XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

La educación de personas sordas.

Juan Andrés Larrinaga y Leonardo Peluso.

Cita:

Juan Andrés Larrinaga y Leonardo Peluso (2009). *La educación de personas sordas. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-062/2019

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

La educación de personas sordas

Juan Andrés Larrinaga
Universidad de la República
jalarrin@gmail.com

Leonardo Peluso
Universidad de la República
leonardo.peluso@gmail.com

EL ESPACIO DE LAS RELACIONES INTERCULTURALES

Las personas sordas viven, en Uruguay, una situación de bilingüismo, según la cual co-existen dos lenguas: la lengua de la mayoría, el español, funcionalmente vinculada a los usos formales y a la cultura escrita; y la Lengua de Señas Uruguaya (LSU), la lengua de la comunidad sorda, con características de lengua minoritaria y minorizada, funcionalmente vinculada a contextos no formales (familiares) y en la que se desarrolla la oralidad.

Debido a la presencia de dos lenguas y de dos culturas diferentes vinculadas a éstas, los sordos viven inmersos en un contexto de relaciones sociales de tipo intercultural, en el que se colocan o son colocados en posición minoritaria y minorizada, lo que supone la generación de fronteras y zonas de contacto.

En estos casos siempre se actualizan imágenes de los "otros", que son parte de un sistema de prejuicios, desde donde los otros son vistos como diferentes y ajenos, y que opera en la construcción

del "nosotros" que hace a cada grupo sentirse perteneciente a "algo". Obviamente, en nuestra sociedad urbana las pertenencias sociales diferentes no se reducen de forma exclusiva a las diferencias "soy sordo" en contraste con "soy oyente", pero éstas, en tanto diferencias lingüísticas, culturales y de pertenencias sociales, cobran un papel de relevancia en el entramado social/interactivo que viven a diario las personas sordas.

EDUCACIÓN BILINGÜE PARA LAS PERSONAS SORDAS

Actualmente, luego de varias décadas de encarnizadas discusiones se ha llegado al consenso claro de que la educación de las personas sordas debe ser bilingüe. En este ámbito, la lengua de señas funciona como la lengua primera y natural y la lengua oral como la segunda lengua. Anteriormente el modelo hegemónico era el oralismo, según el cual sólo se admitía a la lengua oral como única lengua posible y por lo tanto se trabajaba para la inserción de las personas sordas a la sociedad de forma que se parecieran lo más posible a las personas oyentes. El enfoque bilingüe supone que la educación de las personas sordas pasa a ser una educación de frontera (cultural y lingüística) y por lo tanto es una educación pluricultural, en la medida en que se propone el respeto por la diversidad cultural de sus alumnos.

Algunos principios generales que subyacen a un modelo de educación bilingüe para las personas sordas son:

- Por educación bilingüe podemos entender, a nivel general, un tipo de programa educativo en el que se usan dos lenguas. Ambas lenguas se utilizan en contextos diferenciales para que los alumnos logren manejarlas de forma separada. Asimismo, la enseñanza de dos lenguas supone la inserción en dos marcos culturales diferentes, por lo que una educación bilingüe es necesariamente una educación bicultural.

- En el caso de la educación de las personas sordas es evidente que dicho modelo surge del reconocimiento de que las lenguas de señas son lenguas naturales, al igual que el español o el francés, y que son las que se ajustan a las características psicofísicas de éstas. En el caso Uruguay, supone el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) como la lengua hablada por la Comunidad Sorda Uruguaya.

- Por otra parte, esta modalidad educativa implica un corrimiento de la visión de la sordera desde lo discapacitado hacia la problemática de los grupos minoritarios, hablantes de una lengua de bajo prestigio social. Este tipo de educación rescata el lugar que ocupa la lengua de señas en el

desarrollo de niños sordos y se muestra como una pedagogía culturalmente sensible frente a aquellos estudiantes en situación minoritaria, es decir una pedagogía que toma en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas sin definirlas como déficit.

LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN URUGUAY

Los sordos en Uruguay tienen, en la actualidad, la posibilidad de ser atendidos en sus particularidades lingüísticas, en tanto hablantes nativos de LSU, a nivel de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de la Universidad.

