



# ARTIGOS

*Articles*



# LETRAMENTO PLURILINGÜE, INTERCULTURAL Y PLURITECNOLÓGICO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE DE LOS SORDOS

The plurilingual, intercultural and pluritechnological literacy in the mark of the bilingual deaf education

Leonardo Peluso<sup>1</sup>

## RESUMEN

En este trabajo se analiza el concepto de letramento plurilingüe, intercultural y pluritecnológico en el marco de la educación bilingüe para sordos en Uruguay. El texto presenta brevemente el curso de la educación de sordos en el país, mostrando los desafíos relacionados con la implementación de una educación bilingüe para sordos que reconoce y legitima la lengua de señas y la cultura sorda como centrales en la educación de los sordos. Por otra parte, el artículo revela la transformación que ha sufrido la lengua de señas uruguaya y el proceso de construcción de léxicos específicos para las diferentes áreas del conocimiento, subrayando la influencia de las tecnologías para esta construcción y difusión como algo positivo para la educación de los sordos. Por último, el texto apoya la idea de una escuela para sordos con miras a la formación del sujeto desde el punto de vista cognitivo, ético, político y del cuerpo, con lo que lo que es propio del grupo minoritario, sin olvidarse de ofrecer a los estudiantes lo que también es específico de comunidades

## ABSTRACT

This paper analyzes the concept of multilingual, intercultural and pluritechnological literacy in the context of bilingual education for the deaf in Uruguay. The text briefly presents the course of deaf education in the country, showing the challenges related to the implementation of a bilingual education for the deaf that recognizes and legitimizes sign language and deaf culture as central to the education of the deaf. On the other hand, the article reveals the transformation that Uruguayan sign language has undergone and the process of construction of specific lexicons for the different areas of knowledge, underlining the influence of technologies for this construction and dissemination as a positive for the education of The deaf. Finally, the text supports the idea of a school for the deaf with a view to the formation of the subject from a cognitive, ethical, political and body point of view, so that what is characteristic of the minority group, without forgetting to offer Which is also specific to self-proclaimed

---

<sup>1</sup> Professor da Universidad de la República/ Sede Salto, Uruguay. Contato: leonardo@psico.edu.uy

estándar autoproclamados (la lengua escrita, por ejemplo).

standard communities (the written language, for example).

**Palavras-chave:** Educação de Surdos. Bilinguismo. Uruguai.

**Keywords:** Deaf education. Bilingualism. Uruguay.

En Uruguay la Educación bilingüe LSU-español comenzó a mediados de los ochenta del siglo XX (Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria, 1987; Behares, 1989). La misma surge como una ruptura teórica, metodológica y política frente al oralismo imperante hasta el momento en la educación de los sordos en Uruguay.

En un inicio esta propuesta se enfrentó a una triple problemática, que en realidad corresponde al mismo proceso de estandarización: la LSU no estaba gramatizada (en el sentido que le da Aurox, 1992), no tenía escritura y no estaba intelectualizada (en el sentido que le dan Garvin y Mathiot, 1974).

Cuando señalo que no estaba gramatizada, hago referencia a la ausencia de artefactos tecnológicos desarrollados para hacer explícitos los diferentes niveles de la lengua. Esto es, la LSU carecía, hasta el momento, de léxicos descriptivos y de gramáticas descriptivas que pudieran ser de referencia y de estudio para quienes quisieran profundizar en un análisis metalingüístico de dicha lengua.

La ausencia de escritura, por su parte, hacía que dicha lengua fluyera exclusivamente en los ámbitos conversacionales, sin ninguna posibilidad de constituir en su seno una cultura letrada. Dada esta situación de la LSU, los sordos debían buscar en el español escrito las herramientas para constituirse en sujetos letrados, ya que ni existían textos escritos en LSU ni posibilidades de escribirlos.

Por último, por ausencia de intelectualización hago referencia a que la LSU carecía, en aquel entonces, de sistemas léxicos para los campos semánticos relacionados con el mundo académico y tecnológico (Barrios, Bianchi, Muslera, Peluso y Piñeyro, 2003; Peluso, 2010). Los

educadores notaron rápidamente que la LSU carecía de sistemas léxicos que pudieran utilizarse en la trasmisión y procesamiento de los géneros discursivos especializados en las diferentes asignaturas científicas que se estaban impartiendo. Esta ausencia de sistemas léxicos hacía doblemente difícil la enseñanza de una materia científica (por ejemplo biología), porque no sólo se debía explicar un nuevo concepto científico, como ocurre con cualquier asignatura académica, sino que se debían buscar estrategias para la creación léxica que lo vehiculizara de ahí en más. Estudiantes y docentes se encontraban ante el desafío de la intelectualización de una lengua.

