahora bien, aunque esta división de subcampos que estudia la lingüística en un inicio respondía a las características de las lenguas orales, al tomar a las lenguas de señas como objeto de estudio hubo de responder a las particularidades propias de las lenguas sin sonido. Esto cobra relevancia, ya que, los planteamientos que han surgido de las lenguas de señas han puesto en duda algunas ideas que ya estaban asentadas sobre la naturaleza de las lenguas humanas, o bien, han abierto el panorama que antes se centraba únicamente en las lenguas orales.

En *Introducción a la lingüística española* Milton Azevedo (1992) describe las características del lenguaje, entre las cuales se encuentra la oralidad. Azevedo considera que el lenguaje es fundamentalmente oral y que, aunque hay otras formas comunicativas como las señas que emplean los sordos o los silbidos de los habitantes de la isla de Gomera para comunicarse a distancia, él cree que estas son únicamente manifestaciones no verbales, que son casos condicionados por circunstancias como las particularidades fisiológicas o el medio ambiente. Dicha idea no admite, por tanto, que las señas pueden tener características iguales a las de una lengua oral.

En otros sistemas comunicativos, como los usados por los sordomudos, se emplean señales manuales, ya sea para representar letras (que a su vez representan fonos), ya sea para

representar directamente los significados, dispensando así cualquier referencia a los fonos. Pero se trata de casos condicionados por circunstancias como el medio ambiente o las particularidades fisiológicas que impiden la comunicación oral. Por lo general, el lenguaje es fundamentalmente oral y se manifiesta en el habla mediante un número finito de fonos articulados. (Azevedo, 1992: p.4)

Como características del lenguaje Milton Azevedo (1992:3-7) enuncia las siguientes:

1. *Carácter humano y social*: el lenguaje presupone la interacción de dos o más personas que comparten recursos semejantes para crear un significado, codificarlo en un enunciado, transmitirlo a otro ser humano y comprender, es decir, decodificar el significado. Se realiza plenamente en el ámbito social, puesto que la comunicación solo es posible porque los interlocutores comparten la mayoría de las reglas que forman la competencia lingüística de cada uno.
2. *Oralidad*⁵: el lenguaje es fundamentalmente oral y se manifiesta en el habla mediante un número finito de fonos articulados. También está la escritura, la cual, sin embargo, no debe ser confundida con el lenguaje; el habla simboliza referentes extralingüísticos —objetos, conceptos, acciones— mediante palabras formadas por combinaciones de fonos, la escritura en cambio es una representación convencional de los fonos por medio de señales gráficas. Sin

⁵ Aunque Milton Azevedo (1992) considera la oralidad como una característica del lenguaje, cabe tomar en cuenta que la oralidad se suele enfatizar en la lingüística no para contrastarlo con la lengua de señas, sino con la escritura. Es decir, el autor no está haciendo una discriminación de las lenguas de señas; sin embargo, en este trabajo sirve este referente de comparación entre lenguas de señas y lenguas orales.

embargo, hay razones biológicas para la primacía del habla. La escritura es una invención reciente y no es esencial para la vida en sociedad.

3. *Creatividad*: el lenguaje le permite al hablante crear un sinnúmero de oraciones nuevas jamás pronunciadas por nadie. Aunque empleemos frases hechas, la mayoría de los enunciados no se repiten de memoria, sino que se crean en el acto. Este aspecto creativo del lenguaje nos permite improvisar e interpretar un número teóricamente infinito de frases nuevas, mediante un sistema finito de reglas sintácticas.
4. *Arbitrariedad del simbolismo lingüístico*⁶: la relación entre los signos y sus referentes (es decir, las cosas o ideas que representan) es arbitraria, puesto que no hay una conexión directa entre ambos. El mismo objeto puede ser descrito por secuencias de fonos totalmente distintas en la misma lengua o en lenguas diferentes. Una excepción marginal a esta norma se halla en las onomatopeyas, pero, aun así, las onomatopeyas son convencionales, puesto que varían de un idioma a otro.
5. *Comportamiento*: además de ser un sistema comunicativo y expresivo, el lenguaje constituye una forma de comportamiento, a la vez individual y colectivo, que se manifiesta en un contexto social. Mediante el lenguaje no solo

⁶ Los distintos estudios lingüísticos que existen se han dedicado a estudiar otros aspectos de la arbitrariedad, como por ejemplo Eugenia Casielles (1996) se dedica a estudiar este tema desde la Gramática Generativa, pero estudia más bien a los sujetos arbitrarios en las oraciones, que no tienen valor referencial (como por ejemplo las oraciones impersonales). Sin embargo, este texto se sitúa en la discusión de arbitrariedad del simbolismo lingüístico que se refiere a la relación significante y significado, una discusión básica en el campo de la lingüística.

se expresan ideas y emociones, sino que también se influye en la manera de ser y de actuar de los demás. El lenguaje ejerce cierto control sobre el contexto comunicativo.

6. *Sistematicidad*: aunque la relación entre signo y referente es arbitraria, el lenguaje es sistemático. Esta sistematicidad se debe a reglas que determinan la forma de los signos y la organización de los enunciados. El lenguaje es un sistema ordenado.

Ahora bien, las lenguas de señas parecen encajar con cada una de las características del lenguaje señaladas por Milton Azevedo, sin embargo, hay una de ellas que evidentemente no encaja: la *oralidad*. A continuación, haremos un análisis de cada una de estas categorías desde las lenguas de señas⁷.

Está claro que todas las lenguas tienen *carácter social y humano*, y evidentemente las lenguas de señas no son la excepción, estas tienen el mismo fin: la comunicación. Las lenguas de señas cumplen el esquema propuesto por Jakobson (1975) del proceso de comunicación y las funciones del lenguaje. Hay en el acto comunicativo un *destinador* (señante), un *destinatario* que decodifica un *mensaje*, el cual requiere de un *contexto* de referencia que el destinatario pueda conocer; el mensaje se expone en un *código* (señas), a través de un *contacto* o un canal físico (el cuerpo).

⁷ Miroslava Cruz-Aldrete (2008) ya había hecho un análisis similar comparando las características del lenguaje que propone Hockett (1958) con las características de las lenguas de señas. Sin embargo, el análisis de Hockett es anterior a la publicación del texto de Stokoe (1960), por lo cual, es probable que el autor no conociera aún sobre las características de las lenguas de señas y por ello centre su descripción del lenguaje en lo oral. Este análisis tomando a Azevedo (1992) como referencia pretende ubicar las características del lenguaje que se proponían en una época posterior a la aparición de los estudios lingüísticos de las lenguas de señas, en donde se pensaría que ya no se cree que el lenguaje es fundamentalmente oral; sin embargo, Azevedo sí parte de ese supuesto.

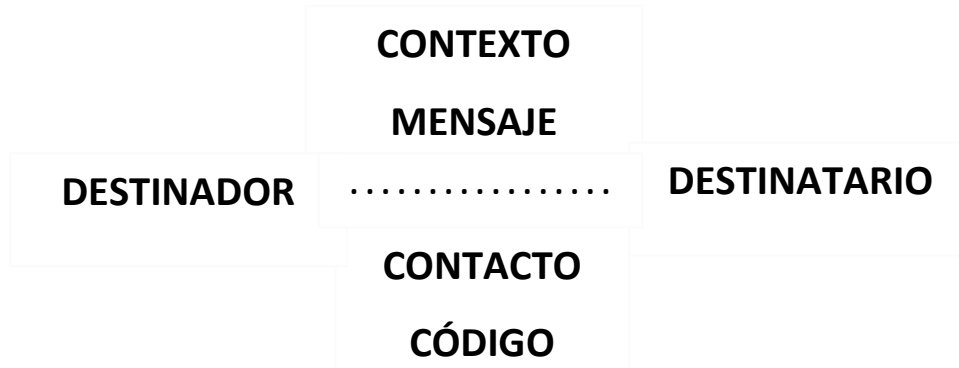


Ilustración 1. Esquema de la comunicación de Jakobson en *Ensayos de lingüística general* (1975, p. 353).

Jakobson al proponer su esquema de la comunicación dejó claro que todos los elementos están indisolublemente implicados en toda comunicación verbal. Es decir, que no hay comunicación si no hay destinatario que decodifique el mensaje ni hay mensaje sin destinatario que lo emita; esto pone en evidencia que el lenguaje es social, como señala el investigador Milton Azevedo. Y las lenguas de señas no son la excepción, pues la comunicación a través de señas implica los mismos factores del esquema comunicativo. Lo único que puede variar son el código y el contacto, pues en las lenguas de señas se codifica a través de señas y el contacto se da a través del cuerpo y del espacio.

Ahora bien, Milton Azevedo considera que las lenguas de señas no son más que manifestaciones no verbales y las excluye del campo del lenguaje por no cumplir con la característica de la *oralidad*; sin embargo, a pesar de que las lenguas visogestuales no tienen fonos, poseen características que han sido descritas a nivel fonológico analógicamente con los fonemas. Así como la fonología estudia los fonos como unidades mínimas de las lenguas orales, de igual manera en las lenguas de señas se estudian las

configuraciones de la mano, los movimientos y la ubicación como rasgos fonológicos (Cruz-Aldrete, 2008, pp. 259-260).

En cuanto a la *creatividad* de las lenguas de señas hay mucho de qué hablar y aún mucho por estudiar. En las lenguas de señas existen elementos llamados clasificadores, de los cuales aún no queda del todo clara su definición, hasta el momento se cree que estos se utilizan en las lenguas de señas para configurar señas de las cuales no existe aún un signo manual sistematizado, es decir que, si se quiere señar una palabra que no se encuentra en el sistema lingüístico aún, puedo recurrir a un clasificador para señar la idea.

Por ejemplo, en un proyecto de educación para sordos se recurrió al uso de clasificadores para la enseñanza de aspectos matemáticos como el volumen, la cantidad o peso, ya que estos morfemas a través de la configuración manual pueden indicar rasgos característicos específicos. Andrea Barojas, Ignacio Garnica y Miroslava Cruz-Aldrete (2017) dan cuenta de este proyecto:

Estos clasificadores actuaron como un medio para comunicar y comprender de manera clara y precisa el contenido de esas nociones. Se destaca que la presencia de los clasificadores permitió representar de manera icónica la singularidad, o la pluralidad a través de movimientos repetidos para expresar un contenido plural, así como las características físicas de los objetos e instrumentos utilizados. (p. 241)

Se ha estudiado que los clasificadores pueden funcionar como morfemas de propiedad de forma, es decir, acompañan a otras señas para indicar, por ejemplo, la forma de un sustantivo, o bien, su función predicativa. Héctor Montaña (2022) en su tesis titulada *Predicados con clasificadores y función descriptiva en la Lengua de Señas Mexicana*, define a los clasificadores de la siguiente manera:

[...] los denominados clasificadores de la LSM son en realidad un tipo de morfemas ligados que no pueden realizarse por sí mismos de forma independiente para expresar una unidad sintáctica (*i. e.* una seña) y que denotan, mejor dicho, conceptos de propiedad de forma. Estos morfemas de propiedad de forma son realizados a través de una configuración manual y deben combinarse necesariamente con un tipo de estructura silábica para expresar una seña como tal. Una vez unidos a una estructura silábica estos morfemas de propiedad de forma pueden aparecer tanto en el dominio de una seña con función nominal como en el dominio de una seña con función predicativa. (p.24)

Los clasificadores se pueden formar a través de una relación icónica entre el referente y la seña. Por ejemplo, si se quiere señar la palabra BÚHO⁸ —del cual supongamos no existe una seña—, se configurará con las manualmente una figura que se le asemeje:



Ilustración 2. Seña BÚHO.

De igual manera, los clasificadores sirven para crear neologismos. Una vez que se configura un clasificador este puede volverse convencional a través del uso y adoptarse dentro del sistema lingüístico. En este sentido, podemos decir que las lenguas de señas

⁸ El uso de mayúsculas durante todo el texto se utilizará para señalar palabras que se corresponden a algunas señas y así mismo hacer una ejemplificación metalingüística.

tienen también esa capacidad creativa infinita de la que habla Azevedo. Simultáneamente podemos afirmar que hay una cantidad finita de producción de señas, puesto que estas se limitan a la cantidad de movimientos que el cuerpo puede producir.

Por otra parte, hay una discusión importante en cuanto a la *arbitrariedad del simbolismo lingüístico* en el caso de las lenguas de señas. Miroslava Cruz-Aldrete (2008, p.32) menciona una polémica que suponía que las señas tenían un alto grado de iconicidad, lo cual puso en duda su arbitrariedad y su convencionalidad, y, aunado a esto, esta percepción presentó un obstáculo para que las señas fueran consideradas signos lingüísticos, pues Saussure ya había planteado que el signo lingüístico se caracteriza por ser arbitrario.

Es muy común encontrarse con señas que hacen una referencia icónica a los objetos que representan, por lo cual, es entendible que se remarque la iconicidad de las lenguas de señas. Por ejemplo, la seña de CHAMPIÑÓN, la cual se configura con el dedo índice como base buscando su semejanza con el tallo del hongo y una palma cubriendo el índice simulando la cabeza de este mismo:



Ilustración 3. Seña CHAMPIÑÓN del Manual de Lengua de Señas Mexicana.

Pese a esa referencia icónica recurrente, las lenguas de señas no dejan de ser arbitrarias porque, al igual que como señala Azevedo con respecto a las lenguas orales, las señas cambian en cada lengua de señas, no se configuran de la misma manera: no todas las lenguas otorgan el mismo signo al mismo referente.

Por último, la *sistematicidad* de la que habla Azevedo es uno de los elementos más importantes de resaltar en las lenguas de señas, dado que la sistematización es la que les ha permitido ser reconocidas como lenguas. El estudio de las lenguas de señas desde los distintos niveles de la lengua que divide la lingüística ha logrado una buena parte en el proceso de sistematización y con ello se han aceptado como lenguas naturales. Sin embargo, aún queda mucho por estudiar, no solo porque son recientes los estudios lingüísticos de las lenguas de las comunidades sordas, sino porque son lenguas vivas que siguen produciendo nuevos signos y nuevos significados.

II. APROXIMACIONES LINGÜÍSTICAS EN TORNO A LOS NIVELES ESTRUCTURALES DE LA LSM

Los estudios lingüísticos en torno a la Lengua de Señas Mexicana son aún más recientes que los de la American Sign Language o la Lengua de Señas Francesa. Como ya se mencionó anteriormente, no había estudios lingüísticos formales hasta 1960 cuando William Stokoe se preocupó por estudiar la lengua de señas de Norteamérica; así se dio origen a la *signolingüística* (Smith y Cruz-Aldrete, 2006). Esto tuvo influencia indudablemente en otros países, sin embargo, en México la inquietud por estudiar la Lengua de Señas Mexicana —que aún no se denominaba así⁹— surgió hasta un par de décadas después.

El lingüista Thomas C. Smith relató en una conferencia magistral que a su llegada a México en 1981 mencionó la posibilidad de estudiar la lingüística de la Lengua de Señas Mexicana, a lo cual algunos investigadores respondieron que lo que él planteaba no eran lingüística (Smith y Cruz-Aldrete, 2006, p. 3); evidentemente, aún había cierta resistencia a considerar las lenguas de señas como lenguas naturales; pero por fortuna Thomas C. Smith se encontró con personas interesadas en el tema, entre los cuales conoció a Donna Jackson¹⁰ y a Boris Fridman, con quienes colaboró en un proyecto de la Dirección General de Educación Especial de la SEP sobre LSM. A partir de ese proyecto Thomas C. Smith publicó su estudio *La lengua manual mexicana* (1990).

⁹ Thomas C. Smith menciona en la conferencia magistral del II Congreso Internacional de Logogenia en México del 20 al 22 de septiembre de 2006, en el Auditorio Jaime Torres Bodet, Museo Nacional de Antropología que 1981 aún no se denominaba Lengua de Señas Mexicana a la lengua de señas de México, aún se referían a ella con nombres como "mímica". Es hasta el 2006 cuando Smith menciona durante otra conferencia magistral que para ese momento ya se había establecido el nombre de Lengua de Señas Mexicana y se nombraba así formalmente en los estudios sobre la misma.

