



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

ISSN: 1984-686X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Crespi, Leonardo Peluso
A educação de surdos e a inclusão
Revista Educação Especial, vol. 35, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-19
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71357>

Disponibile en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978059>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La educación de los sordos y la inclusión

Deaf Education and Inclusion

A educação de surdos e a inclusão

Leonardo Peluso Crespi

Universidad de la República, Uruguay

E-mail: leonardo.peluso@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3797-6309>

Recebido em 15 de agosto de 2022

Aprovado em 29 de setembro de 2022

Publicado em 08 de dezembro de 2022

RESUMEN

En este trabajo analizo los tres paradigmas de educación de los sordos que actualmente existen en Uruguay en la órbita de la educación pública: la *educación bilingüe*, la *educación bilingüe inclusiva* y la *educación inclusiva*. A partir de la descripción de estos tres modelos, muestro la forma en que cada uno de ellos implica una visión diferente acerca del estudiantado sordo (de su lengua y de su cultura), así como también de las relaciones con la discapacidad y con la ideología de la normalidad. Finalmente presento el modelo de educación plurilingüe, pluritecnológico e intercultural, que puede ser una propuesta alternativa de educación de los sordos, en la medida en que supondría dar un paso más allá del bilingüismo. Los datos empíricos y la reflexión de este trabajo provienen de dos fuentes: una investigación educativa con financiación de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP), ya realizada; y una investigación etnográfica y decolonial con financiación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (CSIC, I +D, 2020), en curso.

Palabras clave: Educación de los sordos; Inclusión; Bilingüismo.

ABSTRACT

In this paper I analyze the three paradigms of education of the Deaf that currently exist in Uruguay in the orbit of Public Education: *bilingual education*, *inclusive bilingual education* and *inclusive education*. From the description of these three models, I show the way in which each of them implies a different vision about Deaf students (of their language and their culture), as well as the relationship with disability and with *ideology of normality*. Finally, I present the plurilingual, pluritechnological and intercultural education model, which can be an alternative proposal for education of the Deaf, as it would mean taking a step beyond bilingualism. The empirical data and the reflection of this work come from two sources: an educational research with funding from the National Administration of Public Education (ANEP), already carried out; and an ethnographic and decolonial research with funding from the Sectoral Commission for Scientific Research (CSIC) of the University of the Republic (CSIC, I + D, 2020), in progress.

Keywords: Deaf education; Inclusion; Bilingualism.

RESUMO

Neste trabalho analiso os três paradigmas de educação de surdos que existem atualmente no Uruguai no âmbito da educação pública: a educação bilíngue, a educação bilíngue inclusiva e a educação inclusiva. A partir dessas análises, discuto as diferentes visões subjacentes a cada um dos modelos educacionais no que diz respeito aos estudantes surdos (sua língua e cultura), às relações que estabelecem com a deficiência e com a ideologia da normalidade. Para finalizar, apresento a educação plurilíngue, pluritecnológica e intercultural como uma proposta alternativa para a educação de surdos e que, entende-se, se constitui um avanço em relação ao modelo bilíngue. Os dados empíricos e a reflexão deste trabalho provem de duas fontes: de uma pesquisa educacional finalizada, que contou com financiamento da *Administración Nacional de Enseñanza Pública* (ANEP), e de uma pesquisa etnográfica e decolonial em andamento, financiada pela *Comisión Sectorial de Investigación Científica* (CSIC) da *Universidad de la República* (CSIC, I +D, 2020).

Palavras-chave: Educação de surdos; Inclusão; Bilinguismo.

Introducción

En este trabajo analizaré los tres modelos educativos de sordos que en la actualidad se desarrollan en Uruguay: la *educación bilingüe*, aquella en la que los estudiantes sordos asisten a clases de sordos y cuyo currículo se divide lingüísticamente entre la lengua de señas Uruguaya (LSU) y el español; la *educación bilingüe inclusiva*, aquella en la que los estudiantes sordos asisten a clases de oyentes con servicio de interpretación LSU-español; y la *educación inclusiva*, aquella en la que los estudiantes sordos asisten a clases de oyentes sin contacto con la LSU ni con la comunidad sorda.

A partir de la descripción de estos tres modelos, mostraré la forma en que cada una de estas propuestas se relaciona con la ideología de la normalidad y con formas de caracterizar al estudiantado sordo. Esto último supone que cada modelo tiene una visión acerca de las lenguas implicadas en la educación (lengua de señas y lengua oral) y acerca de la discapacidad.

Los datos empíricos y la reflexión de este trabajo provienen de dos líneas de investigación.

Por un lado, se analizarán datos provenientes de la investigación educativa *Progresiones de Aprendizaje en el Dominio Lingüístico-discursivo de Estudiantes Sordos*, ya realizada, en la que participé en carácter de coordinador y que contó con financiación de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). El objetivo de la investigación fue la descripción de los diferentes hitos que los estudiantes sordos inmersos en el sistema educativo bilingüe uruguayo, hablantes de lengua de señas

uruguaya (LSU), se espera puedan alcanzar a lo largo de su desarrollo en el dominio lingüístico-discursivo. La metodología consistió en el trabajo, en carácter de seminario, de docentes y de lingüistas, sordos y oyentes. En el marco de dicho seminario, se discutieron los datos empíricos provenientes del trabajo en dos escuelas bilingües de sordos, con teoría proveniente de la lingüística aplicada, tanto para el campo de la enseñanza de lenguas como para el campo de la escritura, la cultura letrada y los procesos de alfabetización y letramento. El producto final de esta investigación fue la publicación de un documento oficial en el que se describen las diferentes etapas en el desarrollo lingüístico-discursivo de los estudiantes sordos uruguayos (DE LEÓN, LARRINAGA, PELUSO y SILVEIRA, 2019). Dicho documento es una directriz educativa, de carácter oficial, que abona en la propuesta de educación de los sordos en Uruguay y que propone un urgente viraje hacia una educación que sea plurilingüe, pluriletrada e intercultural