Esta primera etapa del bilingüismo tuvo que encarar, entonces, el desafío de colocar dentro del salón de clases a una lengua con estas características, es decir, a una lengua no estandarizada; y además ponerla a competir con otra lengua, históricamente colonizadora y con alto grado de estandarización.

Como dije anteriormente, la ruptura en este momento fue colocar a la LSU en el salón de clase, darle prestigio, visibilidad, y un marco de existencia fuera del curriculum oculto de las escuelas para sordos de la época. Sin embargo, por la propia situación de la lengua y de sus hablantes, esto tuvo varios efectos no imaginados: generó nuevas formas en la histórica distribución funcional del español en relación a la LSU (en en las relaciones entre sus hablantes), llevó a la lengua de señas al plano de un mero recurso didáctico, y a la larga se impuso como un nuevo oralismo bajo una diferente modalidad: el escriturocentrismo.

La escuela reprodujo las relaciones de saber y de poder históricamente instituidas en la frontera sordo-oyente: maestros oyentes comenzaron a trabajar con instructores sordos, quedando estos últimos relegados a ser modelos culturales y lingüísticos adultos de la comunidad sorda. Los oyentes seguían siendo dueños del saber y del poder (PELUSO; LODI, 2015).

Al no existir instrumentos para pensar sobre la lengua de señas, la misma ingresó a las escuelas bajo dos formas: por un lado para ser transmitida a quienes aún no la conocían (muchos estudiantes sordos ingresan de hogares oyentes en los que no se habla la LSU) y, por otro

lado, como recurso didáctico para mejor transmitir los contenidos curriculares. Esta nueva escuela trajo como novedad que se empezó a hablar *en* LSU, pero no se empezó a hablar *de* la LSU, ni de los contenidos asociados a la cultura sorda.

Se instituyó el escriturocentrismo en oposición al oralismo. Se dejó de lado al oralismo (imposición del español) como centro de la educación de los sordos y se colocó a la LSU como la lengua para habitar en las prácticas conversacionales. Sin embargo, se mantuvo como centro de la educación de los sordos al español escrito. Así, el éxito de toda escuela de sordos se comenzó a medir en términos de los logros en cuanto a los aprendizajes de la lectura y de la escritura del español escrito en su versión estándar, porque, en definitiva, esto parece ser la principal forma de medición del éxito escolar de la institución escolar en términos generales. Paradojalmente esta escuela bilingüe que huía del oralismo, seguía manteniendo, bajo la modalidad escrita, al modelo *normoyente* como la norma y el estándar a seguir.

Pasaron treinta años de aquellos comienzos de la educación bilingüe en Uruguay y, concomitantemente, una revolución al interior de la comunidad y en la propia LSU. Esto evidentemente no solo habla del éxito que tuvo haber colocado a la LSU en el salón de clases, a pesar de las dificultades antes mencionadas, sino también de los efectos que ha tenido la sostenida lucha política que ha llevado adelante la comunidad sorda en pos de la materialización de sus derechos.

La situación actual de los sordos en Uruguay ha cambiado radicalmente. Los sordos ya ingresaron en todos los niveles educativos. Asimismo, la Universidad pública ofrece intérprete en todos los servicios en los que entren a estudiar sordos. Se ha generado una carrera de pregrado para estudiar traducción LSU-español a la que pueden asistir sordos. Esto es algo novedoso en Uruguay, dado que como solo se ofrecía formación en interpretación (es decir en el ámbito dialógico conversacional) exclusivamente los oyentes podían asistir a dicha carrera. Actualmente, se ofrece formación en traducción (es decir, entre LSU videograbada y español escrito), por lo que se habilitó el ingreso a estudiantes sordos.

El acceso de los sordos a niveles educativos secundarios y terciarios en su lengua hace que la comunidad haya adquirido otro prestigio y que cuente con integrantes con alta escolarización y luchadores por sus derechos a ser sujetos de su propia educación.

Este proceso de descolonización que ha vivido la comunidad sorda va de la mano del proceso de estandarización de la LSU, lo que la coloca en otro plano en relación al español, diferente a su situación en los ochenta.

El proceso de estandarización ocurrió en los mismos tres planos que mencionaba al principio, como aquellos elementos que dificultaban la puesta en práctica de una verdadera educación bilingüe: letramento, intelectualización y gramatización.