A nivel de Educación Primaria, Montevideo cuenta con una escuela para sordos que pertenece a Educación Especial, al igual que Salto, Rivera y Maldonado. Dichas escuelas antiguamente eran exclusivamente oralistas, pero desde el año 1987 vienen realizando un proceso hacia un programa bilingüe LSU-español. En los demás Departamentos, salvo en Flores, existe una clase para sordos dentro de una escuela común. En estas clases el proyecto de bilingüismo aún no ha avanzado del mismo modo que en las escuelas para sordos.

Esta situación de pertenecer a la Educación Especial no ocurre en Educación Secundaria. De primer a tercer año los sordos asisten al Liceo 32 y de cuarto a sexto año al Liceo IAVA. En el interior del país no existe una experiencia de bilingüismo a nivel de Secundaria, tal como ocurre en estos liceos montevideanos.

El Liceo No. 32 fue el primer liceo público en Uruguay en incorporar, en 1996, la LSU a su programa educativo. En dicha institución los grupos sordos trabajan con profesores oyentes que hablan español y cuentan todo el tiempo con una intérprete LSU/español, si bien ya algunos de ellos imparten sus clases directamente en LSU (idioma español -como segunda lengua-, física y literatura). A partir del año 2007 una profesora sorda se hizo cargo de la Asignatura de Biología, que la imparte directamente en LSU. Asimismo una profesora sorda tiene a su cargo la clase de LSU como lengua materna (similar, tanto en sus objetivos, como en metodología y carga horaria, a lo que sería la clase de idioma español como lengua materna para alumnos oyentes hispanohablantes). La propuesta educativa del liceo es un bilingüismo en el que una de las lenguas se usa en la oralidad (LSU) y la otra preponderantemente en la escritura (español).

En el Liceo IAVA en cuarto año los grupos de sordos tienen las mismas características que los del Liceo No. 32, pero en quinto y sexto los sordos se integran con intérprete a los grupos de oyentes. Esto no ocurre por una decisión metodológica, sino por el escaso
número de alumnos sordos que ingresan a las diferentes opciones que se abren en quinto y sexto, lo que hace inviable la formación de grupos exclusivamente para sordos que atiendan sus particularidades lingüísticas.

En la Universidad de la República la concurrencia de sordos con su lengua es muy reciente (desde el año 2003 a esta parte). Distintas Facultades a la que asisten sordos ofrecen servicios de intérpretes, contratados a nivel central.

EDUCACIÓN BILINGÜE Y ALGUNAS PROBLEMÁTICAS SIN RESOLVER

La educación bilingüe de los sordos se enfrenta a algunas problemáticas básicas que aún resultan difíciles de resolver:

- Las dos lenguas que están en juego no se encuentran, en la actualidad, con el mismo grado de estandarización. Así, el español es una lengua histórica, de alta difusión, con mucho prestigio, largamente estandarizada (con esto queremos decir, básicamente, que está acuñada en gramáticas y diccionarios y que cuenta con un léxico y una sintaxis intelecualizados) y que forma parte de una cultura letrada que se instituye en torno a su representación mediante un sistema de escritura. El español es una lengua adaptada a los contextos formales. Por su parte la LSU es una lengua con escasa historicidad, minorizada y minoritaria, de muy baja difusión, poco prestigio y poca estandarización, y no forma parte de una cultura letrada (no tiene aún escritura por las características de la materialidad de su significante). La LSU recién se está adaptando a os contextos formales y no cuenta con textualidad en dicha lengua.

- Las propias características ágrafas de la LSU es uno de los factores que han llevado a que no exista una textualidad en dicha lengua que recoja los aspectos culturales de la misma. De esta forma la educación bilingüe se enfrenta al desafío de que no cuenta con textos que hagan posible trasmitir, a nivel conceptualizado, los elementos culturales más relevantes de la cultura sorda (con esto hacemos referencia a la existencia de textos que traten la historia de los sordos, su distribución geográfica, su literatura, etc.). Esto dificulta enormemente que la educación bilingüe se constituya efectivamente en una educación pluricultural y cae en el riesgo de convertir a la lengua minoritaria en un instrumento pedagógico. Es decir, el riesgo de que se deje de lado la concepción de que la

LSU es una lengua que forma parte de una identidad y de una cultura, lo que significa que es un objetivo educativo en sí misma y no un mero instrumento para trasmitir mejor los contenidos curriculares establecidos.