Por otro lado, en este artículo se trabajarán los datos provenientes de la investigación *Textualidad diferida y cultura pluriletrada: Investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales*, en proceso de ejecución, en la que participo en carácter de coordinador y que cuenta con financiación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (CSIC, I +D, 2020). Esta investigación, que se ancla en una epistemología decolonial, tiene objetivos teóricos y empíricos. En el caso de los teóricos, se propone profundizar en el desarrollo de los conceptos *textualidad diferida y cultura pluriletrada*. En el caso de los objetivos empíricos, esta investigación se propone describir y comparar los usos y las funciones que ciertos colectivos universitarios, conformados por oyentes y por sordos, le otorgan a las audio-visograbaciones y a la escritura. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y de corte fundamentalmente etnográfico. En ella se articula la observación participante en dos contextos universitarios (carrera de Psicología y carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-español), la encuesta universalmente aplicada a estudiantes y docentes de estos contextos universitarios y las entrevistas, en profundidad, a algunos integrantes de esta población que ya hayan hecho las encuestas. Esta articulación metodológica permite triangular la información de las tres fuentes, al tiempo que hace posible la comparación entre población sorda y población oyente y entre población estudiantil (generalmente joven) y población docente (generalmente mayor y con más afectación por parte de las prácticas letradas académicas).

Principales modelos educativos de la comunidad sorda

Todos los modelos educativos de los sordos desarrollados Uruguay tienen su sustento tanto en documentos oficiales (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN / CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, 1987) como en la propia legislación uruguaya, fundamentalmente a partir de la Ley General de Educación (URUGUAY, 2009), la ley que reconoce a la LSU como la lengua de las comunidades sordas y la necesidad de éstas de contar con servicio de interpretación en los ámbitos educativos (URUGUAY, 2001); la ley de protección a las personas con discapacidad (URUGUAY, 2010); y la financiación universal y posterior rehabilitación a cargo del Fondo Nacional de Recursos (FNR), que es una institución del estado que financia procedimientos médicos costosos y de esta forma garantiza la democratización al acceso de la salud de todos los uruguayos (FONDO NACIONAL DE RECURSOS, s/f). Como hemos señalado en trabajos anteriores (PELUSO, 2016), estamos ante un sistema normativo contradictorio en cuanto a las concepciones de lengua, de persona sorda y de discapacidad, que está en consonancia con las propias contradicciones que, sobre esos mismos temas, tiene nuestra sociedad y de las que el sistema educativo no es ajeno.

Teniendo en cuenta este contexto discursivo, ideológico político y legislativo, se puede sostener que actualmente coexisten, en Uruguay, tres modelos educativos que implican perspectivas conceptuales, ideológicas y políticas bien diferenciadas y, en algunos casos, antagónicas. Estos tres modelos son: educación bilingüe, educación bilingüe inclusiva y educación inclusiva.

Educación bilingüe. En Uruguay, el tránsito hacia la educación bilingüe de la comunidad sorda tiene ya varias décadas. Una fecha que se podría reconocer como inaugural de dicha propuesta educativa es el año 1987. En ese año, la Inspección Nacional de Educación Pública realiza un documento en el que se sugiere migrar hacia este modelo educativo, en la órbita de educación inicial y primaria (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN / CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, 1987). A través de varias décadas este modelo se fue instaurando en todas las escuelas públicas uruguayas.

La educación bilingüe LSU-español, tal como ha sido desarrollada en Uruguay, asume que sus educandos son hablantes nativos de LSU, lengua que no tiene escritura; al tiempo que viven insertos en un país mayoritariamente hablante de español, por lo que están inmersos en una cultura letrada con base en español. El modelo bilingüe brinda mucha importancia al desarrollo de las competencias en LSU, por lo que cuenta con instructores

sordos para promover el contacto de los estudiantes con modelos lingüísticos sordos. Por otro lado, en las escuelas bilingües se brinda particular importancia al desarrollo de competencias lectoras en español, como segunda lengua, siendo un importante objetivo de esta propuesta educativa el aprendizaje de la lecto-escritura del español. Es un modelo que se propone, asimismo, que el currículo escolar sea lo más cercano posible al planteado para los estudiantes oyentes.

La educación bilingüe se implementó, básicamente, en la órbita de Inicial y Primaria en Educación Especial, que es donde históricamente se ubicaron las escuelas para sordos, originalmente oralistas. A nivel etario esto abarca desde edades tempranas hasta los once años, si bien los sordos generalmente permanecen más tiempo en el subsistema de Primaria.

En Uruguay hay cuatro escuelas para sordos, distribuidas en ciudades capitales de Departamento, ubicadas en cuatro puntos cardinales: Montevideo al sur, Salto al noroeste, Rivera al noreste y Maldonado al este. En estas escuelas hay maestros oyentes e instructores sordos y los estudiantes tienen un horario extendido.

En el resto de las capitales departamentales, y de ciudades con importante desarrollo demográfico, existe una clase bilingüe LSU-español dentro de una escuela históricamente desarrollada para oyentes. Dicha clase es multigrado, depende de Educación Especial, al igual que las escuelas para sordos, y se trabaja en dupla docente: maestra o maestro oyente junto a instructora o instructor sordo.