En cuanto a la intelectualización de la LSU, luego de 30 años de vida académica la LSU ya ha desarrollado una enorme cantidad de campos léxicos propios del quehacer científico, filosófico y tecnológico (PELUSO, 2010).

Con respecto a la gramatización, la LSU cuenta ya con varios léxicos descriptivos (BEHARES; MONTEGHIRFO; DAVIS, 1987; ASUR/CINDE, 2007; TUILSU, 2016) y algunos estudios de su fonología, morfosintaxis y discurso (PELUSO; BONILLA, 2010; FOJO; MASSONE, 2012; TANCREDI, 2011; MUSLERA, 2012; PELUSO; VAL, 2012; PELUSO, 2014a; VAL, 2014; 2015).

Evidentemente el desarrollo de la gramatización de la LSU es aún incipiente y persiste cierta colonización desde el español. Sin embargo ya se comienzan a ver los primeros artefactos de endogramatización, es decir de instrumentos en LSU al servicio de la descripción de la LSU.

Pienso que es en el plano del letramento en el que dicha lengua tuvo su mayor impacto y esto vino de la mano de las nuevas tecnologías de la lengua que surgieron y se volvieron masivas en los últimos años.

Por un lado con el advenimiento de los celulares y las posibilidades de mandar textos escritos (sms) los sordos comenzaron a tener un nuevo contacto con el español escrito, ya que le dieron una importante

funcionalidad conversacional. En este nuevo marco, desarrollaron una relación diferente con dicha lengua e iniciaron un proceso que se podría denominar de alejamiento del estándar y del hablante nativo de español como modelo, hacia la búsqueda de una relación con el español más confortable, en la que dejó de ser importante el ocultamiento de las huellas sordas (DE LEON; FLORES; GONZÁLEZ; ROMERO; TOURON, 2015; PELUSO, 2015).

Por otro lado los sordos encontraron en las videograbaciones de textos en LSU el vehículo privilegiado para la realización de una textualidad diferida en dicha lengua (PELUSO, 2015). Por textualidad diferida me refiero a aquellos textos que han sido realizado para permanecer como objetos fuera del momento de su enunciación. Asimismo, la internet habilita el archivo de dichos textos y los hace accesibles para la comunidad. Como se plantea en Olson (1998) y en Goody y Watt (1996), cuando se cuenta con una tecnología que permite generar textualidad diferida en una lengua, con otra tecnología que permite archivarla , con una comunidad de hablantes que masivamente las usan e instituciones que se nutren de esto, estamos ante el advenimiento de una cultura letrada en dicha lengua. En este sentido, se puede sostener que los sordos encontraron en las videograciones la forma natural para la consolidación de la cultura letrada en LSU (PELUSO, 2016).

La educación bilingüe de los sordos se encuentra, entonces, ante una nueva situación lingüística y tecnológica diferente a la que existía en los inicios de su instalación en Uruguay (LARRINAGA; PELUSO, 2016). El propio proceso de estandarización de la LSU, el advenimiento de nuevas tecnologías de la lengua y las concepciones actuales sobre enseñanza de lenguas segundas y extranjeras que se deriva del *Common European Framework for Languages Learning* (Council of Europe/Language Policy Division, 2001) nos coloca ante una escuela que comienza a romper con el modelo escritural del estándar de una lengua oral, como su objetivo central; para incursionar en territorios en los que se busca una educación que incorpore el letramento plurilingüe y pluritecnológico, que sea intercultural y que coloque en un primer plano a la LSU y a la cultura sorda.



Con letramento plurilingüe me refiero a la promoción de un letramento en ambas lenguas, en LSU como la lengua natural y primera y en español como la lengua segunda, propia de los grupos mayoritarios y de poder del Uruguay. Plurilingüe porque, en este marco funcional de las lenguas, los sordos pueden dejar de tener al español estándar (que no es otra cosa que el viejo modelo *normoyente*) como su modelo en el aprendizaje del español escrito, para pasar a buscar colocarse en modalidades del español que les sean cómodas, es decir, buscar el propio *estilo sordo* del español. Por su parte, este letramento deberá ser pluri-tecnológico, dado que para que esto ocurra la tecnología escrita no puede ser la única que provea de instrumentos para la consolidación de una cultura letrada, sino que se debe contar con las videgrabaciones y con la informática. El letramento deberá ocurrir tanto en escritura en español y sus tecnologías de archivo como en videgrabaciones en LSU y sus tecnologías de archivo (diferentes reservorios textuales que hoy en día ofrece la internet, por ejemplo).