¹⁰ Donna Jackson es considerada por algunos autores como Thomas C. Smith y Miroslava Cruz-Aldrete como investigadora pionera en el campo de la lingüística de la lengua de señas de México.

Por su parte, Donna Jackson publicó en 1981 un texto titulado “Un enfoque objetivo del lenguaje manual”, donde habla de la falta de estudios sobre la gramática de la lengua de señas de México. Menciona también la falta de métodos de enseñanza que promuevan la lengua de señas y argumenta que, si la lingüística echara ojo a las lenguas visogestuales y las reconociera como lenguas naturales, sería más fácil desarrollar métodos de enseñanza para los sordos.

La discusión sobre la comunicación no-verbal es un tema que no solo debe interesar a la gente involucrada en educación especial, atañe también a los estudiosos de la lingüística y la semiótica. [...] Si el lingüista determina que el lenguaje manual tiene las propiedades de un lenguaje natural, es más probable que sea utilizado en los métodos de rehabilitación porque ello implicaría que el niño pudiera aprender lenguaje, no solo gestos para comunicarse (Jackson, 1981, p. 28).

Bajo esta preocupación, la autora dedica su texto a definir qué es lo que distingue a las lenguas de señas como lenguaje y hace un análisis sobre dos niveles de la lengua: fonología y morfología de la LSM. La autora presenta un acercamiento general a estos dos niveles dentro de la LSM, pero deja una puerta abierta para continuar profundizando más en el resto de los niveles lingüísticos.

Por otro lado, Boris Fridman en 1996 publicó “Gestos y oraciones en la Lengua de Señas de México”. En este texto aborda el tema de los gestos de la LSM, los cuales considera que son equivalentes a la entonación de las lenguas orales. Este texto de Boris Fridman representa un primer acercamiento al estudio de los rasgos no manuales de la LSM. Fridman realiza un análisis de los rasgos no manuales a partir de la conformación de un corpus de videos en LSM, donde observa qué rasgos se presentan en los predicados nominales y los predicados verbales.

Estos autores serían un antecedente importante para la investigación de Miroslava Cruz-Aldrete¹¹, quien en 2008 publicó su tesis doctoral sobre la gramática de la LSM, donde aborda todos los niveles de la lengua en conjunto. Dado que las aportaciones de Miroslava Cruz-Aldrete representan una base importante para los estudios lingüísticos de la Lengua de Señas Mexicana, los apartados que componen el presente capítulo sobre las aproximaciones lingüísticas a la LSM tomarán como referencia la tesis doctoral de la investigadora, con el fin de exponer un panorama general de la sistematización de la LSM que se ha ido desarrollando.

¹¹ Miroslava Cruz-Aldrete es doctora en Lingüística por El Colegio de México, se ha dedicado a hacer propuestas para el modelo de educación bilingüe para los sordos y a difundir la LSM y la educación de los sordos.

II.1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA FONOLOGÍA O *QUEROLOGÍA* DE LA LSM

El presente apartado tiene como finalidad describir los planteamientos teóricos que se han desarrollado en torno a la fonología/*querología* de la Lengua de Señas Mexicana. El término *querología* fue implementado por Gema Caziñarez (2016, p. 60), en su manual para la enseñanza de Lengua de Señas Española, intitulado *Alumnos con déficit auditivo, un nuevo método de enseñanza aprendizaje*. El autor usa el término *querología* para referirse al equivalente del nivel fonológico de las lenguas orales. Sin embargo, para efectos de practicidad durante este apartado se utilizará el término *fonología*, que es el más cercano a todos.

Las lenguas de señas, al igual que las lenguas orales, tienen un rasgo importante: la doble articulación, eso significa que las lenguas están organizadas en unidades lingüísticas dotadas de significado (primera articulación) y estas a su vez están compuestas de unidades mínimas carentes de significado (segunda articulación). El término doble articulación fue propuesto por André Martinet (1991), el cual considera que este es un rasgo característico que define a las lenguas:

Podemos intentar ahora formular lo que entendemos por «lengua». Una lengua es un instrumento de comunicación con arreglo al cual la experiencia humana se analiza, de modo diferente en cada comunidad, en unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica, los monemas. Esta expresión fónica se articula a su vez en unidades distintivas y sucesivas, los fonemas, en número determinado en cada lengua, cuya naturaleza y relaciones mutuas difieren también de una lengua a otra. Esto implica: 1.º que reservamos el término de lengua para designar un instrumento de comunicación doblemente articulado y de manifestación vocal, y 2.º que, aparte de esta base común, como lo indican las expresiones «de modo diferente» y «difieren» en la formulación precedente, no hay nada propiamente lingüístico que no pueda diferir de una lengua a otra. En este sentido es en el

que se debe entender la afirmación de que los hechos de lengua son «arbitrarios» o «convencionales». (Martinet, 1991, p. 31)

Miroslava Cruz-Aldrete (2008) retoma esta idea de la doble articulación para exponer el nivel fonético de la Lengua de Señas Mexicana, la cual, como ya se mencionó también es una lengua natural y al ser así comprende la doble articulación. Véase el siguiente ejemplo:



Ilustración 4. Señas YO COMER SOPA.

En la oración YO COMO SOPA, cuya traducción literal sería YO COMER SOPA; sus unidades son parte de la primera articulación, pero a su vez, cada una de estas se compone de unidades más pequeñas sin significado: el movimiento de las manos, la ubicación, la configuración, etc. Esto pone en evidencia que las lenguas de señas también pueden ser analizadas fonológicamente al cumplir con este rasgo de doble articulación, que permite dividir los elementos sin significado y estudiarlos desde la fonología (Cruz-Aldrete, 2008, pp. 257-258).

La propuesta de Cruz-Aldrete es identificar los elementos formacionales básicos de las señas y propone un sistema de transcripción fonética y fonológica para la descripción sistemática de las señas; para ello, retoma la propuesta de William Stokoe (1960, 1965) con los tres parámetros que él analiza fonológicamente: TAB que indica la ubicación de la seña, DEZ que hace referencia a la configuración y orientación y SIG donde se analiza el movimiento. A su vez, la autora toma para su análisis a Liddell y Johnson (1989) y a otros autores que reformularon posteriormente a estos últimos como Massone (1994). Y de esta manera propone los siguientes parámetros a analizar: la configuración de las manos, el lugar de articulación, el movimiento, la orientación y los rasgos no manuales.

El análisis fonológico se divide en tres matrices de rasgos: *matriz segmental*, *matriz articulatoria* y *matriz de rasgos no manuales*. Estas matrices describen a detalle los elementos formacionales de las señas, entendida la *seña* como la unidad mínima con significado en equivalencia con la *palabra* en el caso de las lenguas orales. Dichas tres matrices estudian cómo funcionan cada uno de los parámetros antes mencionados, dicho de otro modo, analizan cómo es el movimiento, en qué lugares pueden ubicarse las señas, si hay detención o movimiento, etc., de manera que la sistematización sea más detallada.

En el plano de la *matriz segmental* se describe si la mano se mueve o no y de qué manera lo hace, es decir, esta matriz está definida por las secuencias de detenciones y movimientos. Se analizan los siguientes elementos relacionados al movimiento y a la detención: la *categoría mayor*, el *movimiento de contorno*, los *movimientos locales* y *cualidad de rasgos*.

La *categoría mayor* o clase principal analiza los segmentos para indicar si están en movimiento, detención o transición. Hay movimiento cuando cambian algunos aspectos de

la ubicación o de la configuración manual. En la transcripción se especifican el estado inicial y el estado final para indicar los cambios de movimiento. La detención, por otro lado, es cuando se mantiene la posición de la mano. Y se le llama transición cuando cambian algunos rasgos articulatorios de la mano para llegar a un estado final; este tipo de movimientos suelen ser de una duración menor.

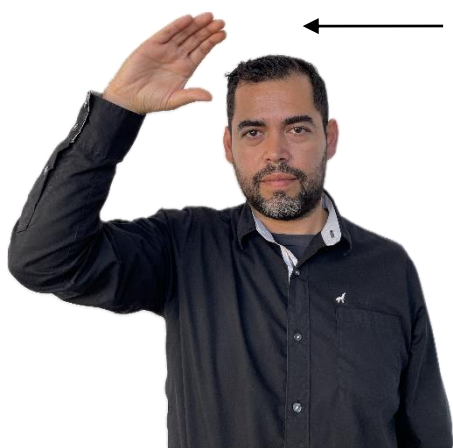


Ilustración 5. Señal de CIELO, ejemplo de movimiento.



Ilustración 6. Señal de letra A, ejemplo de detención.



Ilustración 7. Señal de AGUA, ejemplo de transición.

El *movimiento de contorno* distingue dos tipos de movimientos, los que presentan trayectoria y los que no. Los de trayectoria se dividen en dos tipos: movimientos directos e indirectos, los directos forman una línea recta y los indirectos generan movimientos redondeados, ya sean arcos, círculos, zigzag o ángulos agudos (denominado movimiento 7).

Los *movimientos locales*, por otro lado, son aquellos que no representan trayectoria, pero que sí presentan movimiento sin desplazarse. Hay algunas señas en las que únicamente se mueven los dedos, la muñeca o el antebrazo sin presentar desplazamiento, estos movimientos se analizan desde este plano llamado *movimientos locales* para indicar si el movimiento es ondulante, circular, en rotación, rascamiento, cabeceo, oscilante, con soltura, aplanado, cambios progresivos en los dedos, vibrante o frotación.

Por último, la *cualidad de rasgos* analiza cómo es tiempo del movimiento y de qué forma ocurre; en esta categoría se describen tres aspectos: si es temporal CT (sostenido, abreviado, lento o acelerado); si es no temporal, es decir, si ocurren alteraciones físicas leves en los movimientos (ampliado, menguado, tenso) —estas pueden indicar aspectos discursivos o producir modificaciones léxicas—; o si es de contacto CC, esto se refiere a la relación de proximidad entre el articulador y la ubicación (rozando o en rebote).

A continuación, se agrupan en una tabla¹² todos los aspectos a analizar desde la matriz segmental¹³:

¹² Las tablas que se presentan a continuación fueron realizadas por Miroslava Cruz-Aldrete (2008) en un trabajo exhaustivo realizado en torno a la gramática de la Lengua de Señas Mexicana. Únicamente los agregados que se presentan en este trabajo son las descripciones de la tabla 4, con el fin de facilitar al lector el reconocimiento de las funciones de cada una de las matrices de rasgos taxonómicos de la fonología/querología de la LSM.

¹³ Las abreviaturas colocadas entre corchetes son las propuestas para la transcripción.

MATRIZ SEGMENTAL (actividad de la mano) Describe si la mano se mueve o no y de qué manera lo hace.	<i>Clase principal/ Categoría mayor</i>	Movimiento [M] Detención [D]		La categoría mayor describe si hay movimiento de la mano o si permanece en detención.
	<i>Movimiento de contorno</i>	Lineal [lin] Arco [arc] Círculo [circ] Siete [7] Zigzag [zig]		Especifican el tipo de desplazamiento que se realiza, ya sea directo (lineal) o indirecto (el resto de los movimientos que se enlistan).
	<i>Movimientos locales</i>	Ondulante [ond] Circular [cir] Rotación de muñeca [rot] Rascamiento [rsc] Cabeceo [cab] Oscilante [osc-CM] Soltura [solt] Aplanado [apl] Cambios progresivos de los dedos [prog] Vibrante [vib] Frotación [frot]		Describen los movimientos que no representan trayectoria, pero sí presentan movimiento sin desplazarse.
	<i>Cualidad de rasgos</i>	Temporal (CT)	Sostenido [sost] Abreviado [abr] Lento [lent] Rápido [rap]	Analizan cómo es el tiempo del movimiento.
	No temporal (CNT)	Ampliado [amp] Menguado [meng] Tenso [tns]		
	Contacto (CC)	Rozado [roz] Rebote [reb] (estos se refieren a la relación de proximidad entre el articulador y la ubicación)		

Tabla 1. Matriz segmental¹⁴

Ahora bien, en el plano de la *matriz articularia* se describe la postura de la mano: posición, ubicación, dirección y orientación, rasgos llamados articulatorios. Se distinguen

¹⁴ Tomada de Cruz-Aldrete (2008, p. 304).

cuatro componentes en esta matriz: la *configuración de la mano* (CM), la *ubicación* (UB), *dirección* (DI) y *orientación* (OR); cada uno de estos posee sus propios rasgos.

La *configuración de la mano* (CM) describe la posición de los dedos. Cruz-Aldrete (2008) en su propuesta de transcripción divide la configuración manual en dos partes separadas por una diagonal: por un lado, la posición digital, donde incluye a los dedos índice, medio, anular y meñique y los numera (1 = índice, 2 = medio, 3 = anular y 4 = meñique); por otro lado, la posición del pulgar. A la izquierda de la barra diagonal se encuentran los primeros (los cuatro dedos enumerados) y a la derecha el segundo (pulgar), de manera que, al describir una configuración manual, sepamos a través de los números qué dedos están extendidos a la hora de la articulación. Aunado a esto, en esta categoría de CM se incluye lo que la autora llama el diacrítico, es decir, los rasgos de postura de los dedos y los diferentes rasgos que estos presentan.

Por otro lado, se indica la *ubicación* (UB) de la mano, lo que a su vez implica la descripción de cuatro rasgos más: *locación* (LOC), *superficie de la mano* (SM), *proximidad* (PROX) y *relación espacial* (REL), los cuales indican la ubicación de la mano en el cuerpo y en el espacio señante.

La *dirección* indica dos aspectos: a qué lugar se dirige la mano y qué parte de la mano se orienta frente a la locación en el cuerpo o plano de la superficie, aunque también puede haber señas que no estén alineadas respecto al cuerpo y tengan una posición neutra en un ángulo de 45° con respecto al plano del cuerpo, a estas la autora les llama neutras.

En cuanto a la *orientación*, se indican dos características: qué parte de la mano se dirige a la locación y qué parte de la mano está señalando el piso o plano horizontal (PH). Es decir, los componentes *orientación* y *dirección* son una descripción conjunta de cómo

está orientada la mano en el espacio: la DI señala la orientación de la mano hacia el cuerpo y la OR indica cuál parte de la mano señala al piso.

A continuación, se organizan en la siguiente tabla los elementos a analizar a nivel de la matriz articuladora:

MATRIZ ARTICULATORIA (Postura de la mano) Describe la posición de la mano, su ubicación, dirección y orientación.	<i>Configuración manual (CM)</i>	Mano activa MA/ mano débil MD Dedos/ pulgar	Describen la posición de los dedos, se indica qué dedos están extendidos y activos y cuáles permanecen cerrados e inactivos.
	<i>Ubicación (UB)</i>	Superficie de la mano (SM) Proximidad (PROX) Relación (REL) Locación (LOC)	Indican la ubicación de la mano en el cuerpo y en el espacio señante.
	<i>Dirección (DI)</i>	Superficie de la mano Plano de la superficie	Indican dos aspectos: a qué lugar se dirige la mano y qué parte de la mano se orienta frente a la locación del cuerpo (plano de la superficie).
	<i>Orientación (OR)</i>	Superficie de la mano Plano horizontal Grado de rotación	Se indica qué parte de la mano se dirige a la locación y qué parte de la mano está señalando al piso (plano horizontal).

Tabla 2. Matriz articuladora¹⁵

Dentro de todas las enunciaciones de LSM donde se utilizan las dos manos, hay una mano a la cual se le llama dominante (la que más utiliza el señante) y la otra se denomina mano débil. En este caso, las transcripciones pondrán en evidencia que la mano débil

¹⁵ Tomada de Cruz-Aldrete (2008, p. 236).

presenta un conjunto limitado de configuraciones manuales, mientras que la mano dominante presenta más configuraciones.

Ahora bien, la *matriz de rasgos no manuales* es interesante, puesto que los primeros estudios fonológicos de otras lenguas de señas no consideraban los rasgos no manuales (RNM) relevantes en una enunciación. Sin embargo, Cruz-Aldrete los coloca en un espacio importante dentro de esta tercera matriz que propone. Pues bien, las enunciaciones no se forman únicamente a través de las señas, sino que también una parte importante e ineludible son los gestos, la mirada, la postura, etcétera.

