Vínculos de estudiantes sordos con lo ficcional

María cecilia Pérez Perera[1]

1. Contextualización

Este trabajo se nutre de mi tesis de maestría: «Relaciones de estudiantes sordos con la escritura ficcional en clase de literatura». Esta investigación buscó analizar las relaciones que estudiantes sordos mantienen con la escritura en clase de literatura de tercer año de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria en el liceo Nº 32 de Montevideo. En esta institución se implementa desde el año 1996 la «Primera Experiencia de Integración de Estudiantes Sordos Prof. Cristina Cabrera». Al liceo asisten estudiantes oyentes y sordos de la misma edad que integran aulas diferenciadas. Esta experiencia educativa se postula como bilingüe (LSU-español) dado que todas las asignaturas se enseñan en la lengua natural de los estudiantes sordos a través de la figura del Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya (ILSU). En el caso particular de literatura, mi condición de docente de Literatura e ILSU me permite compartir la lengua natural de los estudiantes sin necesidad de intermediación de un intérprete.

El asunto de esta investigación surge de la observación de un particular vínculo con la ficción por parte de los estudiantes sordos en clase de literatura que se consideró relevante analizar. Éste se presenta como una diferencia cultural que exige del docente oyente un cambio profundo en sus prácticas pedagógicas. Entiendo que estos cambios requieren ser fundamentados, evaluados y socializados para avanzar en la construcción de una propuesta educativa para los estudiantes sordos que reconozca y acepte las diferencias lingüísticas. Para que esto sea posible es necesario analizar las concepciones teóricas que se asumen como válidas respecto a la sordera mediante investigaciones contextualizadas en el aula. En este sentido la investigación que presento es una investigación educativa, su asunto surge desde el aula y uno de sus propósitos es esclarecer concepciones respecto de los sujetos sordos y su repertorio lingüístico que contribuyan al ejercicio de prácticas de aula más significativas dentro de una propuesta educativa bilingüe bicultural. Los aportes de la Lingüística Crítica (Cameron, 1997; Rajagopalan, 2003) han sido referentes metodológicos dado que suponen un compromiso del investigador con la realidad social investigada que entiendo esencial. El propósito de la investigación fue indagar las representaciones que los estudiantes sordos manifiestan acerca de la escritura y de su experiencia con lo ficcional literario para generar una propuesta pedagógica específica de enseñanza de la literatura que, en su metodología y en sus contenidos, fuera

1Prof.de Literatura. Mag en Ciencia Humanas: opción Lengua , Cultura y sociedad.

coherente con las características que de este particular vínculo se observaran. El presente trabajo propone presentar las conclusiones de esta investigación vinculadas específicamente a la relación de estudiantes sordos con los ficcional. Sin embrago, su abordaje hará referencia a la investigación en su conjunto. Para analizar los datos recabados respecto a la relación de estudiantes sordos con lo ficcional propongo diferenciar las experiencias de lectura ficcional de las experiencias de creación ficcional. La lectura ficcional se vincula con la relaciones de los estudiantes sordos con su segunda lengua mientras que la creación ficcional lo hace con la LSU. Esta diferenciación en relación a las prácticas de uso de las lenguas del repertorio lingüístico de las personas sordas orienta la presentación de los datos recabados en dos grandes dimensiones:

1.Experiencias de lectura ficcional (español): lo ficcional en la primera infancia (vinculado a su entorno familiar y escolar); lo ficcional antes de cursar literatura y la experiencia ficcional luego de cursar literatura por primera vez.

2.Experiencias de creación ficcional (LSU): *c*onocimiento de las narraciones ficcionales en LSU y valoración respecto a la creación ficcional en LSU en clase de literatura.

2. Experiencias de lectura ficcional

2. 1.Lo ficcional en la primera infancia

Los estudiantes sordos entrevistados en esta investigación no han tenido una experiencia de lectura ficcional autónoma. Sólo un estudiante sordo entrevistado afirma haber leído un libro en su vida. El contacto con los textos escritos ha sido en ámbitos institucionales lo que, a nivel representacional, ubica a la lectura como una práctica letrada vinculada casi exclusivamente con textos informativos y relacionados con el estudio.Los estudiantes sordos entrevistados no han experimentado la lectura compartida en la infancia, no han sido leídos por adultos en su entorno familiar y la lectura no surge como una práctica vinculada al disfrute y a lo placentero como sí aparece a nivel representacional en los estudiantes oyentes de la misma edad. La lectura solitaria y autónoma aparece vinculada a la necesidad de información: un 100% de los estudiantes sordos cree que la lectura sirve para informar y para registrar información.

Ninguno de los estudiantes sordos seleccionó las opciones crear y divertir como funciones de la escritura mientras que el 100% de los estudiantes oyentes selecciona la opción divertir, 38% imaginar y 4% crear y generar opinión. Es significativo que el 100% de los estudiantes sordos no refiera al disfrute y a la diversión relacionada a la lectura. Mientras que ningún estudiante

sordo seleccionó que la lectura sirve para divertirse, el 100% de los estudiantes oyentes sí lo hicieron. Un 25% de los estudiantes sordos cree que la lectura sirve para imaginar y un 0% la vincula con la acción de crear. Es así que desde la ausencia de una experiencia de lectura ficcional en su infancia, las funciones de la escritura vinculadas a la creación ficcional (la posibilidad de imaginar y crear a través de las palabras escritas) no son asociadas a la escritura por parte de los estudiantes sordos.

En el entorno familiar de los estudiantes sordos entrevistados no se habla la LSU. Sólo un estudiante es hijo de padres sordos y habla LSU desde la infancia. Los demás integran hogares oyentes que no usan la LSU parar comunicarse. La familia, en tanto agente primario de socialización, constituye un primer ámbito de inserción a la lectura ficcional compartida. La ausencia de una lengua en común seguramente inhabilita una lectura ficcional compartida con sus padres oyentes.

Las preguntas realizadas buscaron indagar acerca de la existencia y del contexto de estas experiencias de lectura: si les leían historias, quiénes les leían y dónde lo hacían. Los datos recabados al respecto en una primera entrevista fueron contrastados en la segunda entrevista realizada luego de cursar literatura.

¿TE LEÍAN HISTORIAS DE NIÑO?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
	2	12%	20	84%
	14	88%	4	16%

Tabla 1: Experiencias de lectura ficcional en la infancia.

