

LA LITERATURA Y LA FICCIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS

Ana Sisti
anasisti@speedy.com.ar
Universidad Nacional de Cuyo

Introducción

Para comenzar con este trabajo, creemos importante explicitar lo que entendemos por un texto literario y de qué manera es trabajado en las escuelas de educación especial para personas sordas.

Autores como Aguiar e Silva (1979) afirman que la autonomía del lenguaje literario está dada por la posibilidad de explicitar situaciones y lugares que no pueden ser consideradas solo desde la realidad. La obra literaria forma una entidad que puede organizar y estructurar mundos enteros.

En las propuestas curriculares, e incluso en las planificaciones de los docentes desde el Nivel Inicial, el apartado de Literatura está dirigido básicamente por el objetivo de placer y goce estético por la lectura. Sin embargo es común encontrarse con niños y jóvenes que llegan a los últimos años de escolarización, con escasos niveles de competencia literaria. Esta problemática se suele confundir con las dificultades en comprensión y producción de textos que surgen por la falta de experiencia relacionada con material escrito. El bagaje cultural que proporciona el contacto con textos literarios, el acercamiento a las tradiciones y al conocimiento del idioma de una comunidad, parecen ser elementos no tenidos en cuenta en algunos ámbitos escolares, al no generarse en ellas el hábito por la lectura literaria.

Desde esta perspectiva podemos deducir que las dificultades que se presenta en la educación al momento de solicitar que los alumnos produzcan textos de ficción, ya que al pretender una “expresión perfecta, precisa y bella” desde la perspectiva del docente, se deja de lado el placer que genera escribir para los niños que recién se inician al mundo de la lengua escrita. Este exceso de exigencia en torno a la situación de ‘producir un texto literario’ genera el rechazo por parte de los potenciales pequeños escritores (Vivante, Barrot *et al.*, 1984).

Podríamos subrayar que la literatura, como arte que se expresa a través de una lengua, hace posible el ingreso a mundos de ficción.

Ficción y mundos posibles

La ficción nos permite introducirnos en diferentes mundos posibles, es decir, en ese mundo que no es en el que vivimos, pero existe debido a la creación literaria.

Jean-Marie Schaeffer (2002) menciona los componentes que interactúan al momento de inventar una ficción. Son dichos componentes los que generan la ilusión de un mundo posible, por un lado el contexto autoral, este elemento le otorga un papel protagónico al autor, quien retrata al personaje en detalle, a fin de transmitir la imagen que crea su imaginación. Por otro, el paratexto, los diferentes elementos que acompañan al texto, desde la portada, el título, la estructura; contribuyen a la formación pragmática del mundo posible del texto con el que se enfrenta el lector. Considera también a la mimesis formal, se refiere a la postura enunciativa del narrador, es decir, el lugar o la voz que toma el narrador al momento de relatar la historia. Y por último, la contaminación del mundo histórico por el mundo ficcional: todo relato posee situaciones del mundo real y del mundo ficcional que se fusionan para graficar un espacio, un tiempo, un mundo posible.

© 2013 Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932.

Este artículo pertenece a la revista Contextos de Educación y fue descargado desde:

www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Podemos decir entonces que la ficción presenta una intencionalidad específica, la de transportar al lector a un mundo posible no real. Cada texto literario crea un mundo posible.

Autores como Albaladejo Mayordomo (1992) hacen referencia al mundo posible como “modelo de mundo”, es decir el retrato que el texto me transmite en relación al espacio-tiempo donde se inserta el relato.

Los mundos literarios son pequeños universos, diversas ideas, estructuras, conceptos. Al hablar de mundos literarios podemos referirnos al mundo cotidiano representado en los textos que se apegan a contar la realidad; al mundo fantástico que pone de manifiesto la realidad del hombre, su interior; al mundo mítico desde los orígenes remotos del ser humano. En todos ellos se crean mundos de ficción que permiten al lector explorar nuevas sensaciones (Vásquez, 2011).

De acuerdo con Vásquez Rocca (2009) se refieren a que los mundos posibles son estructuras mentales, ya que se originan a partir de procesos mentales en relación con la acción performativa de los predicados que la crean: fantasear, crear, soñar, imaginar, entre otros.

Estos mundos posibles, o mundos de ficción, pueden ser representaciones y/o imitaciones de otros mundos reales o bien, la combinación de estos.

Esta posibilidad de generar espacios, que además son imposibles, permite a quien escribe un abanico de posibilidades creativas en sus producciones, tal como sucede en el mundo de los video-juegos.

Los videojuegos, por ejemplo, generan un universo posible. En muchos casos pueden ser un reflejo de espacios reales y en otros casos son totalmente producto de la imaginación del creador (Schaeffer, 2002).

