

HACIA EL ENCUENTRO CON LO GENUINO. MULTILINGÜISMO ANÍMICO Y SUBJETIVIDAD EN LA PSICOTERAPIA DE UNA ADOLESCENTE SORDA

Ruth Kazez*

Introducción

En el año 1993 una actriz francesa llamada Emmanuelle Laborit obtuvo en su país el premio Molière para la revelación teatral. Es la primera actriz sorda que ha recibido en Francia ese galardón. Escribió una novela autobiográfica llamada *El grito de la gaviota* donde describe su experiencia de encierro y desesperación durante el transcurso de su primera infancia hasta los siete años de edad, cuando conoce la Lengua de Señas Francesa y comienza a salir de la incomunicación en la que había vivido hasta ese momento en que había recibido educación oral. Las experiencias que relata en su libro son semejantes a las que atraviesan muchos de nuestros pacientes sordos. Algunos llegan a la psicoterapia sin poder pensar en sus vivencias ni ponerlas en palabras y, sólo luego de arduo trabajo clínico, logran finalmente contarlas, como ocurrió en el caso de Emmanuelle Laborit.

Nos proponemos en este trabajo, al hablar sobre María, reflexionar sobre la complejidad psíquica que presentan ciertos pacientes sordos. Esta joven, que conoció la Lengua de Señas Argentina (LSA) a los ocho años de edad, logró a lo largo del tratamiento poner en palabras aquellas vivencias de profunda soledad y aislamiento que la acompañaron durante los primeros años de su vida. Reflexionaremos acerca de cómo se conjugan la falta de representación del otro como empático, el multilingüismo anímico y fallas en la identificación con la propia palabra.

“Una desconocida de mí misma”

María consultó en dos oportunidades: la primera a los catorce y la segunda a los veintidós años. En la primera ocasión conocí a sus padres y luego a ella. Los padres estaban preocupados por su impulsividad, sus estallidos furiosos

* Magister en Problemas y Patologías del Desvalimiento, UCES. Diplôme d'Études Approfondies de Psychanalyse, Universidad París 7. Docente de posgrado, UCES.

que no podían ni comprender ni calmar. El discurso de ambos estaba casi desprovisto de sufrimiento, de afectividad en general. Describían con resignación la escasa comunicación con su hija al tiempo que se había naturalizado la función de intérprete del hermano menor, que por ese entonces tenía once años.

La sordera profunda de María fue producto de una rubéola que su madre contrajo durante el embarazo. El déficit auditivo se detectó alrededor de los veinte meses y a partir de entonces se la equipó con audífonos que le daban muy poco rédito a la hora de escuchar palabras. Sus padres decidieron enviarla a una escuela común porque querían que recibiera la misma educación que las personas oyentes. Luego de haber transcurrido siete años en dicho establecimiento educativo, desarrollando muy limitado lenguaje y sin integración con sus pares, al finalizar segundo grado la situación se hizo insostenible y la familia fue orientada hacia una escuela para niños sordos, donde en contacto con otros niños aprendió la LSA.

La madre de María es hija de argentinos exiliados, que recorrieron varios países de Europa buscando insertarse. Durante su infancia y adolescencia residió en diversos lugares y aprendió varios idiomas, hasta que finalmente decidió terminar su escuela secundaria en la Argentina instalada en casa de su abuela materna, a lo cual sus padres no opusieron resistencia. Luego estudió Derecho, carrera que nunca ejerció. Se casó joven con un ingeniero en sistemas unos años mayor que ella, y junto con él tuvieron dos hijos: María y Juan.

Cuando conocí a María, encontré una joven conectada y vital. Intuitivamente, la saludé en LSA, se sorprendió y me respondió. Me pidió que no se contara a sus padres dado que ellos no lo sabían y temía que se enojaran. Este primer comentario, que tendría resonancia a lo largo del tratamiento, me hizo pensar que quizás temiera que algo de lo propio provocara el rechazo de sus padres. Dijo sentirse angustiada porque quería cambiarse de escuela y temía que sus padres no lo aceptaran.