Es común que en una conversación el destinatario observe atentamente no solo las señas sino también los gestos de la cara, si levanta las cejas, si levanta los hombros, si mueve la cabeza, frunce el ceño, etc. Inclusive, durante el uso de cubrebocas por la pandemia del virus SARS-CoV-2, los sordos se vieron afectados a la hora de comunicarse, puesto que decían que el cubrebocas no les permitía entender completamente lo que el interlocutor les decía o les costaba más trabajo entender. Esto demuestra que el componente RNM es fundamental en las lenguas de señas. Cabe mencionar que dentro del sistema lingüístico de la LSM hay muchas señas que se configuran manualmente de la misma manera, sin embargo, la diferencia en su significado radica en los RNM.

Cruz-Aldrete expone que los rasgos no manuales comprenden marcadores de tiempo, aspecto y modo. Así como elementos de la estructura sintáctica que indican negación exclamación o interrogación. Y, por otro lado, también expresan matices de sentido que pueden atribuir cualidades o indicar diminutivos o aumentativos (Cruz-Aldrete, 2008, p. 234).

La transcripción que propone Cruz-Aldrete para indicar los RNM consiste en señalar a través de las abreviaturas¹⁶ correspondientes —que ella misma sugiere— para señalar las partes del cuerpo y la cara (mejillas, boca, cejas, ojos, etc.) que funcionan como rasgos no manuales y acompañan a las señas; y en los casos que sea necesario se indican los elementos que modifican a esos rasgos no manuales, es decir, movimientos o cambios de postura: adelante (ad), atrás (at), izquierda (izq), derecha (der). A continuación, se agrupan en la siguiente tabla los RNM que se analizan:

<p>MATRIZ DE RASGOS NO MANUALES</p> <p>Analiza los rasgos que no se configuran manualmente, pero que acompañan, dan sentido e inclusive indican aspectos dentro las enunciaciones (gestos, movimientos del cuerpo y la cabeza).</p>	<p>Cabeza [Ca] Cejas [Ci] Ceño [Cin] Ojos [Oc] Mirada [Mir] Nariz [Na] Boca [Os] Lengua [Lin] Labios [Lab] Mejillas [Ge] Barbilla [Me] Cuerpo [Cpo]</p>
--	--

Tabla 3. Matriz de rasgos no manuales¹⁷

Las tres matrices que conforman el nivel fonológico de la Lengua de Señas Mexicana: *matriz segmental*, *matriz articulatoria* y la *matriz de rasgos no manuales* deben ser analizados en conjunto, puesto que todas las matrices entran en juego a la hora de

¹⁶ Se indican en la tabla 3 entre corchetes y corresponden a abreviaturas de vocablos del latín.

¹⁷ Tomada de Cruz-Aldrete (2008, p. 373).

comunicarse mediante señas. A continuación, se presenta una propuesta de las tres matrices reunidas con sus respectivas explicaciones¹⁸:

<p>MATRIZ SEGMENTAL (actividad de la mano)</p> <p>Describe si la mano se mueve o no y de qué manera lo hace.</p>	<p><i>Clase principal/ categoría mayor</i></p>	<p>Movimiento (M) Detención (D)</p>	<p>La categoría mayor describe si hay movimiento de la mano o si permanece en detención.</p>
	<p><i>Movimiento de contorno</i></p>	<p>Lineal [lin] Arco [arc] Círculo [circ] Siete [7] Zigzag [zig]</p>	<p>Especifican el tipo de desplazamiento que se realiza, ya sea directo (lineal) o indirecto (el resto de los movimientos que se enlistan).</p>
	<p><i>Movimientos locales</i></p>	<p>Ondulante [ond] Circular [cir] Rotación de muñeca [rot] Rascamiento [rsc] Cabeceo [cab] Oscilante [osc-CM] Soltura [solt] Aplanado [apl] Cambios progresivos de los dedos [prog] Vibrante [vib] Frotación [frot]</p>	<p>Describen los movimientos que no representan trayectoria, pero sí presentan movimiento sin desplazarse.</p>
	<p><i>Cualidad de rasgos</i></p>	<p>Temporal (CT) No temporal (CNT) Contacto (CC)</p>	<p>Analizan cómo es el tiempo del movimiento.</p>
<p>MATRIZ ARTICULATORIA (Postura de la mano)</p> <p>Describe la posición de la mano, su ubicación, dirección y orientación.</p>	<p><i>Configuración manual (CM)</i></p>	<p>Mano activa MA/ mano débil MD Dedos/ pulgar</p>	<p>Describen la posición de los dedos, se indica qué dedos están extendidos y activos y cuáles permanecen cerrados e inactivos.</p>
	<p><i>Ubicación (UB)</i></p>	<p>Superficie de la mano (SM) Proximidad (PROX) Relación (REL) Locación (LOC)</p>	<p>Indican la ubicación de la mano en el cuerpo y en el espacio señante.</p>

¹⁸ La razón por la cual se colocan las tres tablas reunidas es para ofrecer al lector un recurso más fácil de consultar.

	<i>Dirección (DI)</i>	Superficie de la mano Plano de la superficie	Indican dos aspectos: a qué lugar se dirige la mano y qué parte de la mano se orienta frente a la locación del cuerpo (plano de la superficie).
	<i>Orientación (OR)</i>	Superficie de la mano Plano horizontal Grado de rotación	Se indica qué parte de la mano se dirige a la locación y qué parte de la mano está señalando al piso (plano horizontal).
MATRIZ DE RASGOS NO MANUALES			
<p>Analiza los rasgos que no se configuran manualmente, pero que acompañan, dan sentido e inclusive indican aspectos dentro las enunciaciones (gestos, movimientos del cuerpo y la cabeza).</p>		<p>Cabeza [Ca] Cejas [Ci] Ceño [Cin] Ojos [Oc] Mirada [Mir] Nariz [Na] Boca [Os] Lengua [Lin] Labios [Lab] Mejillas [Ge] Barbilla [Me] Cuerpo [Cpo]</p>	

Tabla 4. Matrices de rasgos taxonómicos de fonología/querología¹⁹

Ahora bien, aunque la autora define a este nivel de la LSM como fonología, se podría poner el término a discusión, pues bien, está claro que las lenguas visogestuales al igual que las lenguas orales se componen de elementos sin significado; sin embargo, el término fonología hace referencia al sonido. Las lenguas de señas se han estudiado a base de comparaciones con las lenguas orales, lo cual es totalmente natural, puesto que el terreno de las lenguas orales es un terreno ya conocido; sin embargo, no hay que dejar de lado que

¹⁹ Tomada de Cruz-Aldrete (2008, p. 236), únicamente en el presente trabajo se agregaron las descripciones de las funciones de cada matriz para facilitar a los usuarios la comprensión de cada segmento e incorporar en una sola tabla toda la información descrita.

son sistemas lingüísticos distintos y se debe tener cuidado a la hora de hacer comparaciones entre ambos. Por tanto, valdría la pena usar otro término que defina el nivel lingüístico que analiza los elementos sin significado en las lenguas de señas, que se apege a sus rasgos kinésicos, como el que ya mencionamos antes: *querología*.

Finalmente, cabe mencionar que en la Lengua de Señas Mexicana hay variantes que dependen de la zona geográfica, por ejemplo, en el norte del país hay señas cuya configuración manual es distinta a la de las señas del centro del país. J. Albert Bickford (1989) realizó un estudio sobre las variaciones léxicas de la LSM y señaló que, aunque hay mínimas variaciones, sí se pueden encontrar y estas no suponen una barrera para comunicarse:

The variations in word choice (lexical similarity) and actual pronunciation (lexical identity) appear to be less than what can be found in an English speaking community with a moderate amount of dialectal variation. Differences of this degree pose no barrier to effective communication in English, and there is no reason to think they would pose a barrier in MSL²⁰. (p. 259)

Este fenómeno lingüístico podríamos equipararlo a lo que sucede con los cambios de acento a nivel fonológico en las lenguas orales. Por tanto, podemos concluir que este tipo de análisis fonológico como el que propone Miroslava Cruz-Aldrete nos puede servir para hacer una sistematización más detallada de los aspectos que cambian en las distintas variantes de la LSM.

²⁰ Siglas en inglés de la Mexican Sign Language o Lengua de Señas Mexicana.

II.2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA MORFOLOGÍA DE LA LSM

La morfología es la rama de la lingüística que se dedica a estudiar la estructura de las palabras (Crystal, 1997). Las palabras están compuestas por morfemas que aportan significado. Hay palabras que pueden dividirse en varios morfemas como por ejemplo los morfemas flexivos del español: *escribir-é* o *cant-ó*, cuyos morfemas pueden indicar persona, número, tiempo, etc. Sin embargo, hay otras palabras que únicamente se componen de un solo morfema como *sol*, *mar*, *té*, cuyo significado es independiente y funcionan por sí mismos. Es decir que la morfología estudia la estructura interna de la palabra relacionada al significado.

Ahora bien, en los estudios morfológicos de las lenguas de señas el problema más importante del que se ha reflexionado consiste en definir qué es una *palabra* en las lenguas visogestuales. Hasta el momento se ha considerado la *seña* como equivalente de *palabra*, porque al estudiarse la estructura de las señas en relación con el significado se ha descubierto que estas también se pueden descomponer en morfemas. Hay señas como AYUDAR, INVITAR o DAR, que requieren de rasgos morfológicos para indicar quién realiza la acción y quién la recibe, esto se indica por ejemplo a través del movimiento, si se quiere decir “¿Me ayudas?”, se debe señar el verbo AYUDAR en dirección a la segunda persona a la que se refiere para definir al sujeto y, posteriormente, dirigir las manos señantes hacia quien recibe la acción.



Ilustración 8. Señal ME AYUDAS.

En ese sentido, podemos reconocer que algunas señas requieren morfemas que aporten información al enunciado. En este caso, el movimiento toma el papel de morfema. Por otro lado, al igual que en las lenguas orales, hay señas que tienen un significado independiente, cuya raíz funciona por sí sola. Por ejemplo: AZUL, ARETE o AGUA.



Ilustración 9. Señal de AGUA.

Esta distinción entre señas que funcionan por sí solas y las que requieren de morfemas informativos nos lleva a la distinción entre *señas simples* y *señas complejas*,

propuesta por Cruz-Aldrete (2008). Las señas simples por un lado son aquellas cuyo significado es estable e independiente del contexto y las complejas son las que se componen por varios morfemas, ya sean rasgos no manuales o rasgos articulatorios de orientación, dirección, movimiento o ubicación²¹.

Por otro lado, Miroslava Cruz-Aldrete (2008) propone la distinción entre *morfología concatenativa* y *morfología no concatenativa*. La primera se refiere a todas aquellas señas que se forman a partir de la unión de morfemas, ya sea a través de la *composición*, *prefijación* o *sufijación*. La segunda se refiere a las señas que presentan procesos morfológicos que no tienen que ver con la unión, sino con aspectos como el movimiento, la orientación o el uso del espacio para añadir información a la seña configurada; dentro de la morfología *no concatenativa* encontramos procesos como el de *reduplicación*, *suprafijación*, *supletivismo*, *gradación*, además de la *deixis espacial*, que cumple un papel importante dentro de las lenguas de señas, puesto que el uso del espacio es un recurso aprovechable para las lenguas de carácter visual. A continuación, se desarrolla el funcionamiento de cada proceso morfológico.

La *composición* es a la unión de dos o más morfemas libres para formar una nueva unidad léxica; es decir, hay señas que se conforman por la unión de dos o más morfemas simples que, de manera aislada, pueden significar por sí mismos, pero, al unirse, pueden formar una nueva seña. Por ejemplo, la seña I LOVE YOU²², esta seña se compone de los morfemas I, L e Y, los cuales en otro contexto pueden funcionar de manera independiente como señas del alfabeto manual. Sin embargo, en el caso de la seña I LOVE YOU observamos una fusión de esos morfemas libres que componen una nueva unidad léxica:

²¹ Véase la tabla de la página 36.

²² Esta seña es un préstamo lingüístico de la American Sign Language, sin embargo, es muy utilizada entre los usuarios jóvenes de la LSM.



Ilustración 10. Señal de I LOVE YOU.

En cuanto a la *prefijación* hay poco que decir, puesto que es un proceso morfológico poco frecuente, se observan pocos casos donde se empleen prefijos en la LSM. Un ejemplo es el de las señas SEGURO/INSEGURO, donde la configuración para indicar el adjetivo es la misma y únicamente cambia el prefijo *in-* añadiendo la señal de la I con una mano puesta sobre la otra mano en puño. A continuación, la primera imagen corresponde a la señal de SEGURO y las dos de abajo a la señal de INSEGURO²³:



Ilustración 11. Señal de SEGURO.

²³ El caso de este tipo de morfemas puede venir del español signado, mismo que surge a partir de los intentos de educadores como L'Epée, quienes buscaron, a través de las llamadas señas metódicas replicar las lenguas orales y señalarlas añadiendo prefijos y sufijos a las señas e inclusive deletreando con el alfabeto manual las palabras de las lenguas orales. Sin embargo, la economía del lenguaje no aceptó del todo ese método, ya que se requería mucho tiempo para configurar manualmente tantas letras.



Ilustración 12. Señal de INSEGURO.

La *sufijación* corresponde generalmente al contexto educativo o religioso, donde se les da a los sordos una educación bilingüe y bicultural (español-LSM) y, por tanto, hay un uso recurrente de las señas metódicas. Este proceso consiste en tomar una seña libre como base o raíz y añadirle una terminación para cambiar el significado. Por ejemplo, la seña IDEAL, que consiste en configurar una *i* a la altura de la frente que se desliza hacia el frente para indicar la seña de IDEA más la configuración de la mano en L que se configura con la mano dominante y con la mano débil se forma un puño orientando la palma hacia abajo, la L se posa sobre el puño y así se indica el sufijo -AL:



Ilustración 13. Señal IDEAL.

Ahora bien, en cuando a los procesos de morfología *no concatenativa* tenemos la *reduplicación* que consiste en la repetición de una forma para indicar aspectos como la derivación de sustantivos a partir de verbos, la marca aspectual de algunos verbos y cierta formación de plurales en algunos sustantivos. Por ejemplo, tenemos el sustantivo *mesa* y si queremos señalar su plural se configurará la seña de MESA pero se repetirá varias veces en el espacio para indicar que hay más de una mesa. En este sentido observamos que el movimiento y la repetición son los rasgos que producen un cambio morfológico.

La *suprafijación* consiste en la utilización de rasgos no manuales para indicar aumentativos, diminutivos, superlativos o negación. El significado se ve modificado si hay movimientos de cejas, si la boca está abierta, los labios fruncidos, los ojos muy abiertos, etc., todo este tipo de rasgos suelen modificar el significado de las señas. Por ejemplo, en el caso de la negación, se añade un movimiento de cabeza de un lado a otro de manera repetida si se quiere indicar negación en algún verbo. Veamos el siguiente caso del verbo ESCUCHAR, al cual se le agregaría el movimiento de cabeza para indicar negación.



Ilustración 14. Seña de ESCUCHAR.

Por su parte el *supletivismo* indica otra forma de negación posible en algunos verbos como PODER o QUERER, cuya negación no se indica como en el ejemplo anterior, sino que ocurre un cambio en la configuración manual, en el espacio y/o en el movimiento. Veamos el ejemplo del verbo PODER y NO PODER:



Ilustración 15. Señas PODER y NO PODER, respectivamente.

Ahora bien, la *gradación* está relacionada a los clasificadores, puesto que puede variar dependiendo al objeto al que haga referencia, por ejemplo, si se quiere referir al tamaño de un perro, se debe configurar la seña de PERRO, pero además a partir de un clasificador que se configura de manera gradual se indicará su tamaño. Por ejemplo, si el perro es mediano, es posible que el señante coloque las manos a una distancia corta y vaya alargando esa distancia hasta llegar a la indicada para que se entienda que está hablando de un perro mediano. Es decir, los morfemas de gradación tienen una relación más icónica con los objetos que representan.