Por último, la nueva escuela bilingüe e intercultural de los sordos no tiene a la LSU como recurso didáctico, sino que la LSU y la cultura sorda se vuelven parte central de los contenidos curriculares. Para ello se requiere, por un lado, de las tecnologías de la lengua que actualmente se aplican sobre la LSU (gramáticas y diccionarios descriptivos, videgrabaciones) a efectos de promover las funciones metalingüísticas sobre dicha lengua; y, por otro lado, de textos videgrabados en LSU y archivados que contengan información sobre aspectos centrales de cultura sorda (por ejemplo, historia, geografía, filosofía, literatura).

Una escuela así cumple, a mi criterio, con todos los objetivos que tiene hoy en día cualquier escuela en nuestras comunidades: ofrecer las variedades estándares y de prestigio de la comunidad autodenominada mayoritaria y de la cultura asociada a esta, ofrecer reflexión sobre la lengua y la cultura del grupo minoritario al que va dirigida dicha propuesta educativa y, fundamentalmente, promover el advenimiento de individuos críticos, políticos, en armonía con sus cuerpos y sus modos de estar en el mundo. En definitiva, se trata de una escuela

que busca promover el desarrollo de individuos felices, que puedan negociar con los otros relaciones en equidad, que puedan disfrutar de los lazos fraternos que les ofrecen las diferentes comunidades de pertenencia y que puedan ser autónomos en las búsquedas de sus caminos.

---

## REFERÊNCIAS

ASUR/CINDE. Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español. Montevideo, 2007.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

BARRIOS, L.; BIANCHI, F.; MUSLERA, S.; PELUSO, L.; PIÑEYRO, M. Apuntes acerca del proceso de creación léxica de la LSU en el Liceo. *Separata*, n.1, Revista del 32, Año III, n.2, 2003.

BEHARES, L.E. Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 14, Campinas, 1989.

BEHARES, L.E.; MONTEGHIRFO, N.; DAVIS, D. *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1987.

BONILLA, F.; PELUSO, L. Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. En *LSI, Lengua de señas e interpretação*, N°1, Montevideo, 2010.

Council of Europe/Language Policy Division. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Author, 2001.

DE LEÓN, A.; FLORES, I.; GONZÁLEZ, R.; ROMERO, C.; TORUON, G. Los sordos, el español escrito y la comunicación. *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuil-su/UdelaR, 2015.

FOJO, A.; MASSONE, M. I. *Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: TUILSU/UDELAR, 2012.

GARVIN, P. L.; MATHIOT, M. La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. In: GARVIN, P.; L.; LASTRA, Y. (Eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, 1974.

GOODY, J.; WATT, I. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona: Gedisa, 1996.

Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria. *Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*, Montevideo: Documento oficial, 1987.

LARRINAGA, J. A.; PELUSO, L. Bilingual Education or Multiple Linguistic and Technological Channels Shaping a Plurilingual Education: The Uruguayan Experience. In: GERNER, B.; KARNOPP, L. *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Washington DC: Gallaudet University Press, 2016.

MUSLERA, S. *Los alófonos y su aparición en la Lengua de Señas Uruguaya*. En *LSI 3*. Montevideo, 2012

OLSON, D. *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.

PELUSO, L. *Sordos y Oyentes en un liceo común*. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo: Psicolibros/UdelaR, 2010.

PELUSO, L. *Acerca de los procesos de gramatización de la LSU*: descripción y alcances. Montevideo, AUGM/UEDELAR, 2011.

\_\_\_\_\_. Nueva versión del modelo de descripción fonológico TRELUSU: matriz segmental-articulatoria, configuración y movimiento. In: *LSI 5*. Montevideo, 2014.

\_\_\_\_\_. Acerca del estilo sordo del español escrito: breves consideraciones lingüísticas y políticas. In: *TUILSU-Imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuilsu/UdelaR, 2014.

\_\_\_\_\_. La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *REVEL*, v. 14, n. 26, pp. 120-146. Disponible em: <http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>. 2016.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, v.26, n.3, pp. 59-81, 2015. Disponible em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072015000300059&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300059&Ing=en&nrm=iso)

PELUSO, L.; VAL, S. LÉXICO TRELUSU. Primer Léxico de la LSU en LSU. Caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. In: *LSI 3*. Montevideo, 2012.

TANCREDI, M. Registro y descripción de los rasgos no manuales en la LSU. In: *LSI 2*. Montevideo, 2011.

TUILSU. *Léxico TRESLU*, 2016. Disponible em: <http://tuilsu.edu.uy/>

VAL, S. Lenguas de señas: dimensiones e iconicidad. Esbozo para una investigación basada en la teoría cinematográfica. *LSI 5*. Montevideo. 2015.