Llamó mi atención la distancia entre la joven que yo veía y aquella de la cual me habían hablado sus padres. Ambas versiones coincidían en un punto: la comunicación oral entre ellos se restringía a cuestiones elementales y era complicada, sus intercambios eran breves porque no lograban entenderse. Cuando la situación se tornaba difícil, había dos alternativas: o bien llamaban al hermano que funcionaba como intérprete, o bien se comunicaban por escrito.

Se inició un recorrido interesante. Las sesiones se desarrollaban alternando la lengua hablada con la LSA. Se trataba de una joven inteligente, con dificultades para tolerar sus necesidades, tendía más bien a buscar desembarazarse de ellas. Buscaba por distintos medios que su malestar desapareciera: generalmente se decidía por ir a comprar al *shopping*. En una oportunidad, hacia el final de esta primera etapa del tratamiento, intentando algún registro de cómo estaba respondió: *“No sé ni cómo estoy y tampoco te puedo decir qué siento. Solamente estoy segura de lo que me pasa cuando me enoja. Es como si fuera una desconocida de mí misma”*. Respecto de sus padres realizamos numerosas entrevistas en donde se habló acerca de la importancia que ellos intentarían aprender la LSA para comunicarse de otro modo con María, situación que ambos denominaron como ridícula.

A lo largo de esta primera etapa que duró un poco menos que dos años, la joven logró cambiarse de escuela, reubicarse de un mejor modo con su grupo de pares, y aunque la angustia ya no era desbordante como en un inicio, respecto de sus padres, fundamentalmente con su madre, el vínculo poco se había modificado.

Entre el final de la primera consulta y la segunda transcurrieron seis años. A lo largo de ese período tuvimos alguna entrevista que no significó el inicio de una nueva etapa de tratamiento sino que se dirigía a mí en situaciones angustiantes, generalmente ligadas a su madre.

La segunda consulta se produjo a los veintidós años, a los seis meses de casada. Se hallaba sumamente angustiada, se acababa de enterar que estaba embarazada, mientras cursaba segundo año de la carrera de Sistemas. A los pocos meses de haberla comenzado, se había dado cuenta que no le gustaba pero había decidido continuar porque si no lo hacía, le causaría un enorme daño a sus padres. La noticia del embarazo la alegraba, pero sus padres aún no lo sabían y sentía que los dos temas, sumados, terminarían por decepcionarlos. Luego de un tiempo de entrevistas, decidió comenzar otra carrera terciaria y a los pocos meses nació Ema, su hija oyente.

Resultó difícil la búsqueda de guardería para su hija: le costaba separarse de ella y en esa época vino a su mente un recuerdo que no recordaba, una situación de su infancia que la enojó con su madre. Ocurrió mientras le daba de comer a Ema: de pequeños, su madre no los hacía dormir ni les daba de comer. Aún pudiendo hacerlo, siempre hubo alguien en quien delegó esas tareas. Eso la hizo pensar que le gustaría saber qué es ser buena madre, porque ella quisiera ser una buena madre.

Una vez comenzada la escolaridad de la pequeña, surgieron recuerdos nunca antes aparecidos, en relación con sus propias experiencias escolares. Describió situaciones de dolor mudo, ligadas a estados de aislamiento, de desamparo, relativas a no poder salir de sí misma, no ser comprendida y no entender qué le decían. Estas situaciones venían acompañadas de un estado, al que denominamos en las sesiones como “estado de enojo”, en donde ella, impotente, intentando hacer uso de cierta actividad, se reservaba los derechos a querer entender y a ser escuchada y entendida. Concluimos que en ese “estado de enojo” el no querer entender era la única resistencia posible que encontró hasta sus ocho años, y que lo recuperaba en momentos de crisis. Se daba en situaciones en donde sentía que los demás le pedían que hiciera un esfuerzo por alcanzar un idioma, una realidad, poco comprensibles, al mismo tiempo que no estaban dispuestos a acercarse. La enfurecía el hecho de ser sólo ella quien debía esforzarse. La huella traumática de esta situación se daba cuando ella se anticipaba de manera pesimista suponiendo de antemano el rechazo a sus aspectos más suyos, con la certeza que no iba a ser entendida.