La idea de mundo posible invita a crear universos alternativos que intentan modificar el mundo existente. No son considerados como entidades existentes sino como ‘*estructuras mentales*’ (Vásquez Rocca, 2010).

Ficción e imaginación

La imaginación es un aspecto fundamental del lenguaje literario y propio de las posibilidades de representación cognitiva que tengan los sujetos. Para ello, deben tenerse presentes las experiencias perceptivas que pongan al sujeto en contacto con diversas situaciones que le permitan desarrollar su imaginación.

De acuerdo con Zonana la imaginación y el lenguaje le permiten al sujeto la construcción de un universo ficcional: “a) prefigurado en la mente del escritor; b) figurado verbalmente en el objeto imaginario de la obra poética; c) reconstruido imaginariamente por el lector” (Zonana, 2003: 7). En el aspecto prefigurado, se hace referencia a la planificación que deben realizar los niños, como parte del proceso de producción, en este caso escrita. La figuración se relaciona con la posibilidad de pasar al papel lo que se planificó previamente con la finalidad de transmitir aquel borrador que se originó en la mente. Por último, la reconstrucción la lleva a cabo el lector, quien debe interpretar la imagen literaria que propuso el escritor. Si continuamos con la perspectiva abordada los términos de ficción e imaginación, llevan a plantear otros elementos importantes, dentro del ámbito de la producción escrita, se considera importante incorporar: a)- narrador; b)- fábula; c)- personajes; d)- espacio-tiempo.

Lo fantástico tiene en sí mismo una función social cuyo objetivo es intentar promover la reflexión epistemológica respecto de los estatus de los mundos posibles, que se diferencian paulatinamente de nuestro propio mundo (Vásquez, 2011).

Ficción y realidad

La literatura puede, a través de la ficción crear mundos reales, que por su intensidad pueden percibirse como reales. El lector, al compenetrarse en la lectura, recrea en su mente las situaciones planteadas. A través de la palabra hablada o escrita, pueden generarse infinidad de mundos ficcionales. Podemos decir entonces que diferentes situaciones de la realidad pueden sazonzarse con ciertos aspectos del lenguaje literario y ser transformados desde la ficción.

Schaeffer (2002) pone de manifiesto la tarea del autor al momento de generar en el lector la idea de la realidad. Es decir, la presentación del personaje a través del nombre propio que se le atribuye, y la secuencia de acciones que desarrolla dicho personaje, hace que la historia que está siendo contada tenga 'un estatus ontológico' que genera la idea de existencia real por parte del lector.

La corporalidad juega un papel fundamental al imaginar a los personajes y adquirir su postura, su actitud y sus movimientos que luego pueden volcarse al papel en su representación. Esto genera que al estar convencidos antes de escribir de lo que queremos volcar, el lector se convencerá a su vez, y se introducirá en un mundo generado por el escritor. Daniel Calmels (2001) plantea una instancia de relación inherente entre el cuerpo y la palabra, proponiendo al cuerpo como iniciador y mediador en el proceso de escribir.

Pozuelo Yvancos (1991) advierte la relación existente con el conflicto que se produce al mencionar al realismo dentro de la ficcionalidad, generado por aspectos semántico-extensionales de la relación entre el texto y el referente, y de la manera en la que éstos intervienen en las características pragmáticas.

Para dicho autor, el realismo literario desdibuja su condición de entidad ficcional con la ilusión de referir un mundo real, es decir, que el mundo posible casi se transforma en un escenario viable para quien se inmiscuye en él.

La construcción del texto literario afecta a los diferentes planos inherentes a la comunicación propia de los relatos narrativo-literarios. Por otro lado, el trabajo metafórico permite referirse a la realidad desde un aspecto de ficción de la misma, permitiendo analogías, comparaciones y el uso de un lenguaje diferencialmente rico. La realidad a través de la ficción se vuelve texto y se reconstruye a partir de la valoración que el lector hace de ella misma.

Los mundos posibles se configuran en el texto a partir de la incorporación de elementos específicos de la realidad de acontecimientos sucedidos en tiempos y espacios precisos (González Molina, 2009).

Ficción y lenguaje

El lenguaje literario le permite al ser humano expresar no sólo aspectos de la realidad sino, además, sus sentimientos y sus fantasías. A partir de ellos, sumados a sus experiencias personales, crea narraciones literarias. El narrador transmite las situaciones, los personajes y los espacios colocando el mundo interior en el exterior e interactuando entre ambos a través del lenguaje. Estas características lingüísticas no son sólo de uso del lenguaje literario ficcional, sino que son propios de la interacción verbal coloquial espontánea de los sujetos.