Fuera de la órbita de Inicial y Primaria, en Montevideo existe, además, un contexto educativo bilingüe en Secundaria. A nivel etario, esto comprendería desde los 12 años hasta los 15 años inclusive. Los tres primeros años se cursan en el Liceo 32 y cuarto año se cursa en el Liceo 35. Se trata de una propuesta en la que se implementó, desde 1996, una clase para sordos dentro de un Liceo históricamente pensado para oyentes. Los docentes son oyentes y sordos y todos los contenidos se imparten en LSU. Se imparten de forma directa en LSU, cuando el docente habla dicha lengua, o en español con servicio de interpretación, cuando el docente no la habla. En Secundaria la educación bilingüe no está en la órbita de Educación Especial, dado que ésta solo existe en Inicial y Primaria, y los programas que se siguen son los mismos que los propuestos para oyentes, salvo en la órbita de la educación lingüística. Para los estudiantes sordos, la LSU se imparte como lengua materna, español como segunda lengua, exclusivamente en la escritura, e inglés como lengua extranjera, también exclusivamente en la escritura.

El modelo bilingüe LSU-español, tal como se ha implementado en Secundaria, es muy dependiente de la textualidad escrita en español, dado que se requiere para poder estudiar los materiales de las diversas asignaturas. Desde hace ya varios años, el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO), también perteneciente a ANEP, está traduciendo a la LSU los textos escritos que se necesitan, básicamente en Secundaria, para que los estudiantes a la hora de estudiar puedan contar con otro tipo de textualidad que no sea exclusivamente la textualidad escrita en español.

Educación bilingüe inclusiva. A diferencia de la educación bilingüe, la educación bilingüe inclusiva supone que los estudiantes sordos se incluyen dentro de una clase de estudiantes oyentes, con servicio de interpretación LSU-español. En este modelo educativo se garantiza el acceso a los contenidos de las clases en la lengua nativa de los estudiantes.

A nivel de Inicial y Primaria este modelo educativo tiene muy poco desarrollo. Básicamente ocurre cuando las familias oyentes no quieren que sus hijos sordos asistan a las escuelas para sordos dentro de la órbita de Educación Especial, por lo que éstos terminan concurriendo a una escuela de oyentes y cuentan con el apoyo, que no es diario, de una maestra itinerante quien, muchas veces, brinda servicio de interpretación LSU-español. Muchos estudiantes sordos tienen doble escolaridad: en un turno van a la escuela para sordos y en el otro turno están incluidos en una escuela de oyentes bajo este régimen.

A nivel de Secundaria, el modelo de educación inclusiva bilingüe está muy extendido, dado que el modelo bilingüe en este nivel educativo sólo existe en Montevideo y hasta cuarto año inclusive. En los dos restantes años del Secundario en Montevideo, que abarca a nivel etario los 16 y 17 años inclusive, en las restantes ciudades uruguayas con presencia de comunidad sorda a ese nivel educativo, y en la Universidad pública, lo que se ofrece es la inclusión bilingüe. En estos contextos los estudiantes sordos pueden incluirse en una clase de oyentes con *su* intérprete (el uso de *su* marca la posición del intérprete y del estudiante sordo en dicho contexto educativo). En general los estudiantes sordos que asisten a estos contextos de inclusión bilingüe no comparten con otros estudiantes sordos el mismo salón de clases, por lo que están aislados lingüística y culturalmente del resto de los estudiantes. Solamente comparten la lengua con *sus* intérpretes, quienes solo *acompañan* en el salón de clases. No hay servicio de interpretación en los otros ámbitos que forman parte de la institución educativa: recreos, reuniones, grupos de estudio, etcétera.

Educación inclusiva. La educación inclusiva es una modalidad en la que, en la mayoría de los casos, se promueve la asistencia de estudiantes sordos a clases diseñadas para oyentes, sin acompañamiento especializado. En general, la historia de estos estudiantes sordos comienza con el implante coclear a muy temprana edad, luego pasan por un proceso de *rehabilitación* en el uso del implante coclear como parte de la búsqueda de su *oyentización*, para finalizar con su inclusión en centros educativos de oyentes y siendo tratados como tales (es decir, se considera que por tener implante coclear los estudiantes sordos ya deberían *funcionar* como oyentes o, al menos, como hipoacúsicos). Es una propuesta que se basa en la prohibición de todo contacto con la LSU y, por ende, con la comunidad sorda; al tiempo que se propone una aculturación en clave oyente. Por esta negación de la existencia de la LSU y por la aculturación en clave *normo-oyente*, a esta modalidad educativa la hemos denominado *neo-oralismo* (PELUSO y VALLARINO, 2014).

Esta modalidad se ha instrumentado en el ámbito de la educación pública, pero, fundamentalmente, tiene una fuerte incidencia en el ámbito de la educación privada. Se podría decir que es la modalidad educativa más ampliamente desarrollada en el ámbito de la educación privada.

Comunidad sorda, discapacidad e ideología de la normalidad

Los tres modelos educativos descritos en el apartado anterior (*educación bilingüe*, *educación bilingüe inclusiva* y *educación inclusiva*) tienen una particular relación con la ideología de la normalidad que está en la base de la propia concepción de comunidad sorda y de discapacidad.

Se entiende por ideología de la normalidad a aquella que organiza el mundo social en términos de personas normales (incluidas) y personas anormales (a incluir). Desde esta ideología se construye una idea de persona normal, persona incluida, en base a parámetros ideológicos que establecen cómo deben ser las personas en términos físicos, mentales y políticos (ALMEIDA y ANGELINO, 2014). A partir de esta caracterización de lo normal, se establece la anormalidad, en tanto apartamiento de esa norma, y se estructura la posición de *marginal*, *dis*, *monstruoso*, *enfermo*, *peligroso*.