Experiencia infantil

Sabemos que en el vínculo temprano, el contacto emocional y corporal de la madre con su hijo le ofrece sostén, organiza y dota de significado sus experiencias y su relación con el mundo. La empatía, como afecto central de la madre, consiste en el desarrollo de la posibilidad de identificarse con él, ofreciéndole su capacidad para asistirlo en sus necesidades y en la metabolización de sus emociones, volviéndolas procesables, generando así en el niño la posibilidad de apropiarse de las mismas. Cuando en el vínculo esto no se da, fracasa en el niño el desarrollo del sentimiento de sí y la construcción de una sensorialidad con valor anímico.

En una investigación realizada en los últimos años (Kazez, Melloni, Mal-davsky, 2009, 2010, 2012), hemos podido apreciar el impacto que genera en las madres el diagnóstico de sordera. En la mayor parte de los casos las madres refieren haber atravesado situaciones que definiríamos como de desajuste vincular con sus hijos, ya que el diagnóstico rompe con la posibilidad identificatoria planteada desde un inicio. En términos generales diremos que el vínculo tiene que reformularse sobre otras bases.

En el caso de María con su madre, suponemos que el desencuentro es anterior al diagnóstico y posiblemente éste lo haya profundizado. La dificultad para procesar sus propios pensamientos y tolerar sus sentimientos no sólo tiene que ver con la dificultad en la comunicación, sino también con el

vínculo con una madre que la dejó inerme frente a sus desbordes pulsionales, dejando la huella de una experiencia desorganizante. En situaciones conflictivas María experimenta el retorno de lo traumático: la falta de empatía se actualiza y allí aparecen el pánico y la crisis de angustia. Sus padres fomentaron en ella una independencia reactiva, por ejemplo al enviarla al colegio de niños oyentes, suponiendo que de ese modo lograrían que su hija aprendiese a enfrentar con éxito sus dificultades.

María no llega a las situaciones angustiosas con interrogantes sino con hechos consumados, de los que sólo pretende librarse. No registra sus necesidades y esto se acompaña de un imperativo de sobreponerse a las crisis sin importar las consecuencias. Lo diferente, lo inesperado, no puede ser registrado ya que queda invadida por angustias y exigencias que no puede procesar. Intenta infructuosamente transformarse en esa hija que nunca alcanza a ser.

Hacia el final de la primera etapa, la posibilidad de expresar su desconocimiento de sí misma implicó un corte. El pasaje de la impulsividad a la simbolización, marcó la posibilidad de reflexionar en un segundo tiempo acerca de sus estados de impotencia. Luego, ya en el segundo momento del tratamiento, el vínculo con Ema, su hija, habilitó la posibilidad de tolerar y reconocer afectos hasta ese momento no sentidos, abrió el camino para contener sus propios pensamientos y posibilitó conectarse con ellos para desarrollarlos.

Bilingüismo y lengua de señas

Para introducirnos en la temática del multilingüismo anímico y su relación con la sordera, nos resulta de utilidad exponer aportes provenientes de la lingüística.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado comenzó a gestarse un cambio en la perspectiva desde la cual se comprenden la sordera y las lenguas de señas. Una mirada crítica a la perspectiva clínico-terapéutica desde la noción de diversidad, dio por resultado una aproximación a partir de una perspectiva socio-antropológica, tomando la diferencia en dos planos: lingüístico y socio-cultural. La comunidad sorda pasa a ser entendida como una comunidad lingüística minoritaria diferente y no como una desviación de la normalidad.