EN QUÉ SITUACIONES TE LEÍAN? ¿QUIÉN LO HACÍA?	SORDOS (2)		OYENTES (20)	
FAMILIA	1	50%	15	75%
ESCUELA	1	50%	5	25%

Tabla 2: Contextos de lectura ficcional en la infancia.

El 12% de los estudiantes sordos entrevistados afirma que le leían historias en la infancia. De ellos, a un 50% le leían en la escuela y un 50% en el ámbito familiar. El 88% de los estudiantes sordos responde que nunca le leyeron historias en la infancia. Al 88% de los estudiantes oyentes le leían historias en su infancia, un 75 % de ellos refiere a su familia y el 25% a la

escuela. El 16% de los estudiantes oyentes responde que nunca le leyeron historias cuando eran niños.

En una segunda entrevista realizada sólo a los estudiantes sordos, indagué nuevamente sobre sus experiencias en la infancia con la narración ficcional. A pesar de que la población la relación se mantiene: 82% de los estudiantes sordos afirman que de niños nunca les contaron narraciones ficcionales en LSU.

CUANDO ERAS NIÑO TE CONTABAN HISTORIAS INVENTADAS EN LSU?	SORDOS (11)	
Sí	2	18%
NO	9	82%

Tabla 3: Segunda entrevista luego de cursar Literatura.

¿QUIÉN TE CONTABA LAS HISTORIAS?	SORDOS (2)	
MAMÁ	1	50%
MAESTRA	1	50%

Tabla 4: Segunda entrevista luego de cursar Literatura.

Los estudiantes sordos que nacen en hogares oyentes en los que no se habla LSU no tienen desde su primera infancia un entorno propicio para relacionarse con los textos escritos ficcionales. El entorno familiar lingüístico configura un obstáculo para el acercamiento afectivo a las narraciones infantiles. El alejamiento de lo ficcional escrito en la primera infancia es pautado desde la familia como consecuencia de una situación de incompatibilidad lingüística. Los niños sordos no pueden naturalmente comprender ni adquirir la lengua de su entorno. La imposibilidad de ser escuchados por sus hijos así como el desconocimiento de la LSU, condiciona la posibilidad de narrar a sus hijos sordos historias ficcionales, anécdotas e historias familiares. Seguramente también inhabilitan la narración de experiencias por parte del niño. Evidentemente estos no son los únicos factores que generan un distanciamiento ficcional en la infancia pero éstos son determinantes en la situación de los niños sordos en familias oyentes no hablantes de LSU. Muchos niños oyentes pueden tener un entorno que no habilite un contacto afectivo con la narración ficcional pero en los estudiantes sordos entrevistados este alejamiento de la narración se presenta en una mayoría casi absoluta: el 88% de los estudiantes sordos entrevistados en una primera instancia responde que nunca les contaron historias ficcionales en su niñez, mientras que el 84% de los estudiantes oyentes responde que sí tuvo esa experiencia (Tabla 1).

Resulta interesante analizar que, para los estudiantes sordos y oyentes, la familia y la escuela son los agentes seleccionados como promotores de la experiencia de lectura ficcional. Pareciera existir una carencia de las instituciones educativas de sordos y oyentes como generadoras de un contacto temprano con la lectura ficcional. Sólo 5 de 20 estudiantes oyentes a los que les leían historias en su infancia recuerda haber tenido esta experiencia en la escuela y sólo un estudiante sordo refiere a esta experiencia. Al mismo tiempo, esta carencia visualizada en el espacio educativo para sordos y oyentes, refuerza la relevancia de la familia para acercar la lectura ficcional en la infancia. Es aquí donde las diferencias entre los niños sordos y oyentes surgen claramente.

Es significativo visualizar que el único estudiante sordo que afirma que su familia le ha leído historias ficcionales en su niñez es hijo de padres sordos. Este estudiante adquirió su primera lengua, LSU, de su entorno familiar de forma natural. En el caso de este estudiante sordo la LSU habilitó el acceso a las narraciones ficcionales desde su primera infancia. Este mismo estudiante en la segunda entrevista aclara que su mamá le contaba historias en LSU. Esto permite visualizar que la ausencia de una lengua compartida en el ámbito familiar, fundamentalmente en la primera infancia, instaura un distanciamiento hacia la lectura ficcional que no se relaciona con las características de la LSU. Este distanciamiento inicial se vincula con un entorno cultural que no promueva la narración como práctica de construcción y organización de las experiencias vividas porque no hay una lengua en común que habilite esta experiencia. Otro estudiante sordo afirma que «a veces la maestra sorda le contó historias de niños» en la escuela. Nuevamente es relevante la presencia de una lengua compartida para el acceso a las narraciones ficcionales, en este caso, desde el espacio educativo con su maestra sorda.

La escuela para los niños sordos debería ofrecer la LSU que no siempre se encuentra en su entorno familiar ya que ésta es la única lengua que el niño sordo puede adquirir naturalmente. Sin embargo, los datos recabados en las dos entrevistas, parecerían indicar la ausencia de esta práctica a nivel institucional. Sólo un estudiante sordo recuerda haber tenido en la escuela una experiencia de narración ficcional en LSU. En general, los datos obtenidos muestran que, la mayoría de los estudiantes sordos no han tenido una experiencia ficcional durante su infancia, ni el ámbito familiar ni en el escolar. Los estudiantes sordos entrevistados mantienen una relación distanciada con la lectura que podría vincularse con la ausencia de narraciones en su infancia y en su adolescencia- La mayoría de los estudiantes sordos entrevistados no vinculan la lectura con el entretenimiento, porque nunca han tenido esta experiencia e incluso porque desconocen la existencia de relatos ficcionales diferentes de los clásicos infantiles. Vinculan lo

ficcional escrito exclusivamente con los títulos de los cuentos clásicos infantiles pero no conocen con claridad la trama de éstos porque nunca se los contaron en su infancia. La lectura ficcional es una experiencia novedosa en el ámbito institucional para los estudiantes sordos que cursan literatura por primera vez.