Las dos principales instituciones que históricamente se han desarrollado para sostener y proteger la normalidad son la de la salud y la de la educación. Althusser (1988) las denomina *aparatos ideológicos del estado*. Estas instituciones, como aparatos ideológicos, buscan

imponer los criterios de normalidad y promover las estructuras sociales que se instituyen en torno a éstos. Para quienes quedan *anormalizados* por la ideología de la normalidad, estas instituciones ofrecen programas de *normalización*, que en el caso de las instituciones de la salud suponen la *cura* o la *rehabilitación* y en el caso de las instituciones de la educación, suponen la *educación especial* o la *inclusión*.

En el marco de la ideología de la normalidad se consolida, claramente, la noción de *discapacidad*, que históricamente recae sobre los sordos. La noción de discapacidad ha tenido una importante evolución en estas últimas décadas. Primeramente, se trataba a los sordos como *discapacitados*, lo que conllevaba una idea más totalizadora sobre la persona, en la medida en que dejaba de ser vista en sus particularidades para ser englobada y estigmatizada desde la falta. Desde esta perspectiva de la discapacidad, los sordos son tratados como discapacitados auditivos. Posteriormente se viró terminológicamente a *persona con discapacidad*, que es la terminología que aparece en la actual *ley de protección a las personas con discapacidad* (URUGUAY, 2010). En esta ley, los sordos son unos de los grupos mencionados explícitamente en tanto deben ser protegidos por su situación. Este concepto trae la idea de que la discapacidad es algo que porta la persona. Es una insuficiencia que se lleva, pero, al menos, no define la esencialidad de la persona como lo hacía la terminología anterior. Por último, en la actualidad se está virando hacia la idea de *persona en situación de discapacidad*. Esta perspectiva tiende a sacar a la discapacidad del cuerpo y a colocarla en la situación en la que está inmersa la persona. Desde esta perspectiva, la discapacidad no sería un atributo de una persona, sino que es el lugar social en que dicha persona es colocada.

La noción de discapacidad y de normalidad están fuertemente relacionadas. La discapacidad es, desde la mayoría de las perspectivas, una de las formas más visibles de distanciamiento de la norma. Por lo tanto, es una de las situaciones particularmente atendidas por las instituciones que se ocupan de la normalización. Por ejemplo, en el caso de la educación de los sordos, los dos aparatos ideológicos del estado se articulan y, en consecuencia, algunos centros educativos se instituyeron o se instituyen, de forma simultánea y conjunta, como centros de salud. Esto se puede observar en los nombres que adoptaron las escuelas para sordos, en la presencia de médicos y fonoaudiólogos en algunos de los equipos escolares y en su histórica ubicación en la Educación Especial.

La articulación entre normalidad y discapacidad no habilita a la construcción conceptual de comunidad sorda en términos positivos. Desde la ideología de la normalidad y de la

discapacidad, se ve a los sordos como un grupo de personas que no oyen. Su identidad está definida por lo que no tienen, la falta.

A diferencia de la posición discapacitológica, desde los Estudios Sordos, espacio interdisciplinario en el que se articulan los estudios culturales, la lingüística, las humanidades, la ciencia política, para mencionar algunos, la comunidad sorda es vista en términos positivos, contrahegemónicos. En algunos casos es tratada como una nación, en otros casos como un fenómeno similar al de la etnicidad (ERTING, 1982) y en otros como una comunidad lingüística (PELUSO, 2020). Los sordos conforman una comunidad lingüística porque comparten similar repertorio lingüístico con una particular distribución funcional, según la cual la lengua de señas es la lengua primera, materna y nativa; y la lengua oral es la lengua segunda y nunca natural, dado que debe artificializarse y pedagogizarse para su aprendizaje por parte de una persona sorda.

Como señalaba al inicio de este trabajo, la caracterización de los sordos adopta formas contrapuestas, y a veces intersectadas y contradictorias en sí mismas, en el marco de los discursos actuales. Las perspectivas contradictorias son aquellas que adoptan ambas perspectivas sin considerar que son contrapuestas. Por ejemplo, cuando se entiende que los sordos son discapacitados auditivos que hablan una lengua de señas. Estas diferencias en la caracterización de los sordos y la forma que adopta la ideología de la normalidad tienen efectos sobre las políticas educativas y lingüísticas que se llevan a cabo sobre esa comunidad. Esto claramente tiene su incidencia en los tres modelos educativos de los sordos que actualmente coexisten en Uruguay.

La educación bilingüe se para en el marco de los Estudios Sordos y no en el marco de la discapacidad. Esta propuesta asume, teóricamente, que los sordos conforman una comunidad lingüística, por lo que sostiene que deben estar presentes las dos lenguas que conforman el repertorio lingüístico de los sordos y los marcos culturales asociados. Es una perspectiva educativa respetuosa de la identidad positiva de sus educandos, quienes son vistos principalmente en torno a sus particularidades lingüísticas y no en torno a la imposibilidad de oír. En términos de Honneth (1997), se podría sostener que la perspectiva bilingüe reconoce a los sordos en sus identidades políticas, promoviendo procesos de contrahegemonía lingüística y cultural. La institución educativa no está particularmente condicionada por la institución de la salud, salvo por el hecho de que las escuelas de sordos siguen ancladas en Educación Especial, con su histórico vínculo con la rehabilitación.