Skliar *et al.* (1995), especialistas en el tema, fundamentando sus afirmaciones en investigaciones realizadas entre otros por Stokoe *et al.* (1960), sostienen

que las lenguas de señas son lenguas naturales para las personas sordas, es decir que se adquieren -al modo de la lengua hablada para el niño oyente- sin enseñanza sistemática. Constituyen para ellos una primera aproximación al mundo, para dotarlo de significatividad y como modo propio de expresión para el cual se encuentran totalmente habilitados. Sostienen que el estatus lingüístico de las lenguas de señas se legitima a partir de la lingüística chomskiana, que sostiene que el lenguaje posee una estructura subyacente cuya expresión puede darse a través de distintos canales: auditivo-vocal para la lengua oral, viso-gráfica para la lengua escrita y viso-gestual para la lengua de señas. El habla pasa a ser uno de los medios de expresión, y las señas, un código alternativo. Siguiendo a Bruner (1984) postulan que el proceso de adquisición de una lengua es un diálogo entre el mecanismo innato para la adquisición y el sistema de apoyo, que sólo puede ejercerlo un adulto socializador y sintonizado con el niño, en este caso, un sordo adulto: *“El hecho de mantener la lengua natural (L1) parece beneficiar cognitivamente al niño y el nivel de la segunda lengua (L2) a la que el niño llega será función del tipo de competencia que desarrolla en L1. El alto nivel de competencia en L1 hace posible niveles semejantes de competencia en L2. El acceso a la/s segunda/s lengua/s en la temprana infancia puede acelerar los aspectos del desarrollo cognitivo. En cambio, si en un estadio temprano de su desarrollo el niño de comunidades minoritarias se encuentra en un contexto de aprendizaje de L2 sin haber recibido el soporte requerido en su L1, el desarrollo en L1 va a decrecer o aún cesar, dejando al niño sin base alguna para aprender la L2. Estos fenómenos se han descrito como casos de semilingüismo o doble semilingüismo, donde el niño no llega a tener competencia ni en L1 ni en L2, es decir, tendrá la misma competencia deficiente en ambas lenguas y, por lo tanto, los efectos cognitivos y sociales de este desarrollo defectuoso serán negativos.”* (pág. 94).

Los autores expresan de este modo que las lenguas de señas, como lenguas naturales adquiridas dentro de un contexto, permiten al niño sordo interpretar y significar la realidad del mismo modo que la lengua hablada al niño oyente.

Multilingüismo anímico

A lo largo de su obra, Freud describe diversos procesos anímicos propios en los que se da un modo particular de relación entre distintas lenguas. Maldavsky (1995b) los revisa minuciosamente, refiriendo por ejemplo sueños en donde aparecen el latín, francés, idish o hebreo, olvidos como en el caso Signorelli (Freud, 1901b) o bien actos fallidos como en el que sustituye “*fuhr*” por “*bis*” (Freud, 1935b). En estos ejemplos, el recurso a los distintos

idiomas por parte de Freud, está al servicio de hacer concientes determinados procesos psíquicos, a través de formaciones sustitutivas que contienen algo de lo no familiar, provenientes de un territorio "*extranjero interior*" (pág. 237).

En ese texto, Maldavsky (1995b) ofrece además una propuesta organizadora para el estudio del multilingüismo anímico desde cuatro puntos de vista, que en la realidad se combinan entre sí. Se trata de problemas relacionados con: 1) los procesos de retranscripción mnémica y sus lógicas, 2) las defensas, 3) los conflictos del yo con los deseos, la realidad y el superyo, y 4) los criterios con los que se ordena la masa sensorial hasta transmutarse en algo legible y traducible.

En cuanto al primero de los problemas planteados, los procesos de retranscripción mnémica, Amati Mehler *et al.* (1990), en un libro sumamente inspirador para quienes en su práctica clínica emplean más de una lengua para comunicarse con sus pacientes, plantean que los polilingües –aquellos que adquieren más de una lengua simultáneamente desde niños- y los políglo-tas –quienes aprenden otras lenguas cuando la lengua materna ya ha sido sólidamente adquirida- poseen características particulares en su funcionamiento psíquico, en cuanto a las modalidades en que se organizan sus vías asociativas y sus procesos de traducción interna.