A través de las palabras se construye ese mundo posible en el imaginario del autor. La relación semántica de las construcciones lingüísticas que emanan del texto permite al lector inmiscuirse en la ficción generada por las palabras, es decir, que son las palabras quienes abren la puerta a este mundo de ficción que se evidencia en el texto.

En este sentido, puede afirmarse que los textos que se narran a partir de hechos históricos cobran en sí mismos mayor veracidad. Por ello, queremos resaltar la importancia de la palabra y del vocabulario utilizado en un relato literario sea cual fuere.

Montesdeoca (2010) se refiere al mundo narrado, explicitando qué es la representación respecto de un mundo posible que se genera a través del lenguaje. Esta representación se plasma a partir de un lugar, personajes, una historia y particularmente alguien que la cuente.

Sabemos que las palabras tienen en sí una carga de significado, pero que de acuerdo al contexto que las rodean, éste puede variar a partir de los subsistemas posibles que se ponen en juego.

Los subsistemas a los que refieren los autores antes mencionados, son por ejemplo: el léxico, la sintaxis, la gramática del mismo, entre otros. La relación que en el texto se suscita en torno a los subsistemas se realiza de manera aleatoria, dependiendo de la intencionalidad del autor.

El autor estructura en su entendimiento una ficción que se transforma en fábula, para ello requiere poner en palabras las ideas, y a su vez estas deben ser organizadas en secuencias que pueden estructurarse en párrafos sucesivos que permitirán al lector realizar la secuencia narrativa y comprender la historia generada por el autor.

Con esto queremos significar la importancia del lenguaje en la ficción, como agente que permite jugar, imaginar, crear espacios, personajes, tiempos y situaciones que pueden variar desde la proximidad a lo real a lo totalmente imaginario.

Con todo lo expresado hasta el momento, queremos reforzar la idea de que el autor juega, manipula el lenguaje a partir del uso, la modificación y la creación de vocablos que le permiten poner en palabras sus fantasías, sus mundos creados en su imaginación. Es el lenguaje el que permite compartirlo con los demás y socializar así un mundo posible.

La ficción en la escuela de personas sordas

La educación posee entre los contenidos a impartir la 'literatura'. Los docentes desde el nivel inicial a séptimo grado, intentan proporcionar a los alumnos, material de lectura que permita el acercamiento y el gusto por el texto literario.

Sin embargo, tanto en el abordaje de la lectura como en el de la escritura en las escuelas de sordos de la provincia de Mendoza, amparadas en el modelo oralista, deben respetarse una serie de pasos y recortes de los textos literarios que, fuera de las situaciones de placer y goce estético, tornan la actividad rutinaria y poco enriquecedora de la imaginación y del uso de vocabulario específico amplio y variado.

El contacto directo de los niños, con el texto literario, favorece instancias en un primer momento de exploración; por otro lado, la observación de las imágenes del texto, y de los portadores textuales va sucediendo de manera espontánea y natural. Luego, paulatinamente, se van acercando a las letras y las palabras que forman el texto hasta llegar a su lectura y comprensión. Secuencialmente podríamos anticipar que, de esta manera, se permite el acceso al texto literario, a autores, estilos, épocas, culturas, tradiciones, técnicas y recursos específicos de la literatura.

Es importante que el docente asuma un rol mediador en la tarea y permita el acceso del niño a la literatura, dándole la posibilidad de vivir experiencias positivas en torno a ella.

La escuela especial en general, y en particular la escuela de personas sordas, da por sentado la imposibilidad del acceso al texto literario por dificultades en la comprensión. El recorte de los textos desde el modelo educativo planteado, no permite desarrollar experiencias placenteras y variadas en torno a la lectura.

Como hemos dicho anteriormente, la literatura debe permitir el acceso a mundos posibles, a situaciones fantásticas a partir del uso de la imaginación, lo cual no sucede desde la metodología de trabajo del modelo clínico-terapéutico.

Desde las primeras etapas del desarrollo, generalmente, el niño oyente está inserto en un ambiente en el cual se propicia la escucha atenta de cuentos en un primer momento, y la lectura en momentos posteriores. En el caso de los niños sordos, surgen dudas con respecto a los ámbitos de contacto con espacios literarios. Generalmente éstos inician su escolarización en edades muy tempranas en instituciones especializadas. Luego de acuerdo con sus posibilidades y rendimiento escolar son integrados en situaciones de educación común. Se puede inferir que no tienen acceso a producciones literarias similares a las del oyente. Asimismo, la bibliografía relata escasas experiencias de inmersión literaria en niños sordos (Marchesi, 1987; Skliar, 1997).