En oposición a esta visión, la educación inclusiva se para desde la perspectiva de la discapacidad. Asume una posición en la que construye a las personas sordas como discapacitados auditivos, es decir, personas enfermas a curar y/o rehabilitar. La institución educativa deja paso a la institución de la salud en el protagonismo en el proceso de educación de los sordos, que es al mismo tiempo un proceso de intervención en el cuerpo, de rehabilitación y de aculturación. Se busca que los sordos dejen de ser sordos a efectos de volverse oyentes. Es una visión muy negativa hacia los aspectos culturales y lingüísticos de los sordos. En otros trabajos (PELUSO Y VALLARINO, 2014) hemos sostenido que la perspectiva inclusiva busca el exterminio de la cultura sorda y de la LSU, por considerarlas que atentan contra el proceso de aprendizaje del español y del desarrollo *normal* de los estudiantes sordos. Es una perspectiva que rechaza la posibilidad de contrahegemonía sorda y habla de la necesidad de evitar que los sordos se junten para no promover la formación de *guetos*.

La educación bilingüe inclusiva supone un posicionamiento intermedio entre las anteriores, aunque, como ya señalé, puede adoptar formas diversas, más cercanas o más lejanas a la perspectiva bilingüe. En la posición más lejana al bilingüismo se encontraría el modelo adoptado en Primaria, dado que desarrolla una modalidad en la que prima más la inclusión que el bilingüismo. Muchas veces el contacto de estos estudiantes con la LSU es realmente muy escaso, ya que se podría contar en pocas horas semanales. Al igual que para la educación inclusiva, en general esta perspectiva no considera a la comunidad sorda como una comunidad lingüística, al tiempo que busca la inclusión como forma de evitar la consolidación de *guetos*. Para este modelo, la LSU es claramente un dispositivo didáctico que facilita la transmisión de los contenidos curriculares. Por el contrario, el modelo adoptado en Secundaria y en la Universidad estaría más cercano al bilingüismo. En este modelo educativo se privilegia el aspecto bilingüe y el contacto con la LSU por sobre la inclusión. Son contextos inclusivos que se instrumentan por la imposibilidad de desarrollar espacios que sean únicamente para sordos, debido al escaso número de estudiantes sordos que asisten (en general uno por generación) a las diferentes instituciones que ofrecen esta opción.

Concepciones sobre el lenguaje y la lengua de señas

Desde sus inicios, como disciplina, la lingüística consideró a las lenguas orales como las únicas lenguas posibles, y esto permeó en las concepciones populares o no-lingüísticas sobre el lenguaje, muchas de las cuales siguen siendo utilizadas por profesionales de la salud y por docentes al tratar con personas sordas.

Si bien la lingüística viene sosteniendo que las lenguas de señas son lenguas desde los pioneros trabajos de William Stokoe (1960), no siempre esto es asumido en sus completas implicancias, dado la histórica relación que ha tenido la lingüística con las lenguas orales. Es decir, muchas veces la afirmación de que las lenguas de señas son lenguas no se acompaña con una cabal comprensión acerca de tal afirmación, en el sentido de su impacto en el funcionamiento cognitivo de los hablantes y en el desarrollo de la identidades individuales, sociales y políticas. En muchos documentos oficiales y científicos se puede observar que, aún cuando se reconoce a la lengua de señas como una lengua, igualmente se le da un tratamiento en el que se la termina degradando a un artefacto compensatorio de una falta (discapacidad) o a un dispositivo didáctico, es decir, un instrumento para poder impartir más cómodamente los contenidos curriculares.

Para ilustrar este punto voy a citar dos documentos oficiales en los que claramente se expresa esta contradicción.

Por un lado, la Ley de Reconocimiento de la LSU (URUGUAY, 2001):

Artículo 1º.- Se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguay como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República. La presente ley tiene por objeto la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacústicas. Artículo 2º.- En aplicación del artículo 6º de la Ley Nº 16.095, de 26 de octubre de 1989, el Estado apoyará las actividades de investigación, enseñanza y difusión de la Lengua de Señas Uruguay.

Al tiempo que en el Artículo 1 de la Ley se reconoce a la LSU, en el artículo 2 ya se la vincula con la discapacidad, dado que se alude a la entonces vigente Ley de Discapacidad. Si bien no es explícito el tratamiento de la LSU como un dispositivo para compensar una discapacidad, este tipo de asociación con la Ley de Discapacidad, junto con el hecho de que el objetivo de la Ley sea “la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacústicas”, hace pensar que la concepción de lengua de señas que hay detrás de este texto no es similar al que se tiene de cualquier lengua oral.

Otro documento oficial que muestra esta visión contradictoria hacia la LSU fue realizado en el ámbito de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). Se trata de una propuesta para la formación de docentes para trabajar en instituciones educativas bilingües para sordos (la que finalmente nunca se llevó a cabo). Dicho texto aparece transcrito en Peluso y Lodi (2015, p.70):

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71357>

1. Identidad del sordo. Aspectos generales de la deficiencia auditiva. Consecuencias de la ausencia de dimensión sonora en un entorno familiar oyente. 2. Perfil lingüístico del niño sordo. 3. Perfil cognitivo del niño sordo: bases teóricas de las condiciones del desarrollo cognitivo. Aspectos que pueden considerarse como diferenciadores en el desarrollo psicolingüístico del niño sordo durante los primeros años de vida. El papel del analizador visual en el niño sordo. 4. Problema de la inseguridad lingüística del alumno sordo. 5. La función compensatoria de la Lengua de Señas. 6. La oralidad. 7. Educación de la persona sorda. Bilingüismo entendido como LSU como primera lengua y lectura, escritura y oralidad en español como segunda lengua.

Al tiempo que se sostiene que el bilingüismo es “entendido como LSU como primera lengua y lectura, escritura y oralidad en español como segunda lengua”; se habla de la “deficiencia auditiva” y, de lo que es aún peor, de la “función compensatoria de la Lengua de Señas”. No se ve a la LSU como una lengua, sino como un artefacto compensatorio de una deficiencia. Esto, en el marco de la educación supone, además, colocar a la LSU en el lugar de dispositivo didáctico.