Recordemos que en términos psicoanalíticos la palabra puede ser estudiada desde distintas perspectivas: su función, su proceso de constitución, su estructura, su eficacia y sus modos de operar en lo anímico (Freud 1891b, 1915e, 1923b, 1950a; Maldavsky, 1976, 1986a, 1989, 1995b, 1997). En cuanto al proceso de constitución de la palabra y los sistemas de traducción intrapsíquica, Freud (1950a) describe la estructura de los sistemas de memoria y su organización. Se refiere a un sistema de memoria generado por estratificación sucesiva, a través del cual las huellas mnémicas sufren un reordenamiento según nuevas lógicas que generan retranscripciones. En relación con los problemas de traducción que pueden originarse en el proceso de retranscripción dice: "*Cada reescritura posterior inhibe a la anterior y desvía de ella el proceso excitatorio. Toda vez que la reescritura posterior falta, la excitación es tramitada según las leyes psicológicas que valían para el período psíquico anterior, y por los caminos de que entonces se disponía. Subsistirá así un anacronismo, en cierta provincia regirán todavía unos <<fueros>>; aparecen <<relictos>>*" (pág. 276).

Desde hace un tiempo reflexionamos acerca de cómo se dan en personas sordas estas inscripciones y los distintos tipos de preconciente en juego (Kazez, 1996b, 1997), así como la constitución diferencial de la representación-palabra (Kazez,

2008). El ordenamiento que genera en el niño oyente la captación de sonidos y líneas melódicas ligadas a componentes afectivos, se da de otro modo en el niño sordo apelando a una diversa organización espacial, rítmica, visual y motriz.

Danesi y Kazez (2003) presentan los resultados de un estudio realizado sobre el dibujo del cuerpo en niños entre cuatro años y cuatro años y medio según hablen o no la lengua de señas brasileña. En dicha investigación, que tiene en cuenta la organización del grafismo, se aprecia que los niños sordos hablantes de lengua de señas se encuentran en estadíos semejantes a los niños oyentes, mientras que difieren considerablemente de los niños sordos no hablantes de lengua de señas.

Volviendo a las consideraciones previas, Freud (1891b) define la representación-palabra como un proceso asociativo que conforma un todo cerrado y exclusivo de sistemas de memoria con cuatro elementos, susceptible de extensión, dado el *"probable proceso de asociación implícito en las diversas actividades del lenguaje"* (pág. 87), mientras que la representación-cosa forma parte de otro complejo asociativo *"difícilmente cerrable"* (pág. 91) integrado por diversas impresiones sensoriales. Como referíamos previamente, Amati Mehler *et al.* (1990) suponen que en el multilingüe (que incluye al polilingüe y al políglota) las palabras de la lengua extranjera se agregan como un doble sistema de representaciones-palabra, independientes y autónomos pero conectados a través de un sistema referencia. Freud (1891b) refiere al respecto: *"Es obvio que un nuevo conjunto de asociaciones puede sobreponerse a las asociaciones ya establecidas que intervienen en el habla"* (pág. 75). En el decir de Tessone (1995), las nuevas palabras, provenientes de otras lenguas comienzan a formar parte del patrimonio de superasociaciones, a nivel de las representaciones-palabra. Stengel (1939) por su parte analiza los procesos psíquicos relativos al aprendizaje de una nueva lengua, estableciendo una conexión entre el aprendizaje de la lengua y la relación libidinal. La adquisición de cada nueva palabra pasaría a ser no sólo un logro intelectual sino también un nuevo elemento dentro de una red asociativa que modificaría las relaciones con las cosas. Los conceptos anteriormente descriptos de semilingüismo y doble semilingüismo, provenientes de la lingüística, nos plantean interrogantes acerca de su correlato en lo anímico, ya que cuestionan el andamiaje previamente descrito.