2.2. Experiencias de lectura ficcional antes de cursar literatura

Los datos obtenidos respecto a las experiencias de lectura ficcional en su infancia concuerdan con la ausencia de experiencia de lectura autónoma que se observa en la tabla 5 y refirma la relación distante de los estudiantes sordos con la escritura. El 92% de los estudiantes oyentes recuerda haber leído algún libro mientras que sólo un 6% de los estudiantes sordos afirma haberlo hecho. Este estudiante explicita que no recuerda cuál ha sido el libro que ha leído. Es significativo que a pesar de este alejamiento de la escritura (ausencia de narraciones ficcionales en su infancia y ausencia de una experiencia autónoma de lectura ficcional) un 62% de los estudiantes sordos (10 de 16) afirma que le gusta leer (Tabla 6). Seguramente el «deber ser» de la respuesta socialmente correcta influye en este tipo de contestaciones.

¿HAS LEIDO ALGÚN LIBRO?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
SÍ	1	6%	22	92%
NO	15	94%	2	8%

Tabla 5: Experiencia de lectura autónoma.

¿TE GUSTA LEER?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
SÍ	10	62%	16	67%
NO	6	38%	8	33%

Tabla 6: Gusto por la lectura ficcional.

No parece haber diferencias, a nivel representacional, entre estudiantes sordos y oyentes, respecto al gusto por la lectura. Asimismo, el 87% de los estudiantes sordos y oyentes afirma que le gusta que les lean historias ficcionales (Tabla 7). En concordancia con el registro de mis observaciones en clase de literatura, los datos obtenidos reflejan el disfrute de los estudiantes sordos hacia la lectura de historias imaginarias. Al igual que los estudiantes oyentes, los estudiantes sordos prefieren la experiencia de lectura compartida a la experiencia de la lectura autónoma (Tabla 7).

¿TE GUSTA QUE TE CUENTEN HISTORIAS?	SORDOS (16)	OYENTES (24)

Sí	14	87%	21	87%
NO	2	13%	3	13%

Tabla 7: Gusto por la lectura compartida

Dada la ausencia de una experiencia previa de lectura ficcional en los estudiantes sordos entrevistados que comienzan a cursar literatura por primera vez es necesario instaurar un vínculo placentero con lo ficcional escrito y explicitar sus reglas.La actitud de los estudiantes sordos hacia los textos ficcionales presenta sus puntos de contacto con las características de las culturas orales que propone Ong (1987). Estos estudiantes, hablantes de una lengua que no tiene escritura, mantienen un alejamiento de las prácticas letradas lo que se evidencia en el desconocimiento de ciertos acuerdos y supuestos que la lectura ficcional requiere. El pensamiento letrado presupone la existencia de la representación independientemente de los pensamientos del autor. Los estudiantes sordos en clase de literatura tienden a identificar al autor con un personaje o con el narrador. Solo luego de experimentar la experiencia de creación de una voz ficcional pueden comprender el alejamiento que existe entre el autor y el texto ficcional.

Entiendo que esta necesidad de experimentar se vincula con el carácter empático (Ong, 1987) de las culturas orales donde aprender significa identificarse con el conocimiento logrando una identificación estrecha con lo sabido. Al mismo tiempo, es necesario visualizar que el carácter oral de la LSU, no requiere de los mismos acuerdos ficcionales establecido en los textos escritos. La escritura instaura una situación comunicativa «en ausencia», por lo que refuerza la idea de que el sentido sería el sentido del texto y no el sentido del autor. Las lenguas que carecen de escritura, como la LSU, tienden a fusionar la identidad del autor con la emisión. Mientras que en los textos escritos se minimiza la necesidad de recurrir al contexto, en tanto se los concibe para ser reactivados por la lectura en contextos igual de indeterminados e imposibles de prever por parte del autor, en la textualidad en LSU el contexto tiene una gran importancia al igual que en las lenguas orales.

Desde la observación de mis clases de literatura he percibido el disfrute que los estudiantes sordos y oyentes manifiestan frente a la narración de ficciones. Se evidencia a través de la atención, la sorpresa, la discusión posterior y la solicitud de contar más, de conocer otras narraciones. Sin embargo los estudiantes sordos experimentan la ficción con cierta «ingenuidad» que se vincula con la ausencia de lectura en la infancia, es decir con un entorno sociocultural que ha instaurado una experiencia de lo ficcional. La ficción entendida como un

tipo de escritura alegórica (Ong, 1987) supone que los enunciados que normalmente comunican verdad, informan sobre cosas de las que se sabe son falsas. Esta noción debe ser explicitada y trabajada en el acercamiento a la literatura ya que constituye una novedad para los estudiantes sordos. La lectura ficcional implica un pacto con el lector acerca de la verosimilitud de lo narrado y éste constituye una característica del pensamiento letrado. Este acuerdo que se establece con los textos ficcionales es característico de la cultura escrita, constituye una forma de vincularse con los textos escritos ficcionales como práctica letrada que requiere el ejercicio de una competencia cognitiva ficcional. La falta de experiencia ficcional escrita de los estudiantes sordos requiere la explicitación permanente de ese pacto. Dada la ausencia de contacto con la ficción literaria escrita evidenciada en las primeras entrevistas, la clase de literatura se configura como un espacio de acercamiento a lo ficcional en tanto experiencia novedosa. En una segunda entrevista realizada a fin de año, los estudiantes sordos han contactado con lo ficcional escrito desde el aula y acerca de su valoración sobre este contacto indagué en esta segunda instancia de relevamiento de datos.

2.3. Experiencias de lectura ficcional en clase de literatura

Luego de cursar literatura, en una segunda entrevista, los estudiantes sordos fueron consultados acerca de sus preferencias respecto a los textos literarios estudiados en clase y de sus expectativas en relación a la literatura.

¿TE GUSTÓ LITERATURA?		
Sí	11	100%
NO	0	0%

Tabla 8: Afinidad con la literatura

¿DESCUBRISTE ALGO NUEVO?		
Sí	7	63%
NO	4	37%
¿TE IMAGINABAS ALGO PARECIDO EN SEGUNDO AÑO?		
Sí	7	63%
NO	4	37%
¿CONOCÍAS ELTIPO DE HISTORIAS QUE ESTUDIASTE ESTE AÑO?		
Sí	0	0%
NO	11	100%

Tabla 9: Expectativa y novedad en relación a la literatura.