El modelo de educación inclusiva o *neo-oralismo* está claramente situado en la posición de no reconocimiento de la existencia de la lengua de señas. Para dicho modelo, anclado en la lingüística de la primera mitad del siglo XX, la única lengua posible es la lengua oral, el español para Uruguay, y se rechaza que los estudiantes sordos tengan contacto con la LSU. En este sentido, es un modelo mucho más radical que el antiguo oralismo, que, si bien también negaba a la lengua de señas como lengua y prohibía su uso en el contexto escolar, a la larga la promovía, en la medida en que reunía a los estudiantes sordos en un mismo contexto institucional. La educación inclusiva es mucho más radical que el viejo oralismo, porque su base radica en separar a los sordos, dejándolos solos entre oyentes, como estrategia tanto educativa como de aculturación.

En oposición al modelo de educación inclusiva, la educación bilingüe centra su eje en el reconocimiento de la LSU. Esto supone considerar que los estudiantes sordos son hablantes nativos de LSU y que tienen al español como segunda lengua. Sin embargo, como mostré en el segundo documento oficial citado, esto no estaría exento de contradicciones, porque muchas veces no se logra separar la noción de lengua de señas como lengua, de la noción de dispositivo compensatorio de una falta o recurso didáctico. Así, en muchos de los casos en que se ha desarrollado la educación bilingüe, se utiliza a la LSU como un recurso en el salón de clases para mejor transmitir los contenidos curriculares, lo que incluye al propio español; pero no se piensa en la LSU como un objeto educativo válido per se.

El modelo de educación bilingüe inclusiva es similar al de educación bilingüe en cuanto a su concepción de lengua de señas. Entiende que la lengua de señas es la nativa y primera de los estudiantes, si bien es probable que no tenga una concepción tan potente acerca del papel que juega la lengua de señas en la consolidación de la identidad de los sordos, tal como aparece en las formas más desarrolladas de educación bilingüe. En este sentido, el modelo bilingüe inclusivo tiende a correrse hacia la posición por la que la lengua de señas es vista como un dispositivo didáctico y no como un objeto en sí misma. Por la propia inmersión de los estudiantes sordos en contextos oyentes hispano-hablantes, no se privilegian los aspectos identitarios ni los intercambios en LSU; sino que, por el contrario, se privilegia el uso de la LSU para una mejor transmisión de contenidos curriculares (dispositivo didáctico).

Relaciones entre lengua oral y lengua de señas

El repertorio lingüístico actual de la comunidad sorda uruguaya está compuesto por el siguiente sistema de lenguas y variedades de lengua:

- La LSU es la lengua primera, materna, nativa de los integrantes de la comunidad sorda uruguaya y es el centro de su identidad lingüística. Es motivo de orgullo y símbolo de identidad.
- El Español es la lengua oral segunda, en tanto es la lengua materna del grupo lingüístico mayoritario en Uruguay. Es la lengua que se utiliza en todas las actividades burocráticas y de gobierno en el país y es la lengua que se identifica con lo nacional, si bien la legislación uruguaya no reconoce lengua oficial. Los sordos históricamente han tenido una relación de opresión en relación al español, pero ahora se han ido acercando a dicha lengua por diversos motivos, fundamentalmente por su uso asociado a las redes sociales e internet. Asimismo, en Uruguay se ha desarrollado, fuertemente, la idea del “español sordo” como una variedad alternativa y reconocida de español.
- El Sistema de Signos Internacional (SSI) funciona como una lengua de señas extranjera global, aunque hay debates acerca de si es efectivamente una lengua. Dicho sistema es cada vez más utilizado en los intercambios de los integrantes de la comunidad sorda uruguaya con integrantes de comunidades sordas extranjeras. Se lo utiliza en los Foros internacionales

que se instituyen mediante las redes sociales y en las instancias académicas internacionales.

- La Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) y la Lengua de Señas Argentina (LSA) son las lenguas de señas extranjeras regionales, muy utilizadas fundamentalmente por las comunidades sordas que están próximas a las fronteras con Argentina y Brasil.
- El Inglés es la lengua oral extranjera, utilizada en las redes sociales y en las búsquedas por internet. No se ha generalizado el uso del portugués como lengua oral regional.

A su vez, este repertorio lingüístico se asocia con el uso de nuevas tecnologías para el desarrollo de cultura letrada. La comunidad sorda utiliza cada vez más las videgrabaciones para la consolidación de cultura letrada en lengua de señas, tanto en la propia como en extranjeras. Esto ha determinado un cambio sustancial con respecto a la antigua dependencia que tenía la comunidad sorda del español escrito para el desarrollo de la cultura letrada.

Los diferentes modelos educativos de los sordos en Uruguay mantienen diferentes posturas con respecto a este repertorio lingüístico. Obviamente, el posicionamiento que cada uno haga frente a las lenguas involucradas, es decir, su ideología lingüística, va a tener un fuerte impacto en la propuesta educativa. Por esta razón, las propuestas educativas de los sordos, en la medida en que sostienen una ideología lingüística, son también una forma de política lingüística.

La educación inclusiva, o neo-oralismo, claramente no reconoce la existencia de la LSU como la lengua primera de los educandos. Para este modelo, la única lengua es el español y, en todo caso, el inglés como lengua extranjera. Por eso el modelo de educación inclusiva es un modelo oralista, porque su visión está centrada en el español. La política lingüística implicada es la imposición del español estándar y la búsqueda de exterminio de la LSU, a efectos de evitar la formación de *guetos lingüísticos* al interior de un país que se construye identitaria y políticamente como hegemoníicamente hispanohablante.