Refiriéndose a las defensas, Amati Mehler *et al.* (1990) señalan que en el terreno del multilingüismo se dan elecciones conscientes e inconscientes de las distintas lenguas en las que se habla, se sueña o se calla. Dichas elecciones estarían dadas por distintos factores, donde resulta crucial la investidura

libidinal de quien dona el idioma. Por ejemplo, hablar de los conflictos infantiles en una segunda lengua aprendida en la edad adulta podría permitirle a un paciente establecer una suerte de distancia de seguridad respecto de aquello que le hubiese resultado una sobrecarga afectiva en su lengua materna, como si esas palabras vinculadas a los primeros niveles sensoriales y emocionales conservaran toda la fuerza de los conflictos arcaicos. También puede ocurrir, como en el caso de María, que lo inaccesible de la lengua hablada tenga un doble origen: la limitación auditiva junto con la falta de acceso a una lengua natural, y una defensa frente a un idioma que encarna a otro ubicado en un lugar de tirano, que no hace el esfuerzo por escuchar empáticamente y fuerza la sobreadaptación.

La elección del idioma en el marco terapéutico puede poner en evidencia una tercera cuestión: ser representante de un deseo, de la realidad o del superyo. La función inicial de la palabra –anterior a la de posibilitar la comunicación interpersonal- es ligar al yo tanto con las pulsiones como con la realidad. Por ende puede representar a cualquiera de ellos, o bien a una transacción entre ellos. El multilingüe puede recurrir a otras lenguas para expresar estas transacciones, en donde se combinan defensas y formaciones sustitutivas. Krapf (1955) señala que la elección del idioma en sesión depende de una demanda del superyo, y presta atención al pasaje de una lengua a otra durante el análisis. Considera fundamental la capacidad del terapeuta de acompañar al paciente en su recorrido multilingüe, dado que entiende que el uso de una segunda lengua puede ser un fenómeno transferencial susceptible de ser estudiado.

El cuarto problema, se articula con los tres anteriores y tiene que ver con el modo en que puede configurarse la sensorialidad en algo susceptible de ser registrado, leído y traducido. Dicho en otros términos, se interroga acerca de las condiciones psíquicas y contextuales que deben darse para generar los distintos estamentos mnémicos que permiten ordenar la realidad, formatearla, de modo tal de poder recordarla e interpretarla.

En el caso de María, no se encuentra representada en su decir sino que justamente esa palabra encarna un vacío en su núcleo identificadorio. La función esencial de la palabra, hacer conciente lo inconciente, está empobrecida, ya que ella construye la convicción que sus procesos internos no tienen lugar en lo anímico de sus primeros interlocutores y por ende, en ella misma. Esta certeza se reactiva a modo de amenaza cada vez que se esboza una conexión con lo genuino.

Nos preguntamos qué ocurre a nivel anímico en los casos en los que se da el semilingüismo o el doble semilingüismo. A la falta de interlocutor empático,

en esas situaciones se suma la falta de palabras que a nivel preconsciente puedan ligarse a procesos puramente internos.

“Quisiera ser una buena madre”

El recorrido teórico realizado nos permite pensar el caso de María planteando diversas temáticas confluyentes que abarcan lo vincular con su madre y con su hija -ambas oyentes-, lo anímico ligado a la función de la palabra y el multilingüismo y, finalmente, las consecuencias de la articulación de todos estos elementos en la producción de la subjetividad.

De inicio la oralidad representa lo incomprensible, lo inasible del mundo sonoro. La palabra hablada, lejos de permitir enlaces, deja a María a merced de una voluptuosidad hipertrofiada. Su resistencia frente a la lengua hablada constituye una suerte de intransigencia frente a quienes funcionan como interlocutores despóticos. La falta de vivencia continente con su madre termina lesionando el desarrollo del aparato para pensar los pensamientos.

La ligadura comienza a producirse con la aparición de la LSA, a pesar que sus desbordes pulsionales continúan expresando la efracción, donde queda inundada de modo caótico. La LSA va ganando terreno en un vínculo libidinal y le permite salir de su atrincheramiento.

Desde lo vincular, podemos tomar algunos elementos significativos de la historia de una madre políglota, que decide vivir en Argentina lejos de sus padres quien exhibe sin reparos sus dificultades para sostener a su primera hija antes y después del diagnóstico de sordera. La joven acalla furiosamente su necesidad de interlocutores, su avidez por una lengua que llega tardíamente. Lo que no cesa de repetirse aparece en la convicción que lo suyo será rechazado por sus padres, y que la solución es huir hacia adelante, precipitándose en situaciones donde manda la acción y no la reflexión, la necesidad de desembarazarse de toda tensión desbordante.