¿QUÉ TE GUSTÓ MÁS?		
LOS CUENTOS CORTOS	1	9%
OPINAR Y CREAR CUENTOS	3	27%

»RODRÍGUEZ» Y BIOGRAFÍA DE HORACIO QUIROGA.	4	37%
TODO	3	27%
¿QUÉ TEXTO TE GUSTÓ MÁS?		
«LOS POCILLOS» DE MARIO BENEDETTI	7	63%
«RODRÍGUEZ» DE FRANCISCO ESPÍNOLA	3	27%
»LA UÑA» DE MAX AUB	1	9%

Tabla10: Preferencias literarias.

Las contestaciones acerca de sus preferencias no estaban pautadas en las preguntas. Las respuestas presentadas son agrupadas atendiendo a las reiteraciones y sin dejar fuera ninguna de las respuestas. Cada una de ellas constituye un dato relevante dado que fueron elegidos, entre otros textos, por los estudiantes. Al 63 % le gustó más el cuento «Los pocillos» de Mario Benedetti, al 27% «Rodríguez» de Francisco Espínola y al 9% «La uña» de Max Aub. Un 37% de los estudiantes responde que lo que más le gustó de literatura fue el cuento «Rodríguez» y la biografía de Horacio Quiroga. Un 27% responde que le gustó todo y a otro 27% le gustó más opinar y crear cuentos.

En general la experiencia de cursar literatura por primera vez es valorada como positiva para los estudiantes sordos (Tabla 8). Para estudiantes sordos y oyentes de Ciclo Básico hay cierta expectativa hacia esta asignatura que tienen por primera vez. En el caso específico de los estudiantes sordos, el vínculo deteriorado o casi inexistente con los textos ficcionales escritos, coloca a la literatura en el área de lo desconocido. Al preguntar sobre si la asignatura literatura era lo imaginado o esperado por ellos, un 64% afirma que fue una experiencia nueva, que no conocían ni imaginaban, mientras que sólo un 36% (4 estudiantes) responde que coincidió con lo que ellos esperaban. (Tabla 9). De estos cuatro estudiantes (36%) uno de ellos se encuentra re cursando la asignatura. Cuatro estudiantes manifiestan que sus expectativas coincidieron con lo encontrado en su curso de literatura y el 100% responde que no conocían el tipo textos que se trabajaron (Tabla 9). Un estudiante explicita que todo fue nuevo para él dado que pensaba que»los cuentos eran pavadas para niños». Estas respuestas coinciden con la ausencia de una experiencia de lectura ficcional autónoma. La mayoría de ellos asocia la idea de cuento con los cuentos infantiles que, en su adolescencia, consideran «pavadas» pero que no conocen con precisión ya que en su infancia no experimentaron la lectura de narraciones infantiles ni en su familia ni en la escuela. Muchos de ellos conocen los títulos de los cuentos clásicos infantiles pero no tienen una idea clara de la trama de la historia. No solamente se acercan a la literatura en Ciclo Básico con una ausencia de experiencia ficcional sino que además los textos ficcionales estudiados son una novedad en sí mismos por sus temáticas de interés adolescente: amor, misterio, aventura, muerte, etcétera.

Respecto a sus preferencias literarias cada una de las contestaciones obtenidas es en sí misma un dato relevante ya que las respuestas no estaban previamente diseñadas. Seguramente la memoria de lo trabajado y el gusto por los textos determinaron las respuestas obtenidas. La brevedad de los textos ficcionales, la creación ficcional, y la elaboración de una opinión individual acerca de los cuentos leídos en clase fueron jerarquizados (Tabla 10). Los estudiantes sordos manifiestan claramente su preferencia hacia los textos breves en español. Las dificultades que tienen para leer textos escritos en su segunda lengua explica esta preferencia. Resulta significativo que en sus contestaciones jerarquizan las prácticas de aula que requieren una participación activa: la creación ficcional y la reflexión respecto al texto. Estas dos experiencias se configuran como novedosas para los estudiantes sordos entrevistados del liceo Nº32 que cursan literatura por primera vez en Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

Los textos recordados y seleccionados como los más disfrutables fueron «Rodríguez» de Francisco Espínola, la biografía de Horacio Quiroga, «Los pocillos» de Mario Benedetti, y «La uña» de Max Aub. Todos aclaran que en realidad les gustaron todos los textos. Entiendo que la selección de estos textos refleja un gusto por los elementos fantásticos, una preferencia por la brevedad, así como una identificación con los personajes de los textos elegidos. Hay cuatro elementos que se reiteran y que resultan significativas para analizar la relación con la ficción escrita en clase de literatura: la brevedad, lo fantástico, la identificación con los personajes y su interés por las biografías de los autores.

2.3.1. Brevedad

Naturalmente los estudiantes sordos prefieren los textos breves porque consideran que serán más sencillos de comprender o porque requieren de un tiempo de lectura menor. La extensión de un texto narrativo es, muchas veces, un obstáculo de lectura. Como hablantes de una lengua ágrafa les resulta muy difícil recordar y vincular lo leído. La lectura autónoma de textos extensos es una práctica letrada ajena a estos estudiantes sordos que se vinculan con la escritura desde una tradición oral en que el pensamiento sostenido está vinculado a la comunicación (Ong, 1987). La brevedad en los textos ficcionales generalmente es acompañada por una estructura compleja que requiere del lector una atención especial hacia lo sugerido y nombrado que dificulta la comprensión en una primera lectura. A pesar de la visualización de esta dificultad en el aula, los estudiantes sordos continúan manifestando su preferencia hacia la brevedad de los textos escritos en su segunda lengua.

2.3.2. Afinidad hacia lo fantástico

Observo un gusto particular por los hechos sobrenaturales y fantásticos, tales como en los cuentos «La uña» y «Rodríguez». De los textos trabajados en clase, éstos son los únicos que presentan elementos fantásticos o sobrenaturales. Los estudiantes sordos expresan su sorpresa frente a lo insólito de los acontecimientos narrados y necesitan verificar la veracidad de la historia. El trabajo con este tipo de textos contribuyó a asimilar la noción de universo diegético para luego comprender la noción de ficción como una construcción de un mundo posible. La ruptura representacional que supone un hecho sobrenatural los aleja de la necesidad de cotejarlo con la realidad o con la vida del autor. En un texto fantástico no es posible cuestionarse acerca de la veracidad de los acciones que se narran, la verosimilitud surge como un elemento de construcción ficcional relevante a visualizar. Entiendo que los textos fantásticos explicitan lo ficcional por lo que resultan, para los estudiantes sordos, más disfrutables y fáciles de comprender. En cambio, los textos literarios que no explicitan su ficcionalidad sino que la transparentan generan confusiones en los estudiantes sordos que buscan aclararlas acudiendo a elementos fuera del texto como lo es, por ejemplo, la vida del autor.