Los niños oyentes desde edades tempranas son introducidos al mundo ficcional que generan los espacios literarios a través de los cuentos contados por las abuelas, las mamás, etc. El niño no comprende la totalidad del vocabulario que se le dice a través del cuento, pero va absorbiendo palabras que desconoce a las que le otorgará significado en etapas posteriores. La vivencia y la dramatización otorgan una riqueza absoluta en el proceso de comprensión y producción del cuento.

Si partimos de la propuesta de Rojas Bermúdez (1981), desde el psicodrama, en cuanto a los aspectos de memoria, juego y dramatización, surge una estrategia a tener en cuenta. La necesidad del niño de que se le cuente una y otra vez un cuento con el objeto de retener en su **memoria** los personajes, la secuencia, los hechos más importantes, propician que luego el niño pueda **jugar** con él reproduciéndolo “literalmente” parte por parte. Puede luego **dramatizarlo** imprimiéndole su “toque personal”, su interpretación, incorporarle su forma de verlo. De esta manera el niño genera nuevas formas de ver el cuento, lo recrea y, por lo tanto, es un cuento diferente al que escuchó en un principio.

En el caso de los niños sordos oralizados, generalmente estas posibilidades se pierden. Cuando llegan a la escolarización, los cuentos se transforman en vocabularios concretos y reiterados con la memorización de dichas secuencias y la estructuración en sujeto-verbo-objeto de las partes del cuento.

La metodología oral propone la elección de un cuento y su posterior reducción a un número específico de imágenes por sección y grado. Estas imágenes tienen una relación directa con el vocabulario conocido por el niño y luego se le incorpora una oración que explique brevemente dicha imagen. El vocabulario elegido para dichas oraciones es concreto y con palabras siempre conocidas por el niño. Pueden incluir una o dos palabras desconocidas, lo cual modifica el sentido didáctico del cuento y la clase se transforma en clase de vocabulario, en lugar de una clase de lectura literaria. Desde esta mirada, las metáforas son reemplazadas por vocabulario claro y concreto conocido por los alumnos.

La misma rutina se repite con todos los cuentos con los que tienen contacto los niños. El placer por la literatura se torna esquivo, ya que los cuentos son utilizados como un vehículo para ampliar el vocabulario en clases generalmente monótonas y estructuradas.

En cambio las estrategias didácticas que se relacionan con la literatura para las personas oyentes parten de “instalar la literatura —y el arte en general— en la propia vida, ya sea como productor o como lector y oyente o intentando las dos cosas, (esto) implica aprender a descolocarse y jugar, animarse a lo extraordinario y a la invención de leyes. Esto es válido tanto para la escritura como para la lectura, aunque ellas supongan habilidades que parecen moverse en sentidos opuestos y con diversa gama de intensidades” (Capitanelli, 2004: 84).

La exposición espontánea, en un primer momento y sugerida después, permite en el niño el placer de manipular los textos exponiéndose a ellos de manera “natural”. La incorporación de vocabulario se realiza de manera pragmática, a través del uso y del contexto del mismo, pudiendo aplicarlo a situaciones similares (imitación) en un primer momento y crear luego sus propias experiencias.

“En el arte, en cambio, se trata entonces de modelar un mundo, de construirlo y dominarlo intencionalmente con la conciencia de estar en una situación convencional artística” (Capitanelli, 2004: 83).

El mundo ficcional es uno de los temas más interesantes para trabajar en las escuelas de sordos porque permite romper estructuras prefijadas metodológicamente y generar situaciones de placer, la mayoría de las veces desconocidas por los alumnos sordos. Por ello se decide tomar como base del trabajo literario, la propuesta de trabajo sobre la ficción planteada por Gustavo Zonana (2003) en su documento sobre *Problemas de Teoría de la Literatura*, en el cual enumera la relación desde la ficción con otros elementos tales como: la ficción y la realidad, la ficción y la imaginación y la ficción y el lenguaje.

La ficción es capaz de crear mundos posibles, fantásticos, imaginativos. Las escuelas, en particular las escuelas de sordos, podrían tomar como recurso el recrear situaciones imaginarias manteniendo la estrategia de poder experimentarlas, a través de situaciones creadas en las aulas, a través de dibujos y vivirlas como algo real.

En el caso de las personas sordas podríamos hablar no solo del español, sino también de la lengua de señas. La dificultad que se evidencia con relación a esta última es la característica de ágrafa que posee, por lo tanto no siempre se correlaciona con los textos escritos ni con la escritura.

Dentro de la metodología oral, la ficción requiere de un vocabulario que carece, en ciertas ocasiones de la concreción necesaria para poder ser visualizado fácilmente por los niños sordos. El uso permanente de situaciones temporales y espaciales que requieren de la experiencia vivencial sobre la temática para poder identificarla con claridad es muchas veces dejado de lado por los docentes.