En el caso de María, podemos describir un proceso donde inicialmente la carencia de palabras representativas es determinante de un estado de desubjetivación. Luego de adquirir la LSA, ésta tampoco le alcanza para sustituir la acción. En un tercer momento logra expresar simbólicamente el valor que le adjudica al desborde como única forma de sentirse a sí misma.

Finalmente, la inflexión está dada al entrar en sintonía con su hija. Como parte del despliegue de su capacidad de *rêverie*, capta la experiencia emocional de la niña y la transforma en pensamientos pensables por ella

misma. Este metabolismo mental, en el contexto de su análisis, hace que María pueda contener sus sentimientos y pensamientos y éstos a su vez continúen promoviendo en su mente una mayor capacidad para sentir y pensar. Se trata de intercambios que le permiten recordar lo nunca recordado y comenzar a preguntarse acerca de sí misma, ofreciendo lugar a la dimensión psíquica de los deseos.

Primera versión: 18/02/2012

Aprobado: 22/03/2012

Bibliografía

Alisedo, G.: (2006) Los problemas lingüísticos de los problemas psicológicos. *Actas del I Congreso Internacional III Latinoamericano y IV Nacional de Salud Mental y Sordera*, Buenos Aires.

Amati Mehler, J., Argentieri, S. y Canestri, J.: (1990) *La Babel del inconsciente. Lengua madre y lenguas extranjeras en la dimensión psicoanalítica*. Buenos Aires, Lumen.

Benedetti, M. L.: (1996) *Sordo-¿mudos? Un mundo a conocer*. Buenos Aires, Tekné.

Bion, W. R.: (1962) *Volviendo a pensar*. Buenos Aires, Lumen-Hormé, 1972.

Bruner, J.: (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología, citado por Skliar et al. (1995) "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo", en *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 69-70. Madrid, España.

Danesi, M., Kazez, R.: (2003) "Estudio exploratorio del dibujo en niños sordos. Representación gráfica de la imagen corporal y lengua de señas", en *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, N° 4. Buenos Aires, UCES.

Freud, S.: (1891b) *La afasia*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

(1900a) *La interpretación de los sueños*, en O.C. Vols. 4-5. Buenos Aires, AE, 1989.

(1901b) *Psicopatología de la vida cotidiana*, en O.C. Vol. 6. Buenos Aires, AE, 1989.

- (1915e) "Lo inconciente", en *O.C.* Vol. 14. Buenos Aires, AE, 1989.
- (1923b) *El yo y el ello*, en *O.C.* Vol. 19. Buenos Aires, AE, 1989.
- (1935b) "La sutileza de un acto fallido", en *O.C.* Vol. 22. Buenos Aires, AE, 1989.
- (1950a) *Los orígenes del psicoanálisis*, en *O.C.* Vol. 1. Buenos Aires, AE, 1989.
- Kazez, R.: (1996b) "Del rasgo a la letra: nexos entre ideografía y pensamiento", en *Actualidad Psicológica* N° 235. Buenos Aires.
- (1996c) "Problemas de aprendizaje en niños sordos", en *Revista Argentina de Psicopedagogía*, Año 13, Vol. 45. Buenos Aires.
- (1997a) "Aprendizaje de la lengua en niños sordos", en *AULA*, N° 16. México.
- (1998a) "La intervención del psicólogo en el ámbito de la discapacidad. Problemas específicos", en *Actualidad Psicológica*, N° 256. Buenos Aires.
- (2008) "El recorte y la caída. Vicisitudes del ingreso a la prepubertad de una niña sorda", en *Actualidad Psicológica*, N° 362. Buenos Aires.
- Kazez, R., Melloni, G., Maldavsky, D.: (2009) "Study of the discourse of two mothers of deaf female adolescents. Comparative analysis of the moment after being informed about the diagnosis". *Presentación de póster en el 40° International Meeting de la Society for Psychotherapy Research*. Santiago, Chile.
- (2010) "Extension of the study of the discourse of mothers of deaf female adolescents. Comparative analysis of drives and defenses at the moment of the diagnosis". *Presentación de póster en el 41° International Meeting de la Society for Psychotherapy Research*. Asilomar, Estados Unidos.
- (2012) "Comparative study of the discourse of hearing mothers of deaf children. Detection of different moments after being informed about the diagnosis and diverse therapeutic strategies". *Presentación de póster en el 43° International Meeting de la Society for Psychotherapy Research*. Virginia Beach, Estados Unidos.