2.3.3. Identificación con los personajes

Hay dos personajes que generación tras generación han sido los favoritos de todos los estudiantes sordos y que coinciden con la elección que los estudiantes entrevistados refieren en la segunda entrevista: Rodríguez, del cuento con el mismo nombre de Francisco Espínola y José Claudio, personaje ciego del cuento «Los pocillos» de Mario Benedetti. El primero, es un personaje que habla sólo una vez en todo el cuento, pero que, a través de sus gestos, de su actitud corporal y de su silencio expresa claramente sus emociones. En reiteradas ocasiones los estudiantes sordos me han preguntado si Rodríguez es sordo, duda que nunca me transmitieron los estudiantes oyentes. El silencio de este personaje genera en los estudiantes sordos una identificación que no se manifiesta, al menos por esta cualidad, en los estudiantes oyentes. El otro personaje seleccionado es un personaje ciego que al recobrar su visión, lo oculta para aprovechar los beneficios que su ceguera le brinda en su relación de pareja. En el trabajo en clase con estudiantes sordos con este texto surgen referencias a situaciones particulares valoradas como provechosas en relación a su sordera. Entiendo que no es casual que los estudiantes sordos se identifiquen con personajes con los que comparten algunas características. El tema de los beneficios de la sordera en diversas situaciones cotidianas es recurrente como asunto de creación ficcional y en los chistes en LSU.

2.3.4. Interés por las biografías

Es característico de los estudiantes sordos el interés sobre la biografía de los autores, lo que llamó mi atención desde los primeros años de trabajo con estudiantes sordos. Las historias de vida les son particularmente atractivas, hecho que muy pocas veces sucede en grupos oyentes de forma unánime como en los grupos de sordos. La historia de vida del autor es una presencia que ellos permanentemente convocan en la lectura de textos ficcionales. Funciona como asidero de lo real que los estudiantes sordos demandan frente a la confusión que la noción de ficción les provoca. La escritura establece un lenguaje libre de contextos o un discurso autónomo (Ong, 1987), que no puede ponerse en duda ni cuestionarse directamente con el habla oral, porque el discurso está escrito separado de su autor. Para las culturas orales es relevante conocer al enunciador. Ong (1987) refiere a una «actitud de la cultura oral» que las caracteriza por la necesidad de cuestionar, de preguntar, de buscar la verdad en la figura del autor como enunciador del discurso. En las lenguas vinculadas a contextos orales, la intencionalidad lejos de ser transparente, es explicitada, quizás por este motivo la figura del autor resulte tan convocada por los estudiantes sordos.

3. Experiencias de creación ficcional en LSU

3.1. Narraciones ficcionales en LSU

Las preguntas formuladas indagaron acerca de su conocimiento de narraciones en LSU y de su valoración como narradores ficcionales. Se consultó también acerca de su interés por generarlas.

¿TE CONSIDERAS BUEN NARRADOR?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
SÍ	16	100%	17	71%
NO	0	0%	7	29%
	SORDOS(16)		OYENTES (17)	
DE CHISTES	12	75%	1	6%
DE ANÉCDOTAS REALES	4	25%	1	6%
DE HISTORIAS IMAGINADAS	0	0%	15	88%

Tabla 11: Valoración de sí mismos como narradores

¿CONOCES HISTORIAS DE FICCIÓN EN LSU?		
SÍ	0	0%
NO	11	100%
¿POR QUÉ CREES QUE NO HAY?		
NO SÉ	11	100%

Tabla 12: Conocimiento sobre ficciones en LSU.

¿TE GUSTARÍA QUE EXISTIERAN LIBROS EN LSU?		
SÍ	10	91%
NO	1	9%
¿LOS MIRARÍAS?		
SÍ	10	91%
NO	1	9%

Tabla 13: Gusto por los libros en LSU.

¿TE GUSTARÍA PARTICIPAR EN LA CREACIÓN DE UN LIBRO DE HISTORIAS EN LSU?		
SÍ	10	91%
NO	1	9%

Tabla 14: Interés por colaborar con la creación de libros en LSU.

¿CREES QUE A LOS NIÑOS SORDOS LES GUSTARÍA QUE LE CUENTEN HISTORIAS EN LSU?		
SÍ	11	100%
NO	0	0%

Tabla 15: Valoración de la lectura en LSU para los niños sordos

El 100% de los estudiantes sordos no conoce historias de ficción en LSU y no sabe por qué no hay. El 91% manifiesta que le gustaría que existieran libros en LSU, los miraría y le gustaría participar en la creación de un libro de historias en su lengua. El 9% manifiesta que no le gustaría que existieran libros en LSU, no los miraría y no le gustaría participar en su elaboración. Todos coinciden (100%) que a los niños sordos les gustaría que le cuenten historias en LSU:

La LSU aún no ha generado un corpus de narraciones ficcionales que se transmitan entre sus miembros por lo que su experiencia con lo literario se asemeja al de las culturas ágrafas de tradición oral. Los chistes sin embargo, refieren a la sordera y a experiencias compartidas por la condición de ser sordos (intérpretes, confusiones en la comunicación con oyentes, vínculos familiares vinculados a su lengua, beneficios que les brinda ser sordo en algunas situaciones, etc.) Estos temas se observan también en las creaciones ficcionales en LSU elaboradas en clase de literatura. La narración se vincula a contextos orales (chistes y anécdotas reales), en relación a un público presente (como en el caso de los chistes) y no parece vincularse a la creación o a la imaginación. El 100% de los estudiantes sordos se considera un buen narrador: 75% de chistes, 25% de anécdotas reales y 0% de historias imaginadas. La narración no surge vinculada a la imaginación y creación sino a la recreación de sucesos acontecidos.