Por otro lado, está la *deixis espacial*, la cual tiene un papel importante en las lenguas visogestuales, puesto que el espacio le permite al señante montar escenarios completos a la

hora de las descripciones, narraciones, cambios de personaje, etc. El espacio puede contribuir a señalar aspectos como sujetos, objetos directos e indirectos, puesto que, el espacio señante permite asignar un espacio a los personajes del discurso. Es decir, si se está narrando acerca de dos personajes y se requiere señalar su función sintáctica a través de sus morfemas, se puede recurrir a elementos como el movimiento o ubicación.

Por ejemplo, en la oración LUCÍA DAR FLORES DIEGO, el señante asignará en el espacio señante un lugar a Lucía y otro a Diego, de manera que al señalar el verbo *dar* se entienda quién es el sujeto y quién el objeto indirecto, pues bien, la seña verbal se moverá del espacio asignado a Lucía hacia el espacio asignado al de Diego.

De manera general, estos son los procesos morfológicos que encontramos dentro de la Lengua de Señas Mexicana. Sin embargo, hay un aspecto que queda suelto, que está más ligado al nivel pragmático de la lengua: aunque se ha tratado de describir sistemáticamente cómo funciona la LSM a nivel morfológico, en la praxis pueden aparecer otras variantes. Dentro de la LSM, aunque el señante conozca este tipo de funciones morfológicas, puede ocurrir que el señante combine o repita aspectos como la negación. Hay casos en los que se marca el sujeto y el objeto directo o indirecto como una seña a parte y en otros casos estas características se encuentran intrínsecas dentro de una seña a manera de morfemas.

Valdría la pena ahondar en estas variantes. Sin embargo, como hipótesis se podría plantear que esto sucede por varias razones: una, porque no todos los sordos tienen acceso a educación y, por tanto, aprenden LSM en espacios más informales; asimismo, no hay un método convencional para la enseñanza de LSM, lo más común es que los profesores de LSM recurran a métodos propios para enseñar; y, por último, como ya se ha recalado durante este análisis, hay que recordar que la sistematización de la LSM apenas va en desarrollo y es probable que por eso queden aun muchas variantes por observarse.

Por otro lado, es evidente que las lenguas de señas son una fusión de muchos métodos: los procesos morfológicos como la prefijación y sufijación que vienen de las señas metódicas, los préstamos lingüísticos de otras lenguas de señas y todas las modificaciones que han dejado las múltiples propuestas de métodos de enseñanza de los sordos. Toda esta fusión de la que se componen las lenguas de señas puede volver compleja la sistematización, pero puede servir para dar pie al estudio diacrónico y sincrónico de las lenguas de señas y entender cómo se han ido transformando las señas a través del tiempo.

II.3. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA SINTAXIS DE LA LSM

La sintaxis se define como aquella disciplina que estudia la forma en que las palabras están dispuestas dentro de las oraciones (Crystal, 1997). Dentro de las lenguas de señas el estudio a nivel sintáctico se ha gestado a partir de la sintaxis de las lenguas orales, por lo cual, se ha descubierto que, aunque su estudio puede montarse sobre parámetros similares, las características inmanentes a las lenguas visogestuales requieren del reconocimiento de tres aspectos importantes que se han de analizar en el nivel sintáctico (Cruz-Aldrete, 2008).

El primer aspecto es el espacio sintáctico, el espacio señante se usa para proporcionar información locativa y para la representación de referentes. El segundo aspecto es el orden de las palabras dentro de las lenguas de señas, el cual varía de una lengua a otra e inclusive dentro de una misma lengua, este aspecto es difícil de analizar dada la flexibilidad que presenta el orden de los constituyentes en este tipo de lenguas. Se ha descrito que de manera general el orden sintáctico suele ser sujeto-verbo-objeto (SVO) o sujeto-objeto-verbo (SOV), según Cruz-Aldrete (2008), en función de la transitividad verbal. Sin embargo, hay otras variantes en la praxis, como la omisión de algunos copulativos en ciertas situaciones comunicativas.

Y, por último, el aspecto de los marcadores o rasgos no manuales, el cual también se manifiesta en las lenguas orales, sin embargo, se observa que, en las lenguas de señas, además de servir para enfatizar algún aspecto discursivo, aportan información gramatical. Basándose en estas características de las lenguas de señas, Miroslava Cruz-Aldrete (2008) propone tres áreas para analizar dentro del nivel sintáctico: la estructura básica de la oración, la modalidad oracional y los tipos de oraciones en la LSM. Sin embargo, en este

análisis nos centraremos únicamente en la estructura de las oraciones, la cual ha sido uno de los mayores retos a los que se ha enfrentado la lingüística en las lenguas de señas.

De manera básica las oraciones se definen como la expresión completa de un solo pensamiento, la cual se compone de un sujeto y un predicado (Crystal, 1997). El sujeto está constituido por una frase nominal que puede ser un nombre, un pronombre o bien, puede estar ausente (es decir, puede ser un sujeto tácito). Por otro lado, el predicado es lo que se dice del sujeto, en este lugar se encuentra el verbo que es el núcleo de la unidad sintáctica (oración).

Se considera que gramaticalmente los verbos en LSM son muy simples, puesto que se configuran en infinitivo. Sin embargo, los verbos codifican en su estructura gramatical rasgos tempo-aspectuales de dos maneras: una es a través de los adverbios hoy, antes y mañana, los cuales indican los tiempos presente, pasado y futuro respectivamente; y la otra es a través de los rasgos no manuales, que pueden ser movimientos de cabeza o la posición de los labios (Escobar, 2014, p. 7). Esto pone en evidencia que los verbos en las lenguas de señas no están tan simplificados como parece.

Cruz-Aldrete (2008) menciona que la variación del orden de los constituyentes de las oraciones en LSM se debe al tipo de verbos que se utilizan en cada oración, ya sea que se utilicen verbos *demonstrativos* o *llanos*. Los *verbos llanos* o *no demostrativos* se caracterizan porque en su articulación no incorporan información gramatical; más bien, esa información se configura en señas distintas (las cuales pueden indicar sujeto, objeto directo, objeto indirecto, etc.)

Por otro lado, los *verbos demostrativos* sí codifican información gramatical extra en su configuración o en sus rasgos articulatorios como la orientación, dirección o ubicación. De manera análoga, se pueden relacionar los verbos demostrativos con los pronombres

clíticos en español, los cuales se añaden a verbos en infinitivo, gerundios e imperativos afirmativos, formando una sola palabra con el verbo, por ejemplo, los verbos «comprarlo», «comprándolo» o «cómpralo» (RAE y Asale, 2010, p. 54).

En LSM el verbo INVITAR, que se encuentra dentro de los verbos demostrativos, indica cuál es el sujeto y cuál es el objeto indirecto en una oración. La oración «Yo te invito» se forma configurando la seña del verbo INVITAR, la cual se desplaza desde el punto en el espacio señante donde se encuentre el sujeto hacia el punto del espacio señante donde se encuentre la persona en quien recae la acción.



Ilustración 16. Seña INVITAR.

Ahora bien, a partir de esta diferenciación de verbos, Miroslava Cruz-Aldrete se dedicó a observar las distintas formas en las que se combinan los constituyentes sintácticos, puesto que dependiendo del tipo de verbos que se utilicen será el orden sintáctico que se presente. En la mayoría de las oraciones formadas por verbos llanos el sujeto ocupa la primera posición en la oración, antes del verbo, mientras que el objeto se coloca posterior al

verbo. Es decir que, se presenta un orden sintáctico SVO. Por otro lado, en el orden SOV se encuentran la mayoría de los verbos demostrativos y transitivos; mientras que los verbos llanos son intransitivos en su mayoría, a excepción de unos cuantos transitivos que aparecen en esa clasificación. Y, por último, el orden OV, el cual se utiliza comúnmente en oraciones imperativas o interrogativas.

Como ya se mencionó antes, en el habla cotidiana pueden aparecer otras variantes en el orden de los constituyentes, sin embargo, se ha estudiado el orden SVO y el SOV como los principales. Miroslava Cruz-Aldrete (2008) menciona que el orden flexible que presentan los constituyentes en la LSM no solo se debe al tipo de verbos ni a su transitividad, sino que además tiene la influencia de factores pragmáticos (pp. 908-909).

Lo anterior deja claro que, a pesar del intento por sistematizar el orden de los constituyentes a nivel sintáctico, aún quedan muchas variantes por analizar. Tal es el caso de aquellas oraciones en las que el sujeto se enuncia de manera oral, así, algunas personas oralizadas tienden a emitir algunas palabras orales en su discurso, con las cuales complementan o acompañan las señas. Por ejemplo, si una persona quiere decir «yo voy», el usuario oralizado articula oralmente al sujeto, YO, y posteriormente coloca el verbo IR configurado manualmente.

Lo anterior puede ser un reflejo del español, pues el uso del «yo» en español está ligado a un sentido enfático, no es lo mismo decir “voy” que “yo voy”; en el segundo caso hay un énfasis que busca indicar que la acción la realizará una persona en particular (la primera persona de singular). De manera análoga, en la LSM, cuando se utiliza el YO oral a la par del verbo, se utiliza con un sentido enfático de la primera persona de singular, que será quien realice la acción. Esto puede estar relacionado al hecho de que los sordos se encuentran inmersos en dos culturas, tanto en la de los sordos como en la de los oyentes, lo

cual se ve reflejado en el habla, o bien, en la manera en que señan. Esto apunta hacia el tema del bilingüismo, el cual también sería relevante analizar desde una perspectiva lingüística.

III. APROXIMACIONES LINGÜÍSTICAS EN TORNO A LOS NIVELES MACROESTRUCTURALES DE LA LSM

Desde su surgimiento, los estudios lingüísticos en torno a la Lengua de Señas Mexicana en la década de 1960 se han enfocado en los niveles estructurales de la lengua: fonología, morfología y sintaxis, los cuales ya se presentaron en el capítulo anterior. Por otro lado, en el terreno de los niveles macroestructurales se ha indagado poco. En este trabajo entenderemos como macroestructura el involucramiento de las dimensiones pragmática y semántica de los textos que forman parte del lenguaje, otorgando una función comunicativa-social (López et al., 2019).

Este capítulo pretende indagar en los niveles semántico y pragmático con el fin de rastrear algunos estudios que han indagado estas áreas y asimismo proponer de manera general un acercamiento posible al estudio del significado. Además, se abordarán algunas cuestiones relativas a la didáctica de la Lengua de Señas Mexicana. Así pues, este capítulo expondrá el uso de la lengua y la enseñanza.

En los estudios que se han realizado en torno a estos niveles macroestructurales, en primer lugar, se encuentra un análisis realizado por Klima y Bellugi en 1979 en *The Signs of Language*, donde realizaron un acercamiento a la poética de las American Sign Language, aludiendo a las variaciones que se presentan en la configuración manual, el uso del espacio y el movimiento en la poesía. En dicho libro plantean, en analogía con el sonido, que las lenguas de señas tienden a modificar el movimiento y el uso del espacio señante cuando se quiere expresar un ritmo distinto, que funja como recurso poético (Klima y Bellugi, 1979, pp. 340-341).

En 1995, por otro lado, Ignacia Massone publica *Consideraciones semióticas y discursivas de la lengua de señas argentina*, donde señala la falta de estudios en torno a las

características macroestructurales de las lenguas de señas y se dedica a estudiar la forma en la que se construyen los discursos en la Lengua de Señas Argentina (Massone, 1995, p. 1).

Agustín Ibáñez, Carolina Becerra, Vladimir López, David Sirlopú y Carlos Cornejo (2005) en “Iconicidad y metáfora en el Lenguaje Chileno de Signos LENSE” se dedicaron a analizar la dificultad que tienen los sordos para interpretar metáforas, la cual se debe a las diferencias culturales que existen entre los oyentes y los sordos. Realizaron su estudio a partir de un trabajo experimental, en el cual les presentaron a los sordos ciertas metáforas del español que ellos debían interpretar.

Por su parte, Luisa Fernanda Naranjo y Manuel Guerrero (2013) realizaron una investigación sobre la interpretación de metáforas de los señantes de la Lengua de Señas Colombiana en “La intraductibilidad de las metáforas del español a la lengua de señas colombiana”. Los autores señalan una serie de elementos que intervienen en la comprensión de metáforas dentro la comunicación, para explicar que las personas sordas suelen comprender las metáforas en su sentido más literal, sin alcanzar la mayoría de las veces la abstracción que estas encierran.

Los autores apuntan que el problema de la interpretación se debe a la naturaleza oral de las figuras retóricas, preeminente en las metáforas coloquiales: modismos, frases hechas, refranes, etc., que se encuentran inmersas en la tradición oral y que requieren de una serie de conocimientos culturales específicos para ser entendidas. Mientras la perspectiva de las personas sordas concibe el mundo desde lo visual y no de lo auditivo.

Este tipo de análisis son algunos ejemplos de los pocos estudios que hay sobre las metáforas en las lenguas de señas. Sin embargo, en este capítulo dedicado al terreno de la semántica y la pragmática de la LSM se pretende hacer un acercamiento a otros posibles modos de estudiar los aspectos significativos, interpretativos y de construcción de figuras

retóricas de la LSM, a partir del reconocimiento de las características visogestuales y corporales, sobre las cuales se ha hecho hincapié a lo largo de este trabajo.

Por otro lado, dentro de la didáctica a lo largo del capítulo se presentará un panorama de los métodos educativos para la enseñanza de las personas sordas desde sus inicios en el siglo XVI hasta la actualidad, los cuales han pasado por una serie de cambios que van desde la oralización, la aparición de las primeras señas hasta la educación bilingüe y bicultural, la cual es la forma actual por la cual se opta en las instituciones educativas para sordos.

III.1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA DE LA LSM

En todos los sistemas de comunicación existe una propiedad llamada *semánticidad*, la cual implica que todos los elementos que conforman a estos sistemas, llámense palabras, señas, gestos, etc., establecen relaciones de significación con las cosas del mundo. Gutiérrez Ordoñez plantea lo siguiente:

Los elementos que constituyen las estructuras lingüísticas no son evidentes por ellos mismos; son significativos, es decir, son el resultado de la asociación entre dos planos solidarios: la *expresión* y el *contenido*. «La principal función del lenguaje es la función *signo*». (Gutiérrez, 2002, p.306)

Esa relación entre expresión y contenido da como resultado el *signo lingüístico*, el cual Saussure (1993, p. 104) definió de naturaleza oral. El autor planteaba que este era una entidad psíquica de dos caras, donde se encuentra, por un lado, el concepto (significado) y, por otro, una imagen acústica (significante). Evidentemente, Saussure no consideraba otro tipo de lenguas que no fueran orales. Sin embargo, dado lo que se ha expuesto en este trabajo, se puede afirmar que se lleva a cabo el mismo proceso de significación en las lenguas visogestuales: en el plano del contenido se encuentra el concepto y en el plano de la expresión se encuentran las señas.

Ahora bien, esa relación entre ambos planos tiene una característica fundamental: la *arbitrariedad*. Saussure (1993, p. 106) definió a la arbitrariedad como un lazo entre el significante y el significado, el cual no se da de manera natural, puesto que los significantes pueden variar, es decir, puede haber múltiples maneras de nombrar a las cosas. Las expresiones en cada una de las lenguas son distintas, aunque remitan a un mismo concepto. A la vez, las lenguas de señas tienen signos lingüísticos que conllevan el mismo proceso de significación, la arbitrariedad también es una característica que poseen las lenguas visogestuales.

Sin embargo, frente a la arbitrariedad se ha contrapuesto el tema de la *iconicidad*, dado que se considera que las señas buscan configurarse de una manera más cercana a la realidad, es decir, imitando sus formas. La iconicidad fue definida por Peirce (1986, p. 47) como la relación entre un significado y un significante en la que mediante la observación directa del significante se pueden descubrir las propiedades del objeto al que designa; es decir, el significante funciona como una especie de réplica del objeto, sin llegar a sustituirlo y mantiene, por tanto, su carácter arbitrario.