La educación bilingüe se opone totalmente al modelo inclusivo oralista, dado que reconoce a la LSU como la lengua primera y natural de los estudiantes sordos. En ese sentido es un modelo respetuoso de las identidades sordas y de sus derechos lingüísticos y educativos. Por derechos lingüísticos se entiende el derecho a que se

reconozca la lengua materna, nativa y natural del grupo y a que se realicen acciones para su protección y promoción. Por derechos educativos se entiende el derecho a que, en caso de comunidades lingüísticas minoritarias, la institución educativa reconozca en sus prácticas a la lengua minoritaria, que es materna, nativa, natural y de identidad minoritaria, y a la lengua mayoritaria, usada en los contextos formales.

Sin embargo, la propuesta de educación bilingüe en Uruguay no ha podido dar cuenta, en términos generales, del complejo repertorio lingüístico que actualmente tiene la comunidad sorda. En su modalidad hegemónica la educación bilingüe en Uruguay desarrolla su modelo tomando como repertorio lingüístico a la LSU como lengua primera, especializada en las instancias conversatorias; y al español como lengua segunda, especializada en la escritura. A veces se introduce al inglés como lengua extranjera, pero nunca se consideran otras lenguas extranjeras de señas. Muchas veces, todo el peso curricular, en este modelo, está puesto en que los estudiantes sordos deben aprender el español escrito estándar, convirtiéndose, en este sentido, en una especie de oralismo velado. Entiendo que es una propuesta que, en este sentido mantendría un oralismo velado porque sigue poniendo al español, en este caso escrito, como el objetivo máximo de la formación; al tiempo que se mantiene el modelo del español estándar como el logro a alcanzar. El modelo bilingüe clásico no toma en cuenta la existencia de otras lenguas de señas, ni se logra desprender del papel opresor que tiene el español estándar para los sordos. Asimismo, es un modelo que sigue sosteniendo que la LSU es una lengua ágrafa y que la única forma posible de acceder a la cultura letrada es a través del español escrito. No toma en cuenta, entonces, el papel que hoy están jugando las videgrabaciones en LSU y en otras lenguas de señas extranjeras, en la consolidación de la cultura letrada de la comunidad sorda.

La educación bilingüe inclusiva tiene una postura bastante similar a la educación bilingüe en cuanto al repertorio lingüístico de los estudiantes sordos. Reconoce la existencia de la LSU como la lengua natural de la comunidad sorda, sin embargo, por tratarse de situaciones en las que los estudiantes sordos quedan aislados en clases de oyentes, la imposición del español estándar como modelo y como *normalidad*, se vuelve mucho más opresor que en los contextos de educación bilingüe.

Reflexiones finales: hacia el modelo plurilingüe y pluriletrado en educación de los sordos

A lo largo de este trabajo he mostrado las concepciones sobre comunidad, discapacidad y lenguaje que hay detrás de los tres modelos de educación de la comunidad sorda que actualmente se desarrollan en Uruguay.

El modelo de educación inclusiva se muestra como un modelo que propone el exterminio de la identidad sorda y de la LSU, dado que promueve que los estudiantes sordos se incluyan en contextos oyentes, con ayuda de prótesis (básicamente implante coclear) y de rehabilitación. Este modelo educativo rechaza que los sordos tengan contacto entre sí, porque considera que el aprendizaje de la LSU y el contacto con la comunidad sorda impiden el buen desarrollo del español y de la identidad oyente (o *normo-oyente*, como a veces se utiliza), que son el objetivo de enseñanza. Entiendo que este modelo educativo viola los derechos lingüísticos de las personas sordas, sometiéndolas a procesos de aculturación y de opresión lingüística.

El modelo de educación bilingüe inclusiva si bien tiene en cuenta que la LSU es la lengua primera, nativa, natural de los estudiantes sordos, en la práctica no atiende a la realidad identitaria de éstos. Es una propuesta que tiende a utilizar a la LSU como artefacto didáctico para mejor transmisión de los contenidos curriculares, pero que no promueve el desarrollo de identidad sorda como discurso contrahegemónico. Este modelo se mantiene dentro de una inclusión que se desarrolla en el marco de la ideología de la normalidad, es decir, asumiendo que son los estudiantes sordos quienes deben incluirse a los espacios de oyentes, a través de un servicio de interpretación, que se instituyen como los espacios normales.

El modelo de educación bilingüe reconoce a la LSU y a las identidades sordas que se desarrollan en torno a esta. Promueve discursos contrahegemónicos y ha sido de fundamental importancia para el desarrollo de la comunidad sorda y su lengua. Desde que comenzó la educación bilingüe en Uruguay, los sordos alcanzaron, como comunidad, los niveles más altos educativos (en el período oralista, los sordos en su mayoría apenas lograban terminar Primaria). Sin embargo, este modelo se muestra, en la actualidad, incapaz de reconocer cabalmente el particular repertorio lingüístico que hoy en día tiene la comunidad sorda uruguaya, que se ha sofisticado enormemente en términos de lenguas y de variedades de lenguas; así como también en términos de tecnologías de la lengua y de la comunicación.

El modelo bilingüe parece mantenerse anclado en los presupuestos que le dieron origen en los años 80: que la LSU es una lengua ágrafa y que el español escrito es la única vía para alcanzar la cultura letrada. La educación bilingüe sigue teniendo como meta principal la enseñanza del español escrito y el modelo estándar de español, dejando por debajo a la LSU como objetivo formativo, y no admitiendo la posibilidad de que los sordos se liberen del modelo estándar como modelo opresor.