La narración en LSU es una práctica común que se genera con riqueza y creatividad. Los sordos se caracterizan por ser buenos narradores que manejan los climas y tensiones discursivas atentos a sus interlocutores, realizando extensos discursos y recurriendo a los más variados recursos de la oratoria. La narración oral se caracteriza por su variabilidad, la improvisación y las características del narrador. Los sordos se caracterizan por ser grandes narradores, saben cómo mantener la atención de sus interlocutores, son redundantes y acuden a la pragmática. Un buen narrador en LSU es un buen hablante de su lengua. Éstas características son enumeradas por Ong (1987) respecto a las culturas orales primarias. La LSU como lengua visual gestual se expresa en el cuerpo - el cuerpo significa - al igual que sucede en las culturas orales. En las lenguas orales la inmovilidad y el silencio son un gesto poderoso. Es interesante recordar que el silencio del personaje Rodríguez era un dato significativo para los estudiantes sordos La gran diferencia de la comunidad sorda respecto a las culturas orales primarias radica en el contacto con la escritura. La cultura escrita es identificada con la cultura mayoritaria y oyente. Los sordos usan la escritura cotidianamente, aunque mantienen con ella una relación particular (pautada por hablar una lengua de una comunidad lingüística minoritaria) que los caracteriza. Esta relación comparte algunos de los rasgos enumerados por Ong (1987: 41) sobre las culturas orales primarias como psicodinámicas de la oralidad.

Los estudiantes sordos entrevistados afirman no conocer la existencia de narraciones ficcionales en su lengua. El 100% afirma que no conoce narraciones ficcionales en LSU y no sabe por qué no existen. Un estudiantes afirma «no sé nunca vi», expresión que refiere a la relevancia de lo visual en su lengua natural (Tabla 12). Es interesante observar que afirman no conocer narraciones ficcionales en su lengua aunque las realizan, lo que sugiere que estas narraciones no son valoradas como ficcionales para ellos. Es posible que la formulación de la pregunta guiara a una concepción de lo ficcional vinculado a lo ficcional literario escrito trabajado en el curso de literatura.

Diez de once estudiantes plantean que les gustaría poder ver libros de historias en LSU. Sólo un estudiante prefiere los subtítulos y afirma que si existieran en LSU no los miraría (Tabla 23). Este mismo informante afirma que no le gustaría participar en la creación de un libro de historias en LSU (Tabla 24). El resto (91%) cree que sí les gustaría. No es casual que el único informante hipoacúsico (con restos auditivos) mantenga una actitud negativa hacia la LSU; no le gustaría que existieran cuentos en LSU, no los miraría y no quisiera participar en su creación. Sin embargo de forma unánime creen que a los niños sordos les gustan las narraciones ficcionales en LSU como se observa en la tabla 25.

Existen contradicciones en las respuestas obtenidas que resultan interesantes de abordar. La mayoría manifiesta que les gustaría que existieran libros en LSU (video-libros), pero mantienen una actitud pasiva hacia el acceso a textos ficcionales en lenguas de señas existentes en internet. Todos afirman no conocer su existencia lo que refleja que no saben cómo acceder a ellas. Sugiere una carencia de información al respecto en los estudiantes entrevistados y una ausencia de acercamiento a la textualidad en LSU que debería promoverse desde las instituciones educativas. Por otra parte, la mayoría manifiesta una valoración positiva hacia la existencia de libros en LSU, y los consideran importantes y valiosos para los niños sordos. Todos creen que a los niños sordos les gustaría que existiesen libros en su lengua (Tabla 15) y si tuvieran hijos sordos les contarían historias ficcionales en LSU (Tabla 10). En este sentido, la experiencia institucional que han tenido los estudiantes sordos entrevistados les permite repensar su experiencia vital (ausencia de lectura en la infancia, ausencia de experiencias con lo ficcional en ambas lenguas). Asimismo manifiestan el deseo de colaborar en la creación de textos en LSU (ausentes en su niñez) valorados como valiosos para las futuras generaciones de personas sordas (Tabla 14).

3.2. Creación ficcional en LSU en clase de literatura

En relación a su experiencia de creación ficcional en clase de literatura se consultó respecto a sus experiencias previas de creación ficcional y a la valoración de esta experiencia en clase de literatura. Se indagó específicamente acerca del proceso de creación: cómo y qué fue necesario crear para construir un texto ficcional en su lengua natural.

¿HAS INVENTADO ALGUNA HISTORIA O POEMA?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
Sí	4	25%	15	62%
NO	12	75%	9	38%

Tabla 16: Experiencia de creación ficcional.

¿TE GUSTÓ INVENTAR UNA HISTORIA EN LSU?		
Sí	10	91%
NO	0	0%
NO INVENTÓ	1	9%

Tabla 17: Gusto por la creación ficcional.

¿CÓMO INVENTASTE LA HISTORIA?		
IMAGINÉ	9	82%
SOÑÉ	1	9%
NO INVENTÓ	1	9%

Tabla 18: Acerca del proceso de creación.

¿LA INVENTASTE DE UNA VEZ O FUISTE CAMBIANDO LA IDEA INICIAL?		
HUBO CAMBIOS	10	91%
FUE REAL	1	9%

Tabla 19: Acerca de la construcción ficcional

¿QUÉ COSAS TUVISTE QUE CREAR PARA INVENTAR LA HISTORIA?		
TODO	6	60 %
NOMBRES Y TÍTULO	1	10%
NOMBRES TÍTULO Y PERSONAJES	1	10 %
NOMBRES LUGARES TODO	2	20%

Tabla 20: Elemento creados en el mundo ficcional

De los estudiantes sordos que sí reconocen haber creado una historia ficcional en su lengua, el 60% afirma que tuvo que inventar todo, un 10% refiere a la creación de nombres y título, otro 10% responde haber inventado nombres, título y personajes y un 20% inventó, nombres lugares y todo. Las contestaciones presentadas en la Tabla 18 - acerca del proceso de creación y Tabla 20 - elementos creados en el mundo ficcional - no estaban prediseñadas sino que responden a la variedad de las respuestas de los informantes contemplando todas las contestaciones recabadas.