A nivel de la semántica ha sido importante el reconocimiento de las lenguas de señas como sistemas de signos arbitrarios, ya que se creía que, al poseer las lenguas de señas un alto grado de iconicidad, no eran lenguas convencionales y arbitrarias, y, por tanto, no eran sistemas lingüísticos complejos y completos. Pero cuando la lingüística reconoce que los signos icónicos no poseen las propiedades de los objetos en sí, sino que reproducen los aspectos comunes de la percepción de esos objetos para detonar un significado; entonces se sostiene que, aunque las señas poseen un alto grado de iconicidad, no implica que no haya arbitrariedad ni convención.

Este prejuicio acerca de la iconicidad de las lenguas de señas ha abonado a reforzar la idea de que no son sistemas lingüísticos. Sin embargo, los signos icónicos solo son uno de los tipos de signos que se presentan en el sistema lingüístico de las lenguas visogestuales. Si bien es cierto que hay signos icónicos en las lenguas de señas, estos no dejan de ser arbitrarios, por ejemplo, la seña de *HORMIGA* en Lengua de Señas Mexicana se configura haciendo alusión a sus características antenas, se configura con los dedos índice y medio levantados a la altura de la frente haciendo un movimiento intercalado (véase matriz segmental en el capítulo de fonología):



Ilustración 17. Seña HORMIGA en Lengua de Señas Mexicana.

Sin embargo, en la Lengua de Señas Francesa, la seña de HORMIGA se configura haciendo alusión a las patas de las hormigas y a su forma de caminar. En este sentido, se puede decir que las lenguas de señas, aun en sus relaciones icónicas mantienen una relación arbitraria, la cual determina a las señas como signos lingüísticos.



Ilustración 18. Seña HORMIGA en Lengua de Señas Francesa.

Esto significa que al igual que los sistemas lingüísticos de las lenguas orales, en las lenguas de señas existen diferentes niveles de proximidad semántica con la realidad. Puede

haber señas con un alto grado de iconicidad y puede haber otras que, por el contrario, no guarden ninguna semejanza con el objeto al que nombran. Por ejemplo, la seña CAMA, que se configura con la letra C del alfabeto en LSM junto a la sien, cuya composición manual no se asemeja al objeto cama, es decir, es una seña más arbitraria:



Ilustración 19. Seña CAMA.

Al interpretar el significado de las señas icónicas se requiere de la decodificación de un conjunto de significados parciales para interpretar un significado complejo. Por ejemplo, en LSM la seña de HIJO se configura con una mano del lado izquierdo del pecho simulando que algo sale de él, lo cual implica que el usuario/receptor al enfrentarse a una seña de este tipo tendrá que decodificar haciendo una relación entre la figura visual que se le presenta y sus posibles alusiones, que pueden ser la lactancia, la maternidad, o bien, a algo relacionado al afecto. Es decir que, este tipo de señas con un carácter más icónico, tienden a requerir una decodificación más compleja.

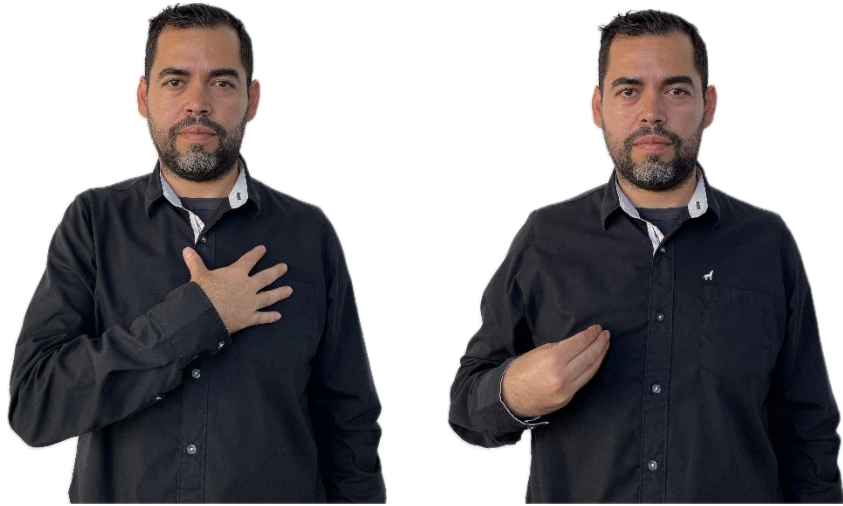


Ilustración 20. Señal de HIJO.

Ahora bien, ¿cómo ocurre la decodificación de este tipo de señas? Escandell (2004) señala que somos capaces de comprender oraciones nuevas sin haberlas oído antes, lo cual se debe al conocimiento de las reglas gramaticales que tenemos y esto nos permite deducir el significado de una oración o expresión nueva; a excepción, por supuesto, de expresiones muy ligadas a contextos culturales específicos que requieren de un conocimiento particular o fraseologismos. Sin embargo, en este último caso el receptor suele interpretar a través de deducciones que realiza con base en su conocimiento de las reglas gramaticales.

Carmen Curcó (2016) plantea que las lenguas poseen elementos procedimentales que permiten al hablante tener instrucciones sobre cómo operar en la decodificación de palabras y oraciones. Estos elementos procedimentales de la lengua no activan conceptos, sino que indican cómo relacionarlos, hay una especie de camino marcado que conoce el hablante/señante (de manera consciente o inconsciente) que le permiten comprender conceptos, o bien, hacerse una idea de ellos.

Esto mismo sucede con las lenguas de señas, si un usuario se enfrenta a una cadena de señas nueva, cuya relación con la realidad es más icónica, es muy probable que logre deducir el significado. Inclusive, tomando en cuenta las construcciones morfológicas de las lenguas de señas, —de las cuales se habló dos capítulos más arriba— el usuario puede decodificar una seña con base en su conocimiento interiorizado de las reglas morfológicas. Hay un proceso de decodificación doble, que pone en juego los conocimientos de señante tanto a nivel gramatical como a nivel cultural.

Ahora bien, recordemos que se considera que las lenguas de señas son lenguas simples por su relación estrecha con la realidad; sin embargo, se puede plantear que las señas icónicas de las lenguas de señas no son tan sencillas; sino que requieren un mecanismo de interpretación más bien complejo de descomposición, que va en dos sentidos: gramatical y cultural.

No obstante, ese mecanismo de descomposición para la interpretación de señas complejas no se realiza en todo momento, pues sería un proceso tardado e impráctico para un receptor realizar esa tarea de interpretación cada que se enfrenta a una seña. Por lo tanto, las expresiones complejas devienen en una especie de unidad: en el caso del español las expresiones complejas se aprenden como todo el léxico, por esa razón se llaman frases hechas; en el caso de las señas compuestas, estas se aprenden como una unidad completa y una vez que se aprende ya se vuelve familiar codificarlas y decodificarlas.

Escandell (2004, p. 34) diferencia estos dos procesos, por un lado, el significado proviene de la unión de las unidades léxicas y de las relaciones sintácticas que se establecen entre ellas, es sistemático y no depende del contexto, y, por otro lado, la interpretación incluye tanto el significado lingüístico como los factores extralingüísticos que contribuyen a dar significado. Es decir, las interpretaciones pueden variar, dependiendo la situación en

que se enuncien. Un ejemplo de los rasgos extralingüísticos que influyen en la estructura de la lengua es la seña de MUJER, la cual antes de señaaba con una palma que deslizaba hacia abajo a la altura del torso; lo cual podía ligarse a la desvalorización de la mujer, pues la seña se desliza hacia abajo indicando inferioridad²⁴:



Ilustración 21. Variante de la seña MUJER.

Sin embargo, actualmente, bajo el contexto de la reivindicación de las mujeres, la seña de MUJER se seña de la siguiente manera:



Ilustración 22. Seña actual de MUJER.

²⁴ Este ejemplo fue tomado de una explicación en una clase de LSM sobre los cambios en la configuración de las señas que se modifican con el tiempo, respondiendo al contexto histórico y social.

Siguiendo la distinción entre interpretación y significado Escandell (2004) propone diferenciar dos disciplinas de la lingüística, cuyas fronteras están unidas: semántica y pragmática. La primera está ligada al significado, es decir, a la interpretación de las unidades lingüísticas a través del conocimiento del hablante de las reglas de la lengua. En palabras de Escandell:

En consecuencia, [la semántica se hace cargo] de todas las regularidades que podemos encontrar en la interpretación, la Semántica debe ocuparse exclusivamente de las que derivan de manera directa de las propiedades lingüísticas que las componen y del modo en que éstas se combinan. (Escandell, 2004, p. 35)

Mientras que la pragmática estudia la interpretación ligada a los rasgos extralingüísticos, aquellos que dependen de la información situacional y contextual:

La Pragmática estudia la interpretación. Puesto que la interpretación integra la información procedente de la descodificación lingüística con la información situacional y contextual, a la Pragmática le compete establecer cuáles son los sistemas cognitivos, los principios, los procesos y los mecanismos que subyacen a dicha integración y la hacen posible (Escandell, 2004, p. 35)

David Crystal (1997) define la pragmática como la disciplina que se encarga de estudiar los factores que rigen nuestra elección del lenguaje en la interacción social y en los efectos de nuestra elección en los demás. En teoría, podemos decir lo que queramos. En la práctica, seguimos un gran número de reglas sociales (la mayoría inconscientemente) que limitan la forma en que hablamos y la pragmática se encarga de estudiar cómo funcionan esos mecanismos a través de los cuales el hablante/señante siguen esas reglas. Bajo ese proceso de selección subyace el conocimiento que tiene el hablante de su lengua y la interacción de esta con los demás; a través del cual, va a seleccionar el lenguaje que utiliza y las expresiones que lo acompañen.

Las señas icónicas de la LSM están íntimamente ligadas al estudio pragmático, puesto que, la interpretación de estas señas tan complejas debe poner en juego los conocimientos del mundo del señante. Por lo anterior, este apartado está destinado a hablar de la semántica y de la pragmática de manera conjunta. La interpretación, que es estudiada por la pragmática, no deja de estar relacionada a la significación que estudia la semántica, pues todas las oraciones se componen de unidades simples con significado, las cuales construyen expresiones complejas que pueden codificar rasgos extralingüísticos.

Esto reafirma que las lenguas de señas, al igual que las lenguas orales tienen un carácter complejo, no solo de estructuración sino también de significación. Otro de los prejuicios acerca de las lenguas de señas apunta, justamente, hacia la simplicidad de la codificación y decodificación de significado. Hay una problemática que se pone en la mesa a menudo acerca de la dificultad que tienen las personas sordas para comprender las figuras retóricas, aludiendo a la inexistencia de metáforas, frases hechas, modismos, etc. Sin embargo, aunque se ha estudiado de manera formal el plano interpretativo de este tipo de expresiones abstractas, ha hecho falta indagar sobre las figuras retóricas que se encuentran dentro del sistema lingüístico de las lenguas de señas. A continuación, se estudiarán algunos aspectos generales de las metáforas y metonimias de la LSM.

III.1.1. Aspectos generales de la metáfora y la metonimia en LSM

La metáfora fue definida por Escandell (1996) como la relación de semejanza más o menos cercana entre dos realidades, cuyo significado depende de la combinación de los rasgos semánticos de las unidades léxicas, pero también de elementos extralingüísticos. Las metáforas se constituyen a partir de la combinación sintagmática de dos o más unidades léxicas con rasgos incompatibles, por lo cual, requieren de la descomposición de sus elementos y de la búsqueda de un punto de contacto para poder ser interpretadas.

Ese punto de relación entre dos rasgos de diferente naturaleza que constituye a la metáfora ha sido el más estudiado a nivel pragmático dentro las lenguas de señas, tratando de buscar una explicación a la dificultad que tienen las personas sordas para interpretar las figuras retóricas, los tropos y las frases hechas de las lenguas orales. Sin embargo, en este capítulo se hará un acercamiento a dos fenómenos lingüísticos: metáforas y metonimias que se presentan en el propio sistema lingüístico de las lenguas de señas.

María Josep Cuenca y Joseph Hilferty (1999) en *Introducción a la lingüística cognitiva* dedican un capítulo a hablar de la metáfora y la metonimia. Los autores plantean que, a pesar de que se tiende a pensar que la metáfora es propia únicamente de los registros formales, en realidad las metáforas son parte del lenguaje cotidiano. Desde el punto de vista de Cuenca y Hilferty las metáforas no son meras figuras retóricas ni mucho menos anomalías lingüísticas, sino, en palabras de ellos: “un proceso cognitivo que impregna nuestro lenguaje y pensamiento habitual [...] un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 98).

Los autores consideran que la experiencia corporal del ser humano es un eje central del lenguaje, que repercute en la configuración de metáforas y por eso, plantean que el pensamiento humano complejo tiende a codificarse a través de conceptos más tangibles en el mundo. Esto es relevante desde el punto de vista de las lenguas de señas, sobre todo si analizamos las llamadas señas icónicas que se mencionaban anteriormente. Pues bien, cobra sentido que las señas se configuren siguiendo las formas de los objetos de la realidad.

Es preciso hacer hincapié en que todos estos esquemas tienen como eje central el cuerpo humano y su interacción con el entorno. Dada la inmensa importancia de la experiencia corporal, parece lógico otorgarle un papel sustancial que repercuta en la configuración de muchos conceptos: sin el trasfondo de pautas sensoriomotoras como las imágenes esquemáticas, los procesos conceptuales carecerían de una base palpable en la que fundamentarse. (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 107)

En este sentido, las expresiones metafóricas no son tan arbitrarias, puesto que tienden a asociarse con los objetos o conceptos; esto devela una selección que subyace a la hora de conceptualizar una idea. Por ejemplo, en Lengua de Señas Mexicana, los animales tienden a configurarse siguiendo un elemento representativo de cada uno de ellos: las orejas de los burros, el cuello largo de las jirafas, el caparazón de las tortugas, etc.; es decir, hay una conciencia selectiva que proyecta ciertas cualidades de los objetos en las señas. Tal como lo explican Cuenca y Hilferty es un proceso de correspondencia epistémica en el que se extraen elementos del dominio de origen (objeto en el mundo) hacia el dominio de destino, sin embargo, cuando se realiza esa relación de un dominio a otro no se proyecta toda la información de un dominio sobre otro, sino solamente parte de ella. No es tan arbitraria la correspondencia de ambos dominios, lo cual explica por qué se tiende a pensar que las lenguas de señas no son arbitrarias y, por tanto, no se consideren sistemas

complejos al ser tan apegados a los objetos tangibles; sin embargo, no deja de existir cierta arbitrariedad puesto que las señas no sustituyen a los objetos.

Este planteamiento cognitivo de las metáforas puede servir para comprender que las señas se configuran a través de un proceso muy parecido al de las expresiones metafóricas, es decir, a través de la simplificación de una idea compleja con elementos más sencillos y seleccionados de manera consciente. Esto se debe a que en la gran mayoría de metáforas el dominio de origen resulta ser más accesible que el dominio de destino, pues es totalmente común en el lenguaje ese patrón de direccionalidad de lo concreto a lo abstracto.

Por ejemplo, en Lengua de Señas Mexicana se utiliza la expresión “poner la piel chinita”²⁵ para decir que se está disfrutando de algo; este tipo de expresiones son evidencia de algo que no se puede expresar o explicar tan fácilmente como el disfrute, por lo cual, se lleva hacia un plano más tangible (corporal) y se configura la expresión “poner la piel chinita” deslizando una mano con los 5 dactilos abiertos acariciando el brazo:



Ilustración 23. Expresión metafórica en LSM.

²⁵ Esta expresión es un préstamo lingüístico del español a la Lengua de Señas Mexicana.

Por otro lado, la experiencia corporal a la que están tan ligadas las metáforas se ve reflejada en el ritmo de los movimientos de las manos y del cuerpo en las lenguas de señas. En la década de 1970 los estudios lingüísticos de las lenguas de señas tuvieron un auge muy importante, pues se estudiaron con más profundidad los niveles fonológico, morfológico y sintáctico y, además, se comenzó a explorar la poesía y el humor en las lenguas de señas. En 1979 Klima y Bellugi publicaron *The Signs of Language*, donde se dedican a estudiar la estructura de las lenguas de señas y su gramática e hicieron un acercamiento a la poética de las lenguas de señas.