Anteriormente, nos hemos referido a los aspectos de la ficción tanto en sí mismos como en su relación con la educación de modalidad común. Creemos importante establecer esta relación en el contexto de la educación de personas sordas.

En relación con la primera diada: *ficción e imaginación*:

a) *Narrador*: En el caso de las escuelas de sordos, los niños toman este rol protagónico, cuando se trabajan noticias, esporádicamente y relacionadas con un hecho real y personal ocurrido en la vida del niño.

El narrador imprime su sello personal al texto, ya sea su propia historia o la de un tercero. Desde la entonación de la voz, las pausas, las emociones, despierta en quien lo escucha o en quien lo lee una manera particular de ver la historia.

Las escuelas para personas sordas, como hemos mencionado en el capítulo 2, aún discuten sobre la lengua con la cual hay que llevar adelante la tarea educativa.

En el caso de las que mantienen una perspectiva clínica, la estructura que requiere para llevar adelante su metodología de enseñanza, provoca que la posibilidad de jugar desde ser el narrador de un texto propio, se encuentre teñida de pasos específicos a cumplir.

Si hacemos referencia a un texto diferente, de otro autor, sería casi impensado jugar con el mismo y recrearlo en las voces de nuevos narradores.

Las escuelas con proyectos educativos bilingües favorecen a partir de la lengua de señas, la posibilidad de hacer tangible la historia, de liderar situaciones, de favorecer la autoestima, valorando las capacidades que manifiestan los alumnos sordos para poder generar historias y apropiarse de ellas.

Desde este modelo nos encontramos con la dificultad de que accedan a la lengua escrita. Como hemos mencionado en capítulos anteriores la lengua de señas no posee sistema de escritura, por lo que no es posible registrarla literalmente.

En nuestro país y especialmente en nuestra provincia, existen escuelas con proyectos educativos bilingües, pero que no han logrado transformarse aún en escuelas realmente bilingües. En este sentido, contamos en el nivel nacional con poco material fílmico sobre textos narrativos en lengua de señas.

Creemos que, de todas maneras, el material fílmico no soluciona el acceso a la lectura por parte de las personas sordas, lo cual sigue siendo un desafío educativo.

En conclusión, podemos decir, hasta este momento, que el rol de narrador en relatos orales, con características ficcionales se lleva a cabo dentro de la perspectiva educativa bilingüe, a pesar de que, en muchos de los casos, las producciones que resultan del trabajo con el narrador no pueden volcarse a la escritura.

b) Fábula: La situación de narrar una fábula, recrearla y reinventarla permite que uno se apropie de ella, que la haga suya aunque no sea el autor original. Esta apropiación de la obra despierta en los niños el interés, incrementa la autoestima y despierta la necesidad de leer.

Por lo general, los alumnos en escuelas de sordos no disfrutan del encuentro con textos literarios y mucho menos con la situación de escribir un texto de iguales características.

La fábula, la riqueza del relato literario abre, a quien se encuentra con ella, las puertas a un universo ilimitado de fantasía, a través del cual se desarrollan aspectos del pensamiento como lo es el pensamiento divergente o creativo, que no podrían desarrollarse de igual manera ante la falta de acceso al mismo.

Los alumnos sordos han sido sometidos al estigma de no acceder, por su pérdida auditiva, al desarrollo de un pensamiento abstracto, ya que la metodología clínico-deficitaria se ha encargado durante años de estructurar y concretizar las actividades cognitivas de los mismos, tal como lo desarrollamos en el capítulo dos.

c) Personajes: Los personajes de la historia nos agradan o no, y en muchos casos nos identificamos con alguno de ellos y nos comprometemos afectivamente, viviendo en la piel del personaje.

Si los alumnos se transforman en los personajes de la historia que se cuenta, en los héroes o villanos, es posible dramatizarlos, jugarlos, modificarlos; esta actividad provoca una situación significativa respecto de la autoestima y de acercamiento a la tarea de leer y de escribir un relato.

Con los alumnos sordos, la posibilidad de dramatizar la situación, es decir, pasar por el cuerpo al personaje, dibujarlo para luego escribirlo, puede convertirse en una estrategia interesante de realizar en el aula.

d) Espacio-tiempo: El espacio define, delimita, organiza la historia a ser contada. Si de igual manera al trabajo con el personaje, permitimos a los alumnos sordos, la exploración de espacios, la combinación de algunos de ellos, realizar maquetas, esquemas, dibujos, etc.; jugar con los colores, olores, sensaciones que allí se generan, podemos entonces luego pedirles que lo transcriban y lo vuelquen al papel.