En la primera entrevista, cuatro de dieciséis estudiantes sordos expresaron haber tenido la experiencia de creación ficcional, mientras que doce estudiantes afirmaron nunca haberlo hecho (Tabla 16). El acercamiento a la literatura se inicia desde una escasa experiencia en la creación ficcional en su lengua. Esto se manifiesta como una diferencia relevante en el acercamiento de la literatura en los grupos con estudiantes sordos que los diferencia de los grupos de estudiantes oyentes del mismo nivel de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria. De veinticuatro estudiantes oyentes quince sí han creado textos ficcionales mientras que nueve de ellos no ha tenido esa experiencia (Tabla 16). Estos datos tienen su correlato con la experiencia de lectura ficcional que la mayoría de los estudiantes oyentes (84 %) han tenido en su niñez (Tabla 1). Parece existir una relación directa entre la lectura ficcional en la infancia y la experiencia de creación ficcional. En los estudiantes sordos se observa una relación opuesta a la de los estudiantes oyentes: un 88% de los estudiantes sordos no tuvo esa experiencia en la infancia (Tabla1) y ninguno de ellos seleccionó la opción de crear e imaginar como funciones de la escritura. Sin una experiencia de lectura ficcional (imaginar diversos mundos posibles) la creación ficcional no parece surgir como práctica espontánea y autónoma. Sin embargo, la naturaleza de las ficciones atañe a la pragmática de las representaciones (Shaeffer, 2013) y no

exclusivamente a la sintaxis literaria. No es una realidad intrínsecamente literaria sino que requiere, siguiendo a Shaeffer (2013), una actitud intencional específica respecto a los usos a los que se destinan algunas representaciones. Esta actitud intencional específica es la que no es conocida por los estudiantes sordos entrevistados, porque no ha sido experimentada como un uso de los textos escritos de su segunda lengua. Para que la ficción puede operar desde el puno de vista cognitivo y emotivo es necesario que sea leída con las particularidades que rigen su funcionamiento. En clase de literatura con estudiantes sordos una forma de explicitar las características de lo ficcional es experimentar la experiencia de creación ficcional en su lengua.

La segunda entrevista, realizada sólo a los estudiantes sordos luego de haber cursado literatura, buscó indagar acerca de la experiencia de creación ficcional. Las preguntas formuladas buscaron la reflexión por parte de los estudiantes acerca de los procesos que experimentaron en la construcción de un texto ficcional en su lengua primera.

La mayoría reconoce a la imaginación como promotora de la creación ficcional (Tabla 18). Un estudiante refiere al sueño como inspirador (»expresé mi sueño, mi idea») y otro estudiantes manifiesta no haber creado su narración sino que se la contaron. Al explicitar los procesos de creación aparecieron las siguientes explicaciones: «imaginé y anoté»; «lo vi en mi cabeza y la conté». «yo soñé y después pensé». «primero lo conté en LSU». «primero yo lo dije corto y después con mi mama quedó más largo». Es interesante la percepción visual de la historia que aparece en la mayoría de las contestaciones y que los acerca a la imagen visual de las palabras que caracteriza a las culturas orales primarias. Nuevamente emerge la brevedad -asociada a la LSU- y la extensión como característica de la modalidad escrita del español.

Surge el uso significativo de la escritura como registro de lo visto, imaginado, soñado o pensado. Todos los estudiantes quisieron registrar su creación ficcional en LSU en español escrito. Para hacerlo algunos pidieron ayuda a sus familiares. Desde la consigna no se explicitaba ni se exigía el uso de la escritura, sin embargo ésta fue necesitada como ayuda memoria.

En relación a qué elementos debieron crear en el mundo ficcional seis estudiantes afirman que tuvieron que inventar «todo», uno refiere simplemente a algunos elementos: «nombres, título y personajes», otro a los «nombres y título « y tres estudiantes responden «nombres, lugares, todo» (Tabla 20). Llama la atención el énfasis en el nombre del personaje como construcción del mismo, no importa cuáles son sus características físicas ni psicológicas sino que simplemente se construye con el nombre. Los personajes creados por los estudiantes sordos son personajes tipo, es decir que se caracterizan por un conjunto de rasgos (físicos, morales,

psicológicos) que son reconocidos rápidamente por los miembros de una cultura. En el caso de las narraciones ficcionales creadas por los estudiantes sordos los personajes tienen un nombre y corresponden y refieren a personajes tipo-sordo y tipo-oyente. Ong (1987) refiere a esta caracterización como personajes planos característicos de las narraciones orales. Es interesante observar que la mayoría refiere que en la creación ficcional intervienen un conjunto de elementos relacionados. El 80% reconoce que fue necesario crear «todo» lo que sugiere la conciencia de lo ficcional como la construcción de un mundo posible en que todo debe ser creado (Tabla 20).

La mayoría de los estudiantes (91%) expresa que le gustó inventar historias. Sólo un estudiante aclara «no la inventé fue real, me lo contaron» (Tabla 17). Sólo un estudiante no construyó una ficción sino que permaneció en el plano de la narración de anécdotas reales y sus contestaciones son coherentes con la ausencia de creación que él reconoce. La ausencia de una construcción ficcional no habilitó un proceso creativo sino que se limitó a la narración de lo que efectivamente sucedió.

De los estudiantes que sí reconocieron realizar una construcción ficcional, ya sea generada por su imaginación o por sus sueños, todos refieren a un proceso dinámico de creación hasta alcanzar el final (Tabla 19). La experiencia de creación ficcional exige reconocer los elementos ficcionales de un texto literario. Luego de reconocerlos y experimentarlos en la creación seguramente será más fácil para los estudiantes sordos reconocerlos en los textos ficcionales escritos en su segunda lengua. Entiendo que esta experiencia además, promueve la reflexión metalingüística en torno a las lenguas de su repertorio.

4. Comentarios finales

Los sujetos sordos, en tanto hablantes de una lengua ágrafa, manifiestan una especial dificultad en su experiencia con lo ficcional propio de lo literario. Esto se vincula con factores tanto lingüísticos (la LSU al carecer de escritura no ha especializado aún algunas estructuras sintácticas y campos léxicos que promuevan la construcción de mundos posibles) como experienciales (por su situación familiar no han vivido la experiencia infantil de ser leídos) y culturales (una comunidad ágrafa tiende a un estilo de pensamiento en que lo ficcional juega un escaso rol, lo que se refleja en la actualidad en la ausencia de literatura en LSU y escasa accesibilidad a la literatura sorda internacional). La experiencia de creación ficcional en su lengua promovida desde la clase de literatura permitió observar el desconocimiento respecto a los acuerdos tácitos entre el lector y un texto ficcional escrito. La actitud de los estudiantes

sordos hacia los textos ficcionales los vincula también con los rasgos de las características de las culturas orales que propone Ong (1987). La necesidad de referir al autor como una referencia textual, la «ingenuidad» hacia la construcción ficcional (producto del desconocimiento del pacto ficcional que requiere un texto literario), la ausencia de experiencias de creación ficcional en ambas lenguas de su repertorio así como la percepción «novedosa» frente a la práctica letrada de creación imaginaria a través de las palabras escritas constituyen rasgos relevantes vinculados a la tradición oral.