Teniendo en cuenta lo anterior, entiendo que hoy en día la educación de los sordos, desde una perspectiva decolonial y de reconocimiento de las identidades políticas de los estudiantes, debería caminar hacia una postura plurilingüe, pluriletrada e intercultural.

De acuerdo con los planteos que se efectúan en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (CONSEJO DE EUROPA / DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2002 y 2020) y con los desarrollos que venimos realizando en Uruguay (DE LEÓN, LARRINAGA, PELUSO y SILVEIRA, 2019) el corrimiento hacia el plurilingüismo supone dos movimientos. Por un lado, supone reconocer que el repertorio lingüístico actual de la comunidad sorda es mayor a dos lenguas, tanto para el caso de las lenguas orales como para el caso de las lenguas de señas. Por otro lado, supone abandonar la posición opresora que hasta ahora ha tenido el español estándar sobre los estudiantes sordos, y reconocer al español sordo como una posibilidad válida y que forma parte de su identidad lingüística. En ese sentido, la perspectiva plurilingüe deja de centrarse en el modelo de la lengua a aprender, como el objetivo máximo en la educación lingüística, y pasa a centrarse en la competencia nativa de los hablantes (la LSU) que están aprendiendo una segunda lengua (el español) o una lengua extranjera (LIBRAS, LSA, SSI, inglés).

El corrimiento hacia una educación lingüística pluriletrada implica abandonar la ideología escriturocéntrica, es decir aquella ideología que entiende que la única forma de desarrollo de una cultura letrada es a partir de la tecnología de la escritura (PELUSO, 2020). Por el contrario, la posición pluriletrada reconoce a las grabaciones como una alternativa tecnológica que habilita también un tipo de textualidad que permite la generación de una cultura letrada, esto es, la textualidad diferida (PELUSO, 2020). Una educación de los sordos pluriletrada supone, entonces, que el proceso de letramento será liderado por el aprendizaje en el manejo de textos viso-grabados en LSU, lo que abarca el aprendizaje tanto de los aspectos tecnológicos, como de los diversos tipos textuales y géneros discursivos que constituyen la actual cultura letrada de la comunidad sorda, en las diversas lenguas de señas

que esta maneja. Asimismo, supone que este proceso también debe estar acompañado del aprendizaje del español escrito, en tanto lengua segunda, y del inglés, en tanto lengua global.

Por último, quisiera destacar que una educación decolonial e intercultural tiene que poder desarrollar un currículo con perspectiva crítica, fundamentalmente en el área de las ciencias humanas y sociales, en el que puedan converger las diferentes identidades políticas de sus estudiantes. Porque la inclusión en educación no se trata de juntar cuerpos en clave hegemónica, como nos hace creer la ideología de la normalidad; sino que se trata de instituir espacios educativos en los que puedan convivir, en equidad de condiciones y sin la opresión de las hegemonías, las diferentes identidades políticas y lingüísticas de los estudiantes y los docentes que allí se encuentran.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA, María Eugenia y ANGELINO, Alfonsina. De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. En: **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 4, N. 2, pp. 10–27, 2014. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/215/214ç>. Acceso: 8 de octubre de 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado**. 1 ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

CONSEJO DE EUROPA-DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Acceso: 17 de abril de 2022.

CONSEJO DE EUROPA-DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Volumen Complementario. Madrid: Instituto Cervantes, 2020. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/. Acceso: 17 de abril de 2022.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN / CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. **Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay**. 1.ed. Montevideo: Inspección Nacional de Educación Especial, 1987.

DE LEON, Adriana; LARRINAGA, Juan Andrés; PELUSO, Leonardo y SILVEIRA, Mariana. Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos. En: **Marco curricular de referencia nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje** (p. 45-69 y 78-89). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Documento oficial, 2019. Disponible en: <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>. Acceso: 8 de octubre de 2022.

ERTING, Carol. **Deafness, communication and social identity: an antropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool.** Washington: PHD dissertation, the American University, 1982. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1961/thesesdissertations:1990>. Acceso: 11 de agosto de 2022.

FONDO NACIONAL DE RECURSOS. **Procedimiento financiado Implante Coclear**, s/f. Disponible en: http://www.fnr.gub.uy/?q=norm_implante_coclear. Acceso el: 11/8/2022.

HONNETH, Axel. **La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales.** 1 ed. Barcelona: Crítica, 1997.

PELUSO, Leonardo. La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. **ReVEL**, On Line, v. 14, n. 26, 2016. Disponible en: <http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>. Acceso: 8 de octubre de 2022.

PELUSO, Leonardo. **La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar.** Montevideo: Área de Estudios Sordos-Tuilsu-Udelar, 2020. Disponible en: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>. Acceso: 8 de octubre de 2022.

PELUSO, Leonardo y LODI, Ana Claudia. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições**, Campinas, v. 26, n. 3, pp. 59-81, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>. Acceso: 8 de octubre de 2022.

PELUSO, Leonardo y Vallarino, Stella. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. **Psicología, Conocimiento, Sociedad**, Montevideo v. 42, pp. 211 - 236, 2014. Disponible en: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/241>. Acceso: 8 de octubre de 2022.

URUGUAY. **Ley No. 17.378:** de reconocimiento de la Lenguas de Señas Uruguayas. Montevideo: IMPO, 2001. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>. Acceso: 8 de octubre de 2022.

URUGUAY. **Ley No. 18.437:** Ley General de Educación. Montevideo: IMPO, 2009. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acceso: 8 de octubre de 2022.

URUGUAY. **Ley N° 18.651:** Protección integral de personas con discapacidad. Montevideo: IMPO, 2010. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>. Acceso: 8 de octubre de 2022.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)