En relación con el tiempo, podemos remitirlos a situaciones claras con apoyos de gráficos que representen los tiempos. La organización cronológica de una historia puede estar alterada por momentos de ida y vuelta dentro de un mismo relato. Es importante realizar un borrador de ideas que secuencien el relato, a fin de que el texto no pierda la coherencia.

Si utilizamos como recurso la estrategia de la dramatización y el apoyo de esquemas que grafiquen los momentos sucedidos en la historia, puede resultar una herramienta beneficiosa al momento en que el alumno sordo deba volcar al papel la historia que desea contar.

e) Valoración de este universo en función de su sentido: Nosotros tendemos a valorar aquello que comprendemos, que disfrutamos, que de alguna u otra manera nos identifica y nos motiva. Cuando un relato nos despierta interés y curiosidad por la secuencia a la que alude, nos brinda la posibilidad de gratificarnos con la literatura.

Esta posibilidad permite acceder o facilitar el acceso al texto literario y a partir de la sensación de placer o displacer ante el texto, es lo que permite emitir un juicio de valor ante este.

El juicio valorativo se relaciona directamente con las emociones que dicho texto produce en nosotros, de qué manera las sensaciones afectivas se involucran o no con la historia contada.

Nos referiremos ahora a la díada *ficción y realidad*. Esta puede generar controversias en el caso de las personas sordas, si estas son educadas bajo la perspectiva educativa clínico-deficitaria.

Los niños sordos, si bien presentan dificultades en torno a la adquisición del lenguaje por la dualidad del español hablado o la lengua de señas, viven en un mundo que nos presenta permanentemente situaciones de ficción. Estas se ponen de manifiesto a partir de la televisión, las imágenes, las revistas, los videojuegos, entre otros.

Las asociaciones que se realizan entre la realidad y lo posible permiten desarrollar características del pensamiento. La situación de realizar juegos de ficción por parte de los alumnos provoca situaciones cognitivas contrastantes al trabajo metodológico realizado en la escuela.

En relación con la última díada *ficción y lenguaje*, la dificultad claramente marcada en el caso de las escuelas de sordos se relaciona con el manejo de la lengua con la cual se comunican, y de qué manera la competencia lingüística se ve comprometida ante la falta de manejo del español hablado y escrito o la competencia en lengua de señas que no tiene escritura.

Dicha falta de competencia en una u otra lengua, genera la falta de uso del lenguaje desde sus aspectos lúdicos, ya sea desde la producción o desde la comprensión de los mismos.

En el caso de los hijos sordos de padres sordos, pueden realizar experiencias de juego a través del humor, de la ironía, utilizando como forma de comunicación la lengua de señas.

Por el contrario, en el caso de hijos sordos de padres oyentes, las limitaciones que genera la falta de apropiación del español hablado, el cual requiere del canal auditivo- verbal para desarrollarse, no otorga posibilidades de manipular el lenguaje de manera lúdica.

Los juegos lingüísticos realizados por los niños permiten el desarrollo de un pensamiento horizontal, propiciando diversas maneras de resolver situaciones, en este caso comunicativas. De esta manera es como entra en juego la creatividad, a partir de la imaginación y la fantasía.

En el caso de las personas sordas, sería de vital importancia propiciar estrategias lingüísticas que, por un lado, le permitan interpretar textos literarios apelando a procesos de comprensión del vocabulario, la estructura, las metáforas, el género literario utilizado; y por el otro, producir textos ricos en iguales condiciones que los que puede apreciar desde la lectura.

A partir de todo lo explicitado teóricamente compartiremos las especificidades metodológicas del trabajo realizado.

En relación con las personas que participaron en este trabajo, ocupan una franja de edad de entre dieciocho y cincuenta años, con pérdidas auditivas entre profundas y totales pre-locutivas y sin familiares sordos en su gran mayoría. Todos ellos han sido educados bajo la perspectiva clínico-deficitaria dentro de un método oralista que prioriza al español hablado como primera lengua bajo un modelo de trabajo de adquisición. El contacto con la lengua de señas se realiza recién al ingresar al CENS (centro de educación secundaria) en el cual se realiza este trabajo.

Las conclusiones a las que arribamos podemos resumirlas atendiendo a las técnicas creativas para el trabajo literario utilizados son las siguientes:

En las descripciones (de personajes o espacios) en su mayoría esbozan características de aspectos observables a partir de la percepción visual u olfativa. Logran incorporar luego, y sólo algunos de ellos,

© 2013 Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932.