Klima y Bellugi estudiaron las variaciones en la configuración manual que se presentan en las lenguas de señas cuando se trata de un registro poético, como el uso del espacio y el movimiento, los cuales se ven modificados en los discursos de tipo literario. Ellos plantearon que al igual que el sonido busca cierto ritmo en la poesía de las lenguas orales, de igual manera sucede en las lenguas de señas, pero con el movimiento de las manos y el uso del espacio señante.

En LSM, por ejemplo, si se quiere decir que el día está nublado, se puede observar que algunos señantes utilizan la expresión DÍA TRISTE, construyendo una metáfora de lo que evoca el clima, relacionándolo con la tristeza y la melancolía; en esta expresión metafórica se utilizan señas que de manera aislada o utilizadas en otro contexto presentan variantes en el ritmo en que se mueve, en este caso el movimiento se torna más lento y cuidado. Véase el ejemplo.



Ilustración 24. Señá TRISTE.

De igual manera se puede observar en los relatos literarios, donde tiende a configurarse un ritmo particular para presentar la atmósfera de la historia. Por ejemplo, en un relato hecho por un autor sordo, Jetniel Chacón (2020), titulado “El águila sin alas”, se relata la historia de un águila que nació sin alas, al ser un relato triste los movimientos de las señas que normalmente se configurarían con otro ritmo, en este caso se vuelven más lentos. Esto implica que el movimiento y el ritmo se ven modificados por su registro poético.

Por otro lado, en las lenguas de señas existe una costumbre dentro de las comunidades sordas que es la de poner apodos a través de señas a las personas que se integran a dicha comunidad; estas señas se forman a partir de rasgos característicos de las personas a quienes se nombra, por ejemplo, haciendo referencia a sus largas pestañas, al color de sus ojos, a la barba, la forma del cabello, etc. Se toma un elemento significativo para explicar un todo, es decir, se lleva a cabo un proceso metonímico.

Cuenca y Hilferty (1999, p. 110) definen la *metonimia* como un tipo de referencia indirecta por la cual se alude a una entidad implícita a través de otra explícita. Por ejemplo,

cuando se dicen expresiones como “No he leído a Cervantes en mucho tiempo”, no se quiere decir que no se ha leído a la persona, sino a su obra; es decir, hay una referencia implícita (las obras de Cervantes) que se expresa a través de una *zona activa* (el autor). Tanto la metáfora como la metonimia constituyen procesos conceptuales que relacionan entidades, la diferencia es que la metáfora opera entre dos dominios (uno de origen y uno de destino) y la metonimia, por otro lado, opera sobre un único dominio. Dicho de otro modo, la metonimia asocia dos entidades conceptualmente contiguas que pertenecen a un mismo dominio.

De igual manera ocurre con los apodos que se otorgan en las lenguas de señas, se toma un punto de referencia de una persona para configurar una seña que aluda a esa característica representativa, asociando entidades que pertenecen a un mismo dominio: la persona referida. Este proceso metonímico expresa la economía del lenguaje, puesto que, es más fácil configurar una seña que englobe la parte por el todo, en lugar de configurar manualmente letra por letra el nombre de la persona.

Ahora bien, aunque se ha tratado de dar ejemplos de figuras retóricas que se encuentran en la Lengua de Señas Mexicana, es indudable que hace falta una descripción lingüística de otras figuras retóricas que operan en las lenguas de señas. Se han realizado estudios en torno a la interpretación de las metáforas como el de Agustín Ibáñez, et al. (2008) sobre la Lengua de Señas Chilena y el de Naranjo y Guerrero (2013) en la Lengua de Señas Colombiana. Y, por otro lado, el estudio de Klima y Bellugi (1979) sobre la American Sign Language no se enfocó en el nivel interpretativo, sino en el registro poético que se expresa a través del espacio y el movimiento. Este último, sobre todo, puede ser una base sólida de partida para realizar el análisis descriptivo de las figuras retóricas y tropos que se propone en el presente trabajo. Sin embargo, este apartado pretende únicamente

abrir una propuesta de análisis de las figuras retóricas de la LSM para reconocerlas como parte del sistema lingüístico de esta lengua visogestual.

La propuesta mencionada es tarea tanto del nivel pragmático como del semántico, puesto que, como ya se expuso, el terreno de la semántica se encarga del estudio del significado de expresiones construidas gramaticalmente, mientras que la pragmática aborda más bien el terreno de lo que es flexible dentro de la lengua: aquello que depende del contexto de enunciación. La lengua en general se mueve entre las dos líneas de lo variable y lo invariable; por tanto, ambos niveles lingüísticos se encuentran íntimamente ligados.

De esta particularidad no quedan exentas las expresiones metafóricas y metonímicas, pues la construcción de conceptos metafóricos y metonímicos se sirven de elementos extralingüísticos (pragmáticos) para codificar, pero a su vez forman patrones en el proceso de significación, que pueden permitir la clasificación de los diferentes tipos de figuras retóricas que se encuentran en el sistema lingüístico de la LSM.

En conclusión, los estudios en torno a las figuras retóricas que se han realizado hasta el momento, aunque pocos, sirven como una pauta para estudiar el registro poético de las lenguas de señas, tal vez como estudios de interpretación o de significación. Así pues, como ya se estableció anteriormente, el estudio del significado le pertenece a la semántica y el estudio de la interpretación le pertenece a la pragmática; niveles que en conjunto pueden complementarse para el análisis descriptivo que se propone.

También se puede concluir que las lenguas de señas al igual que todas las lenguas orales poseen señas apegadas a lo icónico y otras más bien abstractas; con esto se pretende invitar a dejar de lado la idea de que las lenguas visogestuales son meramente icónicas y que son simples por su tendencia a lo tangible; pues bien, esa búsqueda hacia lo tangible es característica de las metáforas tanto de las lenguas de señas como de las lenguas orales.

III.2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA DIDÁCTICA DE LA LSM

La educación de los sordos se encuentra históricamente ligada al origen de las lenguas de señas, es por eso que para hablar de los primeros métodos de enseñanza hay que exponer a la par sobre la aparición de las primeras señas. Es muy probable que antes de que comenzaran a formarse los sistemas lingüísticos visogestuales los seres humanos hayan buscado vías para comunicarse, pues esta es una necesidad natural de los seres humanos. Sin embargo, lo que nos permite entendernos entre todos son los sistemas lingüísticos convencionales. Es por eso que este apartado se dedicará a hablar de cómo se han enseñado estos sistemas.

Los primeros educadores fueron frailes que se dedicaban a enseñar el lenguaje oral y la escritura, pero que, además, implementaron el uso de la dactilología para comunicarse; esta última es indicio claro de la necesidad de las personas sordas por tener una lengua propia con un canal visogestual que respondiera a su sensibilidad visual-corporal.

En el ámbito hispánico, entre los primeros frailes que se interesaron por educar a los sordos se encuentra Pedro Ponce de León (c.1510-1584), quien en el siglo XVI se ocupó de enseñar a leer, escribir, hablar y señar. Se menciona en numerosas fuentes la existencia de un manuscrito del mismo Ponce de León donde daba cuenta del método de enseñanza que utilizaba para instruir a los sordos, sin embargo, no hay registro de él, incluso algunos autores consideran que nunca existió tal manual (Gascón, 2003).

Posteriormente, se imprimió *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* de Juan Pablo Bonet en (Madrid, 1620), un fonetista que estudió a profundidad la fonética del castellano. Este libro es de los primeros registros de métodos de enseñanza para los sordos. Bonet plantea, ya desde ese momento, que el sordo no es necesariamente

mudo; esta idea se vuelve relevante, puesto que, la concepción que se tenía acerca de las personas sordas asumía que, por no poder hablar una lengua oral, los sordos eran inferiores. El autor menciona en el prólogo que se les consideraba monstruos por intentar imitar el habla de los oyentes:

aquellos que impiden la manifestación de la anima racional como el de los mudos, pues por ello pierden la vez de hombres para con los de mas, quedando tan inhábiles a la comunicación, que no parece sirven de más que de piadosos monstruos de la naturaleza, que imitan nuestra forma. (Bonet, 1620, p. xv)

Bonet propone un método para enseñar a leer a los sordos a través de las representaciones visuales de la escritura. Considera que los sordos, al no tener el sentido auditivo, tienen mucho más desarrollada la vista y, por tanto, la mejor forma de que aprendan a escribir será utilizando el modo en el que son más diestros, en palabras de él:

Y para esto se debe tener por cierto que son prestísimos en aprehender las demostraciones que se les hacen, porque así pretenden suplir la falta del oído, y muy hábiles en facilitarlas, que ellos hacen para ser entendidos, y suplir la del habla. Y así el instrumento que se ha de tomar para enseñarles ha de ser aquel en que ellos están más diestros, y el sonido de las letras se les ha de dar a entender por demostraciones. (p. 126)

Bonet aporta nuevas técnicas para la oralización desde sus conocimientos sobre la fonética. Reconoce la sensibilidad sensorial mucho más desarrollada en la vista de las personas sordas y señala que la mejor manera de enseñarles el español es a través de representaciones visuales del abecedario usando el cuerpo como herramienta. Bonet (1620) hace referencia al libro de Juan Bautista Porta, *Furtivis literatum*, en el cual el autor menciona la representación del abecedario y de los números, a través de las manos señalando ciertas partes del cuerpo. Sobre esta base, Bonet realiza un abecedario demostrativo que coloca en su libro para que el sordo represente con las manos el alfabeto.

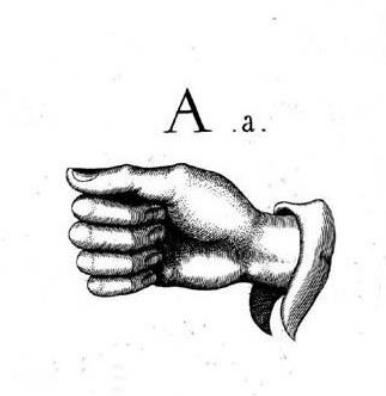


Ilustración 25. Alfabeto manual de Juan Pablo Bonet en *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (1620).

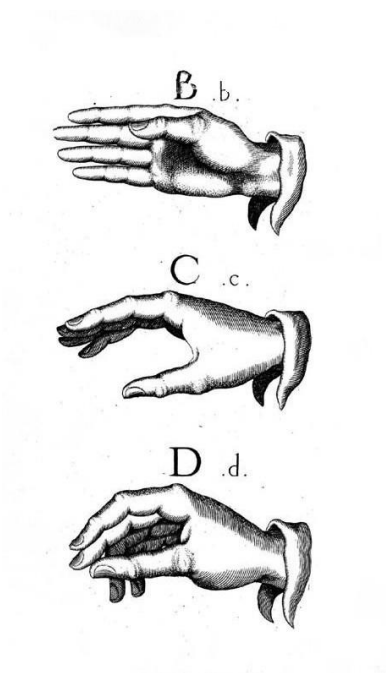


Ilustración 26. Alfabeto manual de Juan Pablo Bonet en *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (1620).

Este abecedario manual es uno de los primeros registros de la formación de un lenguaje que posteriormente llevaría el nombre de dactilología. También Bonet (1620)

menciona que los sordos imitaban el habla de los seres humanos, emitiendo sonidos inarticulados acompañados de gestos y algunas señas para intentar comunicarse. Este es un antecedente importante de la dactilología, puesto que, años más tarde, se reconocería a los gestos como rasgos no manuales cuya presencia en la enunciación en las lenguas de señas es ineludible.

Por su parte, Lorenzo Hervás y Panduro (Madrid, 1795) publicó *Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, donde ya reconoce que el lenguaje puede manifestarse de diversas maneras sin limitarse meramente a la emisión de sonidos:

Idioma humano es todo lo que con señales que puedan oírse o verse es capaz de hacer conocer los actos mentales de quien las hace: el idioma de oído solamente se puede formar con voces: el de vista se puede formar de varias maneras; pues se puede formar hablando con el mero movimiento de los labios, de los ojos, de las manos, etc., y hablando con la pintura de símbolos naturales o arbitrarios. (Hervás, 1795, p. 133)

En el capítulo V, Hervás al igual que Bonet, recalca la importancia de los gestos (rasgos no manuales), pero Hervás se detiene a estudiar estos rasgos con más esmero. El autor dedica buena parte de su obra en este capítulo a hablar de este elemento comunicativo nombrándolo señas naturales.

Hervás se pregunta qué pasaría si todos los seres humanos se vieran en la necesidad de usar señas para comunicarse, a lo cual responde que quizás se dedicarían a perfeccionar el:

idioma pantomímico, mas no llegarían jamás a distinguir o figurar con las acciones o señas externas la variedad de nombres, verbos, etc.: los casos, números y géneros de los nombres: las voces, los modos, tiempos, números y personas de los verbos. (Hervás, 1795, p. 134).

Para él el uso de lenguas de señas o pantomímicas —como se llamaban en ese momento— era insuficiente para estructurar el pensamiento humano. Sin embargo, el autor estaría sorprendido al ver que actualmente hay numerosas lenguas de señas y que cada una posee una estructura gramatical organizada capaz de expresar ideas complejas.

Antonio Gascón (2006) menciona que el término dactilología fue utilizado por primera vez por Juan Tritemio para referirse a la *loquela digitorum* de Beda, publicada en el primer capítulo de su libro *De Temporum ratione*, que consistía en una expresión corporal aérea de la escritura con la cual se podía contar desde uno a un millón. Al final del capítulo Beda sugería que siguiendo la base de la *loquela digitorum* se podría formar un alfabeto manual. Posteriormente, Tritemio tradujo el término latino al griego y *dactilología* fue el resultado.

Hay una discusión abierta sobre el origen del alfabeto manual que dio pie a la formación de las lenguas de señas. Según la *Historia del alfabeto dactilológico español* de Antonio Gascón Ricao (2006), Sánchez Yebra propuso un alfabeto manual mucho antes del que se le atribuye a Pedro Ponce de León. Yebra publicó este alfabeto en 1593 en su *Refugium infirmorum*, retomando la *loquela digitorum* de Beda que servía para señalar cifras. Este alfabeto fue retomado por Bonet posteriormente sin darle crédito a Yebra y dio origen a una versión del alfabeto manual que se continuó utilizando de manera recurrente, fue un medio de comunicación entre sordos y oyentes durante cien años, pues se utilizó hasta el siglo XX.

Gascón Ricao (2006) menciona hipotéticamente que ni el alfabeto de Yebra ni el de Pedro Ponce de León ni el de Bonet fueron los precursores, sino que existió uno antes al cual llama Q por la palabra en alemán *quelle*, que significa «fuente», que, de haber existido se habría originado a inicios del siglo XVI y que debió ser muy parecido al de Yebra.

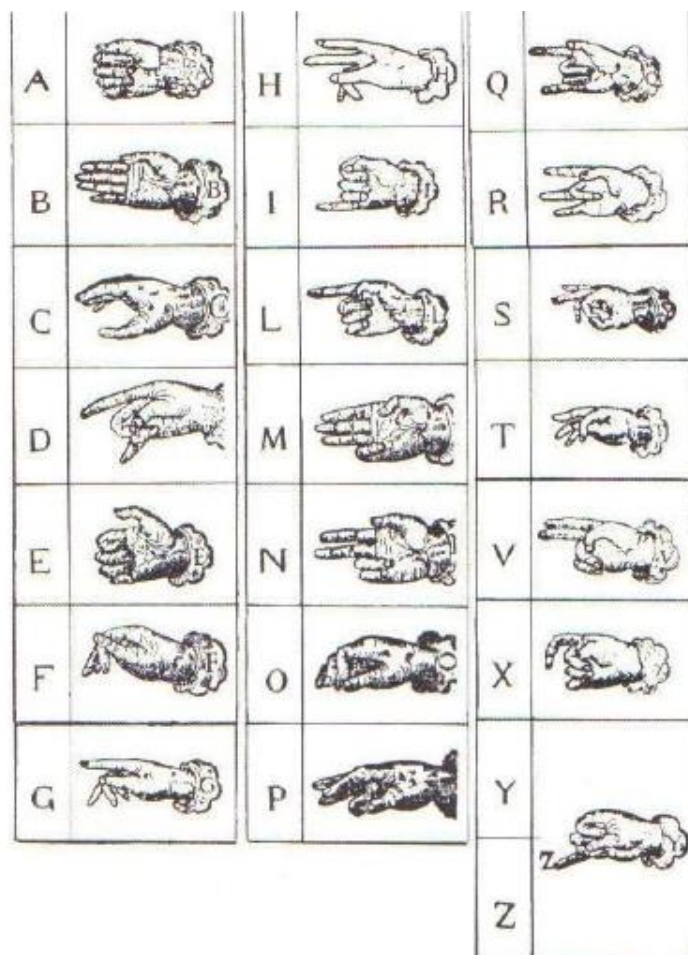


Ilustración 27. Alfabeto de Yebra tomado de la *Historia del alfabeto dactilológico español* de Antonio Gascón Ricao (2006).