El contacto con lo ficcional literario pareciera ser también un indicador de las diferencias culturales entre sordos y oyentes. Manifiestan un desconocimiento de narraciones ficcionales en LSU y no han experimentado instancias de creación ficcional en su lengua natural. La lengua de señas en tanto lengua ágrafa mantiene una fuerte tradición oral y la creación ficcional surge asociada a los chistes y a las anécdotas cómicas. Estas son construcciones parcialmente ficcionales, en tanto versiones, dado que surgen de una experiencia real y son transmitidas como un hecho que de verdad ha sucedido. En la actualidad no existen narraciones ficcionales registradas en LSU que sean mantenidas y transmitidas por los hablantes de la comunidad sorda. El carácter dialógico de esta lengua no ha promovido el registro de narraciones ficcionales. La narración, en tanto construcción de un mundo posible, se observa en la narración de chistes vinculados al ser sordo y a su vínculo con los oyentes. Asimismo, los sordos manifiestan un fuerte interés y gusto por la narración que podría también caracterizarlos como una particularidad vinculada a su identidad sorda. En relación a este placer en la narración ficcional Bruner (1991), refiere a la existencia de un impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo que es posteriormente equipado por nuestras experiencias culturales. Las narraciones ficcionales en LSU parecerían indicar que éstas se construyen a través de recursos diferentes de los usados en los textos ficcionales escritos. Los personajes tipo, la variabilidad, la relevancia del contexto, la improvisación como atributo del enunciador así como la necesidad de preguntar y buscar la verdad en la figura del autor como enunciador del discurso sugieren experiencias culturales de la oralidad en el desarrollo de ese impulso humano que es narrar.

Entre los usos del lenguaje, está el que sirve para crear las ilusiones de la realidad que constituyen la ficción. La creación de entidades y ficciones hipotéticas es una facultad del lenguaje. Esta capacidad que tiene el lenguaje de estipular y crear realidades propias, su constitutividad (Austin, 1962), no es una cualidad exclusiva de las lenguas escritas. La ficción literaria descansa en una competencia psicológica compartida de forma universal pero su realidad cultural no es una, sino múltiple. Al respecto (Shaeffer, 2013:34) plantea que:

> Todos los niños del mundo desarrollan la competencia de «hacer como si», pero también es cierto que algunas culturas no explotan esta competencia como forma de creación verbal socialmente sancionada, sus fronteras cambian con la historia. Para comprender la ficción debemos abordar un enfoque pluridisciplinario.

El desarrollo y masificación de las nuevas tecnologías que habilitan un registro visual ha permitido acumular rápidamente un conjunto de textos en LSU. Este corpus textual constituye una forma de registro a través una tecnología que las comunidades sordas han incorporado naturalmente ya que resulta compatible con las características de su lengua natural. La posibilidad del registro en su propia lengua que brindan las nuevas tecnologías seguramente repercuta en los procesos de estandarización y creación léxicas que transitan las lenguas de señas. La variedad de textos en lengua de señas que se han producido en los últimos quince años refleja una valoración positiva de los sujetos sordos hacia este soporte así como evidencia una necesidad de registrar de los sujetos sordos que, ante la ausencia de un soporte compatible con su lengua, no había sido manifestado. La textualidad producida en lengua de señas podría ser enmarcada como una literatura testimonial donde predomina la narración del pasado vivido por sus hablantes. La historia de las comunidades sordas, las experiencias educativas y la reflexión sobre los cambios sociales de su lengua, son temas recurrentes en las videograbaciones disponibles y socializadas a través de internet. Entiendo que las nuevas tecnologías no solamente han posibilitado el registro en lenguas de señas sino que han permitido una apropiación natural de las funciones de la escritura dentro de las culturas letradas por parte de los sujetos sordos.

En Uruguay, las creaciones ficcionales en LSU se restringen a las narraciones de chistes y anécdotas recreadas por un narrador oral que propone su narración como versión de un acontecimiento verídico. Sin embargo, estas narraciones proponen la comicidad y la ironía como un recurso de estilo que las caracteriza así como tópicos vinculados a la sordera, a su lengua, a su relación con los oyentes y su vínculo con los ILSU que sugieren la formación de un discurso en proceso de diferenciación. En este sentido los cortos en LSU, realizados por personas sordas en el marco de los proyectos de extensión de la tecnicatura LSU- Español-LSU de la Udelar, constituyen un registro novedoso. Probablemente la textualidad en Lengua de Señas promueva procesos de gramatización en la lengua generando un discurso diferenciado y vinculado a lo ficcional literario, que redunde en una valoración literaria de un texto dentro de las comunidades sordas. Desde la mirada de las teorías textuales, que entienden lo literario como convención sujeta a los devenires de la lengua y sus hablantes, la existencia de un corpus

textual en lengua de señas es la base para que estos textos permanezcan y puedan ser valorados o no como literarios por los miembros de las comunidades sordas.

Bibliografía

Austin, J. (1962) *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona, Paidós.

Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva***.** Madrid, Alianza.

Cameron, D.; E. Frazer; P. Harvey; B. Rampton y K. Richardson (1997) «Ethics, advocacy and empowerment in researching language». En: N. Coupland y A. Jaworski (Eds) *Sociolinguistics. A reader and a course book*. Bristol, Palgrave:145-162.

Olson, D. (1991) «La cultura escrita como actividad metalingüística.» En: D. Olson, y N. Torrance (Comps.) (1995) *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona, Gedisa:333-358.

Olson, D. y N. Torrance (Comps.) (1995) *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona, Gedisa.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre papel*. Barcelona, Gedisa.

Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Peluso, L. (2010) *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural***.** Montevideo, Psicolibros.

Rajagopalan, R. (2003) *Por uma lingüística crítica. Linguagem. identidade e questao ética***.** San Pablo, Parábola

Shaeffer, J. (2013) *Pequeña ecología de los estudios literarios:¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.