Este artículo pertenece a la revista Contextos de Educación y fue descargado desde:

www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

elementos emocionales o afectivos al texto realizado. En cuanto a aspectos auditivos no se reflejan en los textos analizados.

En cuanto a los cambios de narrador en los textos, vimos la dificultad para poder ocupar un lugar de protagonista. Las producciones en su mayoría mantuvieron la tercera persona, contando la historia desde la observación y no desde la participación.

Construir historias a partir de diferentes elementos: título, inicio o final fueron quizás las actividades en las que se evidencia la posibilidad de generar diversos mundos de ficción y en los que aparece de manera más visible la originalidad en las producciones.

Uso de viñetas, quizás por la estructura de trabajo en la escuela de personas sordas, llevó a que la mayoría de los jóvenes produjeran una oración para cada imagen.

En cuanto a los recursos temporales: pausa descriptiva y elipsis, en la primera lograron incorporar información pertinente al texto planteado, no así en el caso de la elipsis.

Fábula: en todos los casos pudimos observar que se sucedieron historias, aparecieron secuencias de manera ordenada que permiten al lector entender los textos. En cuanto a la selección léxica es adecuada para los textos planteados.

Espacio: suele ser escasa la información que aparece en los textos respecto a la descripción del espacio en el que se suceden las situaciones narradas.

Tiempo: en la mayoría de los casos aparece la coincidencia entre fábula y tiempo con el uso de marcadores difusos y precisos. En cuanto a los recursos de prolepsis y analepsis, no son utilizados en todos los casos.

Personajes: en la mayoría de los casos son presentados e incluidos en el texto por el narrador y descriptos físicamente o por las acciones que realizan. Son pocos los casos que recurren a incorporar diálogos entre los mismos.

Voz narradora: en general es mantenida por el narrador que comienza a relatar la historia. Sólo es delegada en algunas de las producciones de los jóvenes en las que se les pide específicamente esta estrategia.

Las historias escritas por los jóvenes, pasaron en algunos casos de palabras sueltas a pequeños textos que presentan características narrativas. Si bien desde el punto de vista de la organización textual, la coherencia y la cohesión no aparecen, desde el análisis de la lengua de señas se mantiene.

A pesar de presentar vocabulario escaso, el mismo es adecuado a la situación de ficción planteada.

Del análisis podemos rescatar las diferencias en cuanto a los textos producidos desde situaciones más cercanas (compañeros y lugares conocidos) de aquellos que se desprendían de un texto leído. En estos últimos se evidencia una riqueza diferente tanto en lo relativo al vocabulario como en cuanto a la cantidad de información que incorporan.

Algunos de los jóvenes lograron realizar producciones más elaboradas en aquellas en las que se les daba mayor libertad de acción: un título, un inicio o un final y sobre ello producir el texto.

Tal como lo hemos explicitado desde los resultados obtenidos a partir del análisis de las técnicas de taller literario aplicadas con los jóvenes sordos, los mundos de ficción se hacen presentes en cada uno de los textos. En cada uno de ellos pudimos comprobar que tanto los lugares posibles, los personales imaginados, las historias narradas en un tiempo no aquí y no ahora, se pusieron de manifiesto mundos posibles. Algunos de ellos respondían a mundos de ficción más cercanos a la realidad que otros.

Dentro de las limitaciones del estudio, podemos mencionar las características demográficas, las experiencias socio-lingüísticas, las experiencias pedagógicas, la falta de experiencia literaria con las que han contado en sus familias y en las escuelas por las que han transitado.

Como orientaciones de aplicación didáctica, podemos sugerir a partir del presente trabajo las técnicas utilizadas en el mismo, la posibilidad de manipular textos y elegirlos. Investigar su propia historia para luego realizar su auto-biografía o investigar las historias de personajes admirados por ellos, producciones grupales a partir de imágenes, descripción de lugares que se visitaron, dramatizar situaciones y plasmarlas en el papel, autocorregir los textos escritos a partir de procesos metacognitivos de reglas ortográficas y sintácticas, entre otros.

Reflexiones finales

Tal como hemos explicitado, en los resultados encontrados se observa una modificación en la forma de elaborar los textos, propia del pensamiento divergente, si bien se evidencia la necesidad de implementar acciones que favorezcan la flexibilidad, por ejemplo a través de mayores actividades relacionadas con la reinterpretación de las situaciones planteadas. Durante el desarrollo de esta investigación la experiencia literaria en relación con la ficción ha sido trabajada a través de esta experiencia y respetando la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas. Por ello podemos afirmar que es posible, a través del trabajo con técnicas literarias, favorecer además el desarrollo cognitivo de los jóvenes.