Krapf, E.: (1955) "The choice of language in polyglot psychoanalysis", en *Psychoanalytic Quarterly*, Vol. 24, 3.

Laborit, E.: (1995) *El grito de la gaviota*. Barcelona, Seix Barral.

Maldavsky, D.: (1976) *Teoría de las representaciones*. Buenos Aires, Nueva Visión.

(1986a) *Estructuras Narcisistas. Constitución y transformaciones*. Buenos Aires, Amorrortu.

(1989) "Sobre la teoría freudiana de la producción de las manifestaciones". *Revista de Psicoanálisis*, Vol. 46, Nº 2/3. Buenos Aires.

(1995b) *Linajes abúlicos. Procesos tóxicos y traumáticos en estructuras vinculares*. Buenos Aires, Paidós.

(1997) *Sobre las ciencias de la subjetividad. Exploraciones y conjeturas*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Pichon, E.: (1938) "Observations sur le travail de M. Vélíkovsky". *Revue Française de Psychanalyse*, Vol. 10, 1. Francia.

Tessone, J.: (1995) "Multilingüismo, representación de palabra, representación de cosa y realidad psíquica". *Revista de Psicoanálisis*, Vol. 52, 3. Buenos Aires.

Schorn, M.: (2008) *La conducta impulsiva del niño sordo*. Buenos Aires, Lugar.

Skliar, C. et al.: (1995) "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo", en *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 69-70. Madrid, España.

Stengel, E.: (1939) "On learning a new language", *International Journal of Psychoanalysis*, Vol. 20.

Stokoe, W. et al.: (1960) *A dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington, D.C., Gallaudet College Press, citado por Skliar et al. (1995) "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo", en *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 69-70. Madrid, España.

Vélíkovsky, M.: (1938) "Jeu de mots hébraïques. Une langue nouvellement acquise peut-êtré devenir la langue de l'inconscient?". *Revue Française de Psychanalyse*, Vol 10, 1. Francia.

Resumen

El presente trabajo aborda la problemática de la constitución de la subjetividad en una adolescente sorda. Tomando la sordera desde una perspectiva socio-antropológica, ubica a la lengua de señas como eslabón fundamental para la adquisición de la lengua oral. Analiza las características del multilingüismo anímico en personas sordas, y lo relaciona con características presentes en personas polilingües y políglotas.

Palabras clave: subjetividad; multilingüismo; lengua de señas; psicoterapia.

Summary

This paper refers to the constitution of the subjectivity in a deaf adolescent. Taking deafness from a socio-anthropological perspective, it places the sign language as a crucial link in the acquisition of spoken language. It analyzes the characteristics of psychic multilingualism in deaf people, and relates it to characteristics of plurilingual and polyglot individuals.

Key words: subjectivity; multilingualism; sign language; psychotherapy.

Résumé

Ce travail aborde le problème de la constitution de la subjectivité chez une adolescente sourde. Prenant la surdité depuis une perspective socio-anthropologique, il remarque l'importance de la langue des signes comme un maillon essentiel dans l'acquisition de la langue orale. Il analyse les caractéristiques du multilinguisme animique dans les personnes sourdes, en faisant des rapports avec les caractéristiques des personnes polylingues et polyglottes.

Mots clés: subjectivité; multilinguisme; langue des signes; psychothérapie.

Ruth Kazez

Av. Cabildo 2287, 7  "33"

(1428) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel.: 4783-7809

rkazez@yahoo.com.ar