Ahora bien, en Francia, Charles Michel de L'Épée fundó en 1771 una escuela para sordos en París llamada Institution Nationale des Sourd-Muets, en la cual se enseñó a niños sordos que él mismo reclutaba por toda la ciudad y los instruía no solo en la lectura y escritura del francés, sino también en algunas señas y otras materias. L'Épée retomó el alfabeto manual de Juan Pablo Bonet para la enseñanza del francés e incluyó señas inventadas por él mismo basándose en su aprendizaje a través de la comunidad sorda en París: como preposiciones, conjunciones y verbos, señas a las que llamaba metódicas.

Los métodos de L'Épée fueron difundidos por toda Francia en los siglos XVIII y XIX, los cuales se centraban en la formación intelectual de los alumnos a través del desarrollo de habilidades en la lectoescritura y la oralización. Mientras que, en Alemania, se concentraban en la enseñanza y el uso de las señas. Años más tarde, en el Congreso de Milán se realizó una votación para elegir alguno de los dos métodos y se escogió finalmente el método francés. Pero dicha elección fue tomada únicamente por personas oyentes, lo cual fue cuestionado, pues era la opinión de los sordos la que realmente importaba.

Posteriormente, el método de enseñanza de L'Épée llegaría a Estados Unidos, a través de Thomas Hopkins Gallaudet, quien viajó a Europa a conocer la didáctica que se estaba implementando para la enseñanza a los sordos. En Londres, Gallaudet conoció a Sicard, sucesor de L'Épée, quien lo invitó a conocer el Instituto Real para Sordos en París, en el cual era director, y le enseñó la Lengua de Señas Francesa con los métodos que utilizaba. Gallaudet regresó a Estados Unidos acompañado de uno de los alumnos sordos de Sicard, llamado Laurent Clerc, con quien fundaron la primera escuela para sordos en Estados Unidos en 1817 en Hartford, Connecticut: el *Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Sumb Persons* —actualmente conocida como *American School for the Deaf*— (Cruz-Aldrete, 2008, pp. 6-10).

En dicha escuela Clerc y Gallaudet llevaron la LSF a Estados Unidos; sin embargo, los sordos estadounidenses ya tenían señas propias, por lo cual, hubo una fusión que unió a ambas lenguas. Es importante saber que antes de la formación de dicha escuela ya había señas, que, aunque no estaban sistematizadas, eran utilizadas por las personas sordas para comunicarse de manera básica entre ellos y con los oyentes. Con la fundación de la escuela comenzó la sistematización de estas señas y se unieron al sistema lingüístico de la LSF.

Por tanto, muchos autores al estudiar la historia de la formación de la American Sign Language dan cuenta no solo de la llegada de la LSF a Estados Unidos, sino también de las señas que ya existían, las cuales forman parte del sistema lingüístico de la ASL.²⁶ También se plantea que pudo haber influencia de la British Sign Language o de alguna otra lengua de señas europea con la migración de sordos de Gran Bretaña (Cruz-Aldrete, 2008).

Para el caso de la Lengua de Señas Mexicana, de la cual aún hay pocos estudios, se considera que se gestó, no solo a partir de la llegada de educadores europeos a América, sino también de una formación previa de señas creadas en la colectividad para comunicarse entre personas silentes. Miroslava Cruz-Aldrete (2008) menciona que dentro de los vestigios prehispánicos que pudieron dar pie a la formación de la LSM pueden encontrarse lenguas de señas gestadas en las comunidades indígenas, y apoya su teoría haciendo referencia a la existencia de la Lengua de Señas Maya (LSMy), que se utiliza en la península de Yucatán (p. 129).

También se cree que algunas órdenes religiosas utilizaron el “lenguaje de signos” para instruir en la lectura, escritura y religión a los hijos sordos de la aristocracia indígena, por lo cual se cree que de España llegó a México una lengua de señas diferente a la LSF, la cual muy probablemente tenía bases en el método utilizado por Pedro Ponce de León, que como ya se ha mencionado se desarrolla en España alrededor del siglo XVI (Cruz-Aldrete, 2008, pp. 129-130). Sin embargo, todo este estudio de la Lengua de Señas Mexicana aún tiene mucho camino por recorrer.

No fue hasta el 15 de abril de 1861, bajo el decreto del presidente Benito Juárez, que se establece una *Ley de instrucción*, en un apartado *De la instrucción primaria*, donde

²⁶ Entre los autores que defienden que la LSF no fue el punto de partida para la formación de la ASL se encuentran Nora Ellen Groce (1985), James Woodward (1978), Valli y Lucas (1998) y Miroslava Cruz Aldrete (2008).

se menciona la idea de establecer en la República Mexicana una escuela de sordos y se abre la posibilidad de establecer escuelas en varios puntos del país donde se creyeran convenientes (Juárez, 1972, como se citó en Cruz-Aldrete, 2008). Posteriormente, se funda la Escuela Nacional de Sordomudos el 28 de noviembre de 1867, la cual permitió la formación de profesores sordos para alumnos sordos, donde, según la *Ley orgánica de instrucción pública en el D.F.* se enseñaba lengua española escrita, expresada por el alfabeto manual y oral; catecismo y principios religiosos; geografía; historia general y nacional, historia natural; aritmética; horticultura y jardinería; y algunos trabajos manuales de aguja, gancho o bordado (Juárez, 1972, como se citó en Cruz-Aldrete, 2008).

Ahora bien, existe una figura emblemática en la gestación de la LSM: Eduardo Huet Merlo (1822?-1882), quien fue relevante para la formación de la comunidad sorda en México y fue fundador y director de la Escuela Nacional de Sordomudos. Huet Merlo quedó sordo a los trece años de edad, lo cual despertó en él un gran interés por las lenguas de señas. Huet se considera relevante no solo por su labor como educador en México, sino también por fundar de la primera escuela para sordos en América Latina en 1852 en Río de Janeiro.

Años más tarde, sería invitado por Ramón Isaac Alcázar a dirigir la Escuela Nacional de Sordomudos en México. A pesar de encontrarse en su llegada a México con una guerra y dificultades en el gobierno de Benito Juárez, quien ya había abandonado la capital, Huet se empeña en seguir el proyecto para hacer realidad el decreto de Juárez desde 1861, apoyado por el emperador Maximiliano de Habsburgo.

En 1866, abre por primera vez las puertas de la escuela en el antiguo colegio de San Juan de Letrán, con tan solo tres niños estudiantes. Posteriormente, la escuela cambiaría su sede al Colegio de San Gregorio, por órdenes de Maximiliano, quien mediante un acuerdo

en 1867 reconoce finalmente a la “Escuela para Sordomudos” y le otorga un lugar y sustento oficial.

La metodología utilizada por Huet, aunque se basaba en la enseñanza de la lectura labial y la oralización, tomaba como apoyo algunas señas empleadas por los propios estudiantes. Se cree que hubo un diccionario universal de señas para sordos creado por el propio Eduardo Huet, según menciona su bisnieta Susana Huet Herrera, sin embargo, no se tiene registro de este (Cruz-Aldrete, 2008, p. 135).

La ENS es relevante para el rastreo de la difusión de la LSM, puesto que a ella llegaban profesores de otros estados de la República a aprender y llevaban sus conocimientos a sus lugares de origen. Después de la muerte de Huet el 3 marzo de 1882 la escuela siguió funcionando; sin embargo, se dice que, frente a una nueva política educativa, la cual se inclinaba por el oralismo, algunos profesores y alumnos dejaron la escuela. Finalmente, la escuela fue cerrada, sin conocerse la fecha exacta de este acontecimiento (Cruz-Aldrete, 2008, p. 136).

Los métodos de enseñanza para sordos, en el siglo XX, se han enfocado en la corriente oralista, que se empeñaba en que el sordo aprendiera a hablar español, pues de esa manera el sordo se incorporaría a la cultura de los oyentes. Hasta la década de los ochenta del siglo XX comenzó a utilizarse la llamada *filosofía de la comunicación total*, la cual empleaba no solo los métodos de oralización, lectura labiofacial, escritura y lectura, sino que también incorporaba las señas, los gestos y la mímica. Este método pretendía que el sordo utilizara el medio de comunicación que más le favoreciera, sin discriminar ningún canal comunicativo (Cruz-Aldrete, 2008).

A partir de este momento, la LSM comenzó a tener más lugar en el terreno educativo, se promovían talleres de enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana tanto en la

ciudad de México como en otras entidades federativas de la República. Sin embargo, no se continuó con los proyectos de enseñanza. Hasta el siglo XXI se retomaron las ideas de la *filosofía de la comunicación total* y se propuso un modelo educativo bilingüe.

En 1970 se fundó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en la ciudad de México, con el fin de organizar y dirigir el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. La DGEE marcó, a partir de ese momento, los lineamientos técnicos y pedagógicos en la educación a nivel nacional (Bonfil, 2017, p.117-139).

María Elena Bonfil (2017) en su texto “Las políticas de educación especial en una escuela pública de sordos: el CAM 6” menciona que durante dos décadas (1970-1990) la educación tuvo un enfoque terapéutico, en el cual se buscaba que los sordos se rehabilitaran o habilitaran para hablar una lengua oral, o bien, para mejorar la audición en el caso de los sordos hipoacúsicos, los cuales no tienen condiciones de sordera profunda, sino que alcanzan a percibir ciertos sonidos, dependiendo del grado de pérdida auditiva. Este modelo se apegaba a las políticas del Ar. 3° constitucional, que garantizaba educación gratuita para los sordos en los niveles de primaria y secundaria.

Para 1993 se aprobó la Ley General de Educación, a partir de la cual se formalizó la educación especial y pasó a formar parte de la educación básica, las personas con sordera, ceguera, discapacidad intelectual, etc., eran admitidas en los centros educativos regulares, promoviendo la inclusión. Actualmente, siguen existiendo este tipo de modelo, sin embargo, no se ha logrado la integración, probablemente por la falta de capacitación de los docentes, a quienes no se les ofrecen capacitaciones ni métodos de enseñanza; así como la falta de recursos didácticos: tecnológicos, bibliográficos, etc., que sirvan como apoyo para la enseñanza.

Por otro lado, esta Ley General de Educación también propició la formación integral de todas las personas con discapacidad (sordos, personas con trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje, etc.) Por lo anterior, surgieron algunos centros de educación especial integrales como los Centros de Atención Múltiple (CAM) en los estados de Jalisco, Morelos, Chihuahua, Colima, Coahuila, Chiapas, Baja California, etc., los cuales siguen vigentes.

Uno de los ejemplos es el actual CAM 6, que en primera instancia (inaugurado en 1979), se nombró Centro de Educación Especial "Cuernavaca". Los primeros alumnos que ingresaron a este centro educativo tuvieron que ser rastreados por instituciones de asistencia social y terapéuticas como el DIF, el CRIT y la Secretaría de Salubridad, las cuales se encargaron de localizar a alumnos con problemas auditivos, a través de encuestas, puesto que, la mayoría de los niños sordos estaban inscritos a escuelas de oyentes, o bien, no asistían a la escuela.

Desde sus inicios y hasta 1996 el centro educativo siguió la metodología de enseñanza que otorgaba la Dirección General de Educación Especial (DGEE), la cual operaba desde la ciudad de México. Dicha metodología se centraba en el área educativa tipo médico-terapéutico, que estaba centrada en el desarrollo del lenguaje oral.

En 1996 se instauró una nueva metodología que promovía el uso de la lengua de señas, el deletreo manual, estrategias de articulación, lectura labiofacial, entrenamiento auditivo, lectura y escritura; es decir, se comenzó a implementar una metodología bilingüista, en la cual se diera lugar a la oralización, pero también al uso de las señas. Sin embargo, señala Elena Bonfil Campos (2017) que esta metodología fue mal entendida por los docentes, pues ellos no enseñaban la Lengua de Señas Mexicana, sino que enseñaban

español signado, es decir, una transcripción literal del español con deletreo manual siguiendo la estructura gramatical del español; lo cual provocó confusiones en los alumnos.

En 1997 el Centro de Educación Especial tuvo noticias de un nuevo proyecto educativo piloto que se estaba llevando a cabo en Colombia, el cual ya implementaba un modelo bilingüe que defendía el uso natural y permanente de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), además de la enseñanza del lenguaje oral. Este modelo fue adoptado por el centro educativo de Cuernavaca; Elena Bonfil (2017)²⁷ señala que al implementar el bilingüismo fue más fácil enseñar a los alumnos sordos y fue más fácil para ellos aprender, puesto que su concepción visual del mundo tenía una correspondencia más natural con las lenguas de señas.

La educación bilingüe, o bilingüismo, abrió los ojos y el pensamiento de muchos profesores del CAM 6, hizo valorar el potencial de nuestros alumnos sordos y pensar en la gran responsabilidad de los educadores en su formación. No podíamos ignorar las tareas que teníamos por delante: la primera y más importante, apropiarnos de una lengua distinta a la oral, la segunda, cambiar las formas de trabajo para enseñar el español como segunda lengua. (Bonfil, 2017, p. 125)

A partir de este momento la educación bilingüe comienza a cobrar más fuerza. En 2004 aparece un diccionario bilingüe (español–LSM) de María Teresa Calvo, el cual se utilizó en varios centros educativos del país y actualmente sigue siendo de los más utilizados durante los cursos de Lengua de Señas Mexicana.

En 2005 aparece la *Ley general de las personas con discapacidad*, en el Diario Oficial de la Federación, donde se propicia un panorama distinto respecto a las comunidades sordas, que busca promover el derecho a educación bilingüe y gratuita; la

²⁷ Se eligieron estos referentes en este apartado, los cuales son ensayos que forman parte de un libro titulado *Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la comunidad Sorda*, puesto que es de los pocos registros que dan cuenta de la educación para los sordos en México. Además de que este libro en particular recopila la experiencia didáctica de varios autores de diferentes zonas del país.

inclusión de intérpretes en otros ámbitos fuera de la educación o el subtítulo en los programas de televisión.

Cabe señalar que, a pesar de que existen leyes federales en torno al tema de la discapacidad, cada estado de la República tiende a seguir sus propios lineamientos jurídicos. Por ejemplo, en el estado de Jalisco, hacia 2008, se replantearon si el sistema bilingüe implementado estaba tomando el curso adecuado y se dedicaron a reforzar la metodología y las estrategias de enseñanza; así pues, en Jalisco se incorporó en su Plan Institucional el "Programa de enseñanza bilingüe para niños sordos", a través del cual diseñaron una propuesta de formación para el personal que laboraba en las escuelas públicas que ofrecían educación especial. Se reunieron los profesores que impartirían las clases y llevaron a cabo un proyecto de cuatro fases.

La primera fase consistió en el análisis de la situación educativa de los alumnos sordos y de las necesidades de los docentes para la enseñanza. En esta fase reunieron información acerca de los servicios educativos de cada escuela para sordos, las estrategias que estas escuelas utilizaban, evaluaron las competencias de los alumnos sordos, analizaron las condiciones de aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos, las competencias docentes, así como las condiciones que podrían ser favorables para la creación de contextos bilingües para los sordos (Bonfil, 2017).