La utilización de técnicas de creatividad literaria puede enriquecer las producciones escritas por jóvenes sordos y favorecer el desarrollo cognitivo a través de la interacción del pensamiento divergente y convergente. Además, su empleo favorece el fortalecimiento de la autoestima de los sujetos sordos y la generación de sensaciones de placer al escribir libremente.

Fue interesante el proceso con el que fueron modificando las características de las producciones a través de, por un lado, el uso de estrategias de creatividad literaria poco conocidas o desconocidas por los jóvenes sordos; y, por otro, la consigna de que el “*no está bien*”, no era válido; ellos eran dueños de sus producciones y podían escribir lo que quisieran.

Las producciones realizadas a través de las propuestas de trabajo mostraron que las fábulas o historias escritas por los jóvenes, incluían elementos ficcionales diversos, así como también una importante variedad de personajes, lugares, relaciones y acciones que pudieron inventar o reinventar libremente.

En el presente trabajo hemos observado un cambio significativo en las producciones escritas de los jóvenes sordos no sólo desde la extensión de los textos, sino también desde el uso de vocabulario y la generación de historias diversas. Además se han modificado las estructuras temporales rígidas de anticipación y retrospectiva del discurso narrativo sin perder el sentido.

Es posible afirmar que la actitud de los jóvenes fue cambiando de una situación que provocaba quejas y desgana por la actividad que se les había propuesto, a una actividad placentera mediante la cual podían expresar sus ideas. Los jóvenes mostraron un modo más positivo y de placer por lo propuesto, a pesar de que las actividades tenían consignas precisas a las que debían atenerse.

Esta sensación de satisfacción frente a la tarea realizada influyó directamente sobre la autoestima de los jóvenes y fortaleció su habilidad de autoafirmación, ya que ante la situación de no recibir correcciones sobre lo que habían escrito, y mostrar interés por sus producciones, evidenciaron sensaciones de placer ante la actividad de escribir y quisieron mostrar sus producciones al resto del grupo.

A partir de este trabajo, hemos intentado llamar a la reflexión a las escuelas de sordos, para que busquen alternativas diferentes para trabajar y favorecer la escritura en los niños sordos, otorgando posibilidades reales de contacto con la misma a través de situaciones motivadoras y creativas.

Referencias

- Aguiar e Silva, V. (1979) Teoría de la Literatura. Madrid: Gredos.
- Albaladejo Mayordomo, T. (1998) Teorías de los mundos posibles y macroestructura narrativa. España: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Calmels, D. (2001). El cuerpo en la escritura. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Capitanelli, S. (2004). Escritura creativa y experiencia estético-literaria. Mendoza: EFE.
- González Molina, O. (2009) Mundos posibles en la novela Sobre héroes y tumbas de Ernesto Sábato: retrato de una Argentina que está aún por contar. Contribuciones desde Coatepec. N° 16: 31-48. Disponible en www.redalyc.org [11/2011].
- Marchesi, A. (1987) El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza Psicología.
- Montesdeoca, F. (2010) Mundos posibles. Disponible en www.literaturauniversal.blogspot.com.ar [03/2012]
- Motos Teruel, T. (1999) Juegos creativos del lenguaje (Vol.). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/MICAT.
- Pozuelo Yvancos, J. (1991) Lírica y ficción. Universidad de Murcia. En Teorías de la ficción literaria (1997) Garrido Domínguez, A. (comp.) Madrid: Arco/libros (pp.241-268).
- Rojas Bermudez, J. (1981) Qué es el psicodrama. Buenos Aires: Celsius.
- Schaeffer, J. (2002) ¿Por qué la ficción? España: Lengua de trapo.
- Sisti, A., Zonana, G. y Castilla, M. (2006) Creatividad literaria en jóvenes sordos. Tesis de licenciatura en Creatividad Educativa. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.
- Skliar, C. (1997) La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y psicológica. Mendoza: EDIUNC.
- Vásquez Rocca, A. (2009) Mundos posibles y ficciones narrativas. A parte Rei. Revista de Filosofía. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es> [03/2012].
- Vásquez, M. (2011) Metarrelatos, espejos y mundos posibles en Borges. Acta literaria N.º 42, I Sem (931). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Disponible en www.profesorenlinea.cl [03/2012].
- Vivante, M.; Barrot, M. y otros (1984) Introducción literaria I. Aprovechamiento integral del texto literario. Buenos Aires: Estrada.
- Zonana, G. (2003). Creatividad y expresión literaria. Documento de cátedra. Licenciatura en creatividad educativa. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y especial. UNCuyo.
- Zonana, G. (2003). Problemas de teoría de la literatura. La ficción. Documento de cátedra. Licenciatura en creatividad educativa. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y especial. UNCuyo.