En la segunda fase se dedicaron a diseñar el programa de formación docente para la intervención educativa desde el enfoque bilingüe. El programa tenía como base el reconocimiento de los derechos humanos, el derecho a recibir educación en su lengua natural, emplear la lengua de señas en el aula y mostrar respeto a la Lengua de Señas Mexicana y el español. El programa fue dividido en cuatro momentos de formación: curso básico, nivel inicial, nivel intermedio y nivel avanzado. Este programa abarcó a escuelas de

Guadalajara, Colotlán, Lagos de Moreno, Tepatitán, La Barca/Ocotlán, Jocotepec, Zapotlán el Grande, Tecotlán y Autlán de Navarro.

En la tercera fase sentaron las bases para implementar estrategias didácticas bilingües. Se plantearon algunos propósitos de enseñanza y se capacitó a los profesores a partir de ahí. Los propósitos consistían en identificar el contexto nacional e internacional que dio origen a las corrientes pedagógicas de la educación de los sordos; que los profesores conocieran las características comunicativas, lingüísticas, cognitivas y sociales del niño sordo para el diseño de una planeación didáctica; que propusieran estrategias para la organización de la metodología y enseñanza en las aulas; que introdujeran recursos materiales didácticos en lengua de señas considerando el grado y nivel educativo de cada grupo.

En la cuarta fase se realizó una evaluación del programa a través de reflexiones de cada profesor sobre el proceso de formación se llevó a cabo un coloquio donde los docentes presentaron ponencias de sus experiencias después de aplicar el nuevo programa educativo con enfoque bilingüe y concluyeron que los contextos escolares se vieron favorecidos con el nuevo método educativo.

Instituciones como la Dirección de Educación Especial, que rige a la federación, por tanto, se han dedicado a cuidar la línea de enseñanza para sordos; sin embargo, ha hecho falta un manual para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Hay quienes se han apegado más una enseñanza empírica, es decir, a partir la experiencia que van obteniendo al dar clases van implementando estrategias de aprendizaje y enseñanza. Tal es el caso de Luz Patricia Capistrán Pérez (2017) quien dedica *Los procesos de enseñanza-aprendizaje del niño sordo: una visión a través del tiempo* a compartir su experiencia como docente con el resto de profesores que se dediquen a la educación para sordos.

Existe como referente un manual de Lengua de Señas Española, *Alumnos con déficit auditivo: un método de enseñanza-aprendizaje*, que publicó en 2016 Gema Caziñares, donde define el concepto de discapacidad auditiva, habla de la historia de las lenguas de señas y presenta de manera general algunas características de la gramática de la LSE, dividiéndola en tres niveles: querológico, léxico y morfosintáctico.

El nivel querológico, según Caziñarez (2016) es el equivalente al nivel fonológico en las lenguas orales, este se encarga de estudiar el lugar de articulación del signo, la configuración de la mano, el movimiento y la orientación de la palma, así como los componentes no manuales. El nivel léxico estudia el significado de los signos y la creación de estos mismos. Por último, el nivel morfosintáctico estudia la formación de signos y oraciones a partir de unidades más pequeñas (movimiento y uso del espacio).

Aunque este manual presenta algunas de las características generales de la Lengua de Señas Española, no propone una metodología para la enseñanza de esas características estructurales de la lengua. Si bien expone algunas consideraciones cognitivas del aprendizaje de los sordos y da algunos parámetros para que los docentes consideren a la hora de planificar sus cursos de lenguas de señas y muestra algunos ejemplos de actividades que pueden realizar los docentes, no hace propuestas metodológicas para la enseñanza de la gramática de la LSE.

Ahora bien, es comprensible la falta de métodos de enseñanza de la gramática de las lenguas de señas, puesto que, como se ha analizado a lo largo de esta investigación, aún falta un largo camino por recorrer en la sistematización de las lenguas de señas. El lógico pensar que una vez que la sistematización de las lenguas de señas se vaya asentando más, la didáctica de las lenguas de señas también tenga una base más sólida para proponer métodos de enseñanza para los sordos.

En conclusión, a pesar de que hay una enseñanza formal de la LSM, son pocos los intentos de métodos que se han difundido para la enseñanza. Los profesores de lenguas de señas han ido descubriendo sobre la marcha nuevas formas de enseñar que correspondan a las necesidades visogestuales, la implementación de un sistema bilingüe es un claro ejemplo de esto. Por otra parte, los estudios lingüísticos de LSM han ido aportando solidez a esa enseñanza. Es evidente la falta de una educación metódica de las lenguas de señas, no obstante, conforme más se conozca de la estructura de las lenguas visogestuales, se facilitará más la tarea de la didáctica de las lenguas de señas para proponer estrategias y métodos de enseñanza.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto en cada capítulo de este trabajo se puede presentar una serie de conclusiones en torno a la investigación lingüística que se ha desarrollado sobre las lenguas de señas a lo largo de la historia. Por un lado, se puede afirmar que el siglo XX es un parteaguas en cuanto a la percepción que se tenía de las lenguas de señas, puesto que el reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas naturales, complejas y completas provocó cambios relevantes en la identidad de las comunidades lingüísticas de sordos.

Sin embargo, también es evidente que esta sistematización que se ha ido desarrollando aún tiene mucho camino por recorrer; la lingüística que se dedica a las lenguas visogestuales deberá replantearse temas metodológicos para acercarse a su objeto de estudio, no tanto desde una visión marcada por el estudio de las lenguas orales, que, aunque le sirve de pauta, debe adecuarse a las características propias de las lenguas de señas —como se ha insistido tanto en este trabajo de investigación. Así mismo, el estudio de las lenguas de señas puede abrir nuevas posibilidades en el campo de estudio de la lingüística de las lenguas orales; por ejemplo: el estudio de la adquisición del lenguaje, del cual pueden revelarse nuevos caminos.

Dentro de cada uno de los niveles estructurales de la lengua se puede concluir de manera general que hay que reconsiderar qué términos son los más adecuados para nombrar los aspectos estructurales de la lengua de señas, puesto que estos se han denominado a partir de los conceptos ya dados en las lenguas orales; sin embargo, deben adecuarse a las lenguas sin sonido.

También cabe concluir que, aunque han sido analizados algunos aspectos generales de estas lenguas, aún hay muchas variantes que se escapan a la descripción, debido a la

variabilidad que presenta la LSM. Sin embargo, se deja en la mesa la propuesta de aprovechar esas variaciones para analizar a la LSM desde otras perspectivas como la sociolingüística, la pragmática, la semántica, etc., niveles que han sido mucho menos explorados en las lenguas de señas.

Aunque se ha seccionado el estudio de las lenguas en diferentes niveles, no podemos pensar en una lengua que se analice únicamente desde algunos niveles y mucho menos tan solo desde lo estructural. Como se explicó en el capítulo de semántica y pragmática, los aspectos estructurales y extralingüísticos conviven de manera codependiente. Se puede afirmar, por tanto, que explorar otros niveles de la lengua puede fortalecer las descripciones que hasta ahora se han hecho de las lenguas de señas.

Además, un enfoque hacia los niveles macroestructurales de la lengua como la pragmática, semántica y didáctica serviría para cuestionar prejuicios que se han generado en torno a las lenguas visogestuales, como el tema de la iconicidad —desarrollado en el capítulo de semántica y pragmática—. Esta investigación hace hincapié en que el análisis, la descripción y la exploración de cualquier objeto de estudio puede tener un impacto en las perspectivas desde las cuales el mundo es observado; tan es así que las lenguas de señas se han visto modificadas históricamente a la par de su estudio. Es decir, los estudios de ciertos fenómenos de la lengua, aunque se dedican primordialmente a la descripción, tienden de manera indirecta a revelar y señalar sesgos culturales y sociales sobre los hablantes/señantes.

Por último, cabe señalar que este trabajo sienta la base para otras vertientes de investigación como la literatura, la cual puede ser un objeto de estudio interesante sobre todo desde el punto de vista de la semántica y pragmática de las lenguas de señas; y sobre la cual, además, se ha indagado poco. A futuro sería interesante estudiar tanto traducciones

literarias de lenguas orales a las lenguas de señas, así como indagar sobre creaciones literarias propias en Lengua de Señas Mexicana. Se plantea en este trabajo que hacer un inventario de figuras retóricas y tropos podría dar explicaciones de los procesos de significación que se llevan a cabo en las lenguas de señas. Sin embargo, estos serán temas para explorar en otro momento.

BIBLIOGRAFÍA

- Azebedo, M. (1992) *Introducción a la lingüística española*. Prentice Hall.
- Bauer, L. (2007) *The linguistics student's handbook*. Edinburgh University Press.
- Barojas, A, Cruz-Aldrete, M. y Garnica, I. (2027) Clasificadores en la Lengua de Señas Mexicana en el contexto de nociones del sistema métrico decimal en Cruz-Aldrete, M. (Coord.) *Habla del silencio*. (pp. 239-264) Bonilla Artigas Editores.
- Bickford, J. (1989) Lexical Variation in Mexican Sign Language. *Sign Language Studies*, (72), pp. 241-276.
- https://www.researchgate.net/publication/234656764_Lexical_Variation_in_Mexican_Sign_Language
- Bonet, J. P. (1620). *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los sordomudos*. Biblioteca Nacional. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/reduccion-de-las-letras-y-arte-para-ensenar-a-hablar-a-los-mudos--0/html/ff9182e0-82b1-11df-acc7-002185ce6064.htm>
- Bonfil, E. (2017) Las políticas de Educación Especial en una escuela pública de sordos: el CAM 6 en Cruz-Aldrete, M. (Coord.) *Habla del silencio* (pp. 117-140). Bonilla Artigas Editores.
- Calvo, M. (2004) *Diccionario Español – Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME)*. Dirección de Educación Especial.

- Casielles, E. (1996) ¿Es la interpretación arbitraria realmente arbitraria? *Revista Española de Lingüística*, 26(2), pp. 359-378.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41329>
- Capistrán, L. (2017) Los procesos de enseñanza-aprendizaje del niño sordo: una visión a través del tiempo en Cruz-Aldrete, M. (Coord.) *Habla del silencio* (pp. 165-182). Bonilla Artigas Editores.
- Caziñarez, G. (2016) *Alumnos con déficit auditivo: un método de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México].
- <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/kk91fk72t?locale=es>
- Cruz-Aldrete, M. y Smith, T. (2006) La morfología en la Lengua de Señas. *Cultura Sorda*.
- https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Smith_Cruz_MorfologiaLSM_2006.pdf
- Crystal, D. (1997) *The cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel.
- Curcó, C. (2016) Procedimientos y representación en la semántica léxica. *Diánoia*, 61(77), pp. 3-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58448801001>
- Escandell, V. (1996) *Introducción a la pragmática*. Editorial Ariel.
- Escandell, V. (2004) *Fundamentos de semántica composicional*. Editorial Ariel.

- Escobar, L. (2014) El tiempo no marcado en la Lengua de Señas Mexicana. *Lingüística Mexicana*, 8(2), pp. 1-30.
[https://www.academia.edu/5466220/El tiempo no marcado en la Lengua de Señas Mexicana](https://www.academia.edu/5466220/El_tiempo_no_marcado_en_la_Lengua_de_Señas_Mexicana)
- Fridman, B. (1996) Gestos y oraciones de la Lengua de Señas de México. *Cultura Sorda*.
<https://cultura-sorda.org/gestos-y-oraciones-lsm/>
- Fridman, B. (2005) *Tense and aspect inflections in Mexican Sign Language* vers. UMI Microform.
- Gascón, A. (2003) Pedro Ponce y Juan Pablo Bonet, dos doctrinas enfrentadas. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/pedro-ponce-y-juan-de-pablo-bonet-dos-doctrinas-pedagogicas-enfrentadas/>
- Gascón, A. (2006). Historia del alfabeto dactilológico español. *Cultura Sorda*.
<https://cultura-sorda.org/historia-del-alfabeto-dactilologico-espanol/>
- Gutiérrez, S. (2002) *De pragmática y semántica*. Arco Libros.
- Hervás, L. (1795). *Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. (Tomo I). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/escuela-espanola-de-sordomudos-o-arte-para-ensenarles-a-escribir-y-hablar-el-idioma-espanol-dividida-en-dos-tomos-tomo-i--0/html/>
- Hervás, L. (1795). *Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. (Tomo II). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/escuela-espanola-de->

[sordomudos-o-arte-para-enseñarles-a-escribir-y-hablar-el-idioma-español-tomo-ii--
0/](#)

Ibáñez, A., Becerra, C., López, V., Sirlopú, D., Cornejo, C. (2005) Iconicidad y metáfora en el Lenguaje Chileno de Signos (LENSE): un análisis cualitativo. Universidad de Valencia. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 11(001), pp. 27-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91611102>

Jackson, D. (1981). Un enfoque objetivo del lenguaje manual en Jackson, D. (Coord.), *Audición y lenguaje en educación especial: experiencia mexicana* (pp. 25-48). Secretaría de programación y presupuesto.

Jakobson, R. (1975) *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.

Klima, E. y Bellugi, U. (1979) *The sign of language*. Harvard University Press.

L'Épée, C. (1784) *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*. Bibliothèque interuniversitaire de médecine (Paris)
[https://services.biusante.parisdescartes.fr/medica-
pdf/main.php?key=ZnVsbHwzODQ2M3x8](https://services.biusante.parisdescartes.fr/medica-pdf/main.php?key=ZnVsbHwzODQ2M3x8)

López, J., Pérez, B., Enríquez, A., González, C. (2019) *Producción pragmática de textos académicos*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Martinet, A. (1991) *Elementos de lingüística general*. Gredos.

Massone, M. (1995) Consideraciones semióticas y discursivas de la lengua de señas argentina. *Cultura Sorda*.
<file:///C:/Users/julis/Documents/Seminario%20de%20titulaci%C3%B3n/Tesis/Bibli>

[ograp%C3%ADa/Massone,%20Ignacia%20\(1995\)%20Consideraciones%20semi%20C3%B3ticas%20y%20discursivas%20de%20la%20lengua%20de%20se%C3%B1as%20argentina.pdf](#)

Montaño, H. (2022) *Predicados con clasificadores y función descriptiva en Lengua de Señas Mexicana*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Athenea Digital FFyL.

https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/8979

Naranjo, F. y Guerrero, M. (2013) Intraductibilidad de las metáforas del español a la Lengua de Señas Colombiana. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 6(2), pp. 477-486.

Oviedo, A. (2006). El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>

Peirce, C. (1986) *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.

Quinto-Pozos, D. (2008) Sign Language contact and interference: ASL and LSM en *Language in Society* (pp. 161-189). Cambridge University Press.

[https://www.researchgate.net/profile/David-Quinto-](https://www.researchgate.net/profile/David-Quinto-Pozos/publication/231941675_Sign_language_contact_and_interference_ASL_and_LSM/links/00b7d52e988a18b88b000000/Sign-language-contact-and-interference-ASL-and-LSM.pdf)

[Pozos/publication/231941675_Sign_language_contact_and_interference_ASL_and_LSM/links/00b7d52e988a18b88b000000/Sign-language-contact-and-interference-ASL-and-LSM.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Quinto-Pozos/publication/231941675_Sign_language_contact_and_interference_ASL_and_LSM/links/00b7d52e988a18b88b000000/Sign-language-contact-and-interference-ASL-and-LSM.pdf)

Quinto-Pozos, D. G. (2002) *Contact between Mexican Sign Language and American Sign Language in two Texas border areas*. ProQuest.

<https://www.proquest.com/docview/305517292?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

Saussure, F. (1993) *Curso de lingüística general*. Planeta de Agostini.

van Dijk, T. (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

MATERIAL AUDIOVISUAL

Chacón, J. [JetmanLion Fuerte] (2020). *El águila sin alas* [Video]. Facebook.

<https://www.facebook.com/JETMANLION/videos/10222566366090566>

Rubio, N. [NahoRubio] (2023). *S.t.* [Video]. Instagram.

<https://www.instagram.com/nahorubio?igsh=aHltZmVqNGV3MzU4>