- La LSU no cuenta con escritura, por lo que la enseñanza de la escritura a los alumnos sordos es, también la enseñanza de una segunda lengua. Así los sordos aprenden que la LSU se usa exclusivamente para la oralidad y que el español se especializa en la escritura. Aún no se ha logrado consolidar un potente método de enseñanza de escritura, como enseñanza de una segunda lengua en la escritura, que ayude a los alumnos sordos en este proceso de aprendizaje.

Como es posible apreciar, todas estas problemáticas son educativas pero también interpelan fuertemente a las políticas lingüísticas, que en Uruguay, en general, no han ido de la mano con la puesta en práctica del programa bilingüe para la educación de los sordos (que ya data de fines de los años ochenta), en el marco de este particular contexto de relaciones interculturales y de minorida.

Necesariamente la educación de los sordos (que al ser bilingüe es ya una acción de política lingüística) debería ser parte de otras acciones que se enmarquen dentro de esa misma política lingüística y que apunten a la estandarización de la LSU y a la elaboración de una textualidad en LSU en la que se registren contenidos de cultura sorda. Esto último podría darse a través de las nuevas formas de registro (fundamentalmente, con esto, hacemos referencia a las videograbaciones).

INTEGRADOS Y DES-INTEGRADOS

Un tema que surge recurrentemente en el ámbito de la sordera es el problema de la integración, fundamentalmente ligado a la tradición educativa, para la que la integración supone, entre otros aspectos, el desmantelamiento de la Educación Especial y la integración de los "niños diferentes" a clases comunes. Dentro de este marco surgen estas preguntas para el caso de los sordos y el modelo bilingüe: ¿los sordos están integrados o viven en un mundo aparte?, ¿la LSU los aísla?, ¿la educación bilingüe los coloca en un gueto?

Desde el marco educativo, se piensa la integración en términos de que los diferentes y los minoritarios deben integrarse a la mayoría, la minoría debe asimilarse a la mayoría (tal vez, en Uruguay, como herencia de la vareliana tradición de escuela como homogeneizadora de las

diferencias sociales y eje de la movilidad social). Con este criterio los sordos necesitarían, para su mejor integración, aprender el español, lengua de la mayoría.

Detrás del concepto de integración, que paradojalmente sostiene esta lógica de integrados/desintegrados que aparentemente quiere combatir, subyace no sólo la ilusión de una mayoría receptora homogénea a la que es posible integrarse, sino también que el mero aprendizaje del español habilita automáticamente a los sordos a integrarse a esa mayoría.

Desde nuestra posición, pensamos que la integración de los sordos, en tanto son colocados en clases comunes en español, es doblemente imposible y violatoria de sus derechos lingüísticos. Por un lado, porque no parece claro que en los hechos exista una mayoría oyente como algo homogéneo a lo que integrarse (una mayoría oyente es una construcción ilusoria que se instituye en el propio contexto intercultural sordo-oyente). Por otro lado, la integración mediante el aprendizaje de español por parte de los sordos choca con la insorteable dificultad que tienen éstos para usar español en la oralidad, lo que tiende a dejarlos aislados en los contextos conversacionales entre oyentes. Por último, es violatoria de sus derechos lingüísticos dado que, al haber sido reconocida oficialmente la LSU como la lengua de las comunidades sordas, el Estado debe garantizar a sus miembros una educación bilingüe y bicultural en la que coexistan tanto la lengua del grupo minoritario de pertenencia como la lengua mayoritaria, que está vinculada a las funciones del estado y de la cultura letrada.

Las respuestas que muchas veces dan los propios alumnos sordos brindan otras pistas: tal vez sean los oyentes quienes, en la medida en que no tienen dificultades físicas para aprender/adquirir la LSU, pueden avanzar en la integración (en el sentido de inclusión social y no de asimilación) aprendiendo esta lengua. Aquellos oyentes que quieren estar con sordos pueden aprender LSU para que las relaciones sean posibles y de esta forma serían éstos quienes podrían integrarse a la comunidad sorda (en el sentido de pasar a formar parte de su institucionalidad) por un proceso de ensordecimiento identitario y lingüístico.

ACCESIBILIDAD

Teniendo en cuenta lo antedicho proponemos que resulta mucho más potente pensar en una educación para la accesibilidad que en una educación para la integración o la inclusión.

Una educación para la accesibilidad es aquella que instituye mecanismos, en el marco de las relaciones interculturales, para que aquellos que pertenecen a las minorías, o que son minorizados, puedan adquirir una competencia intercultural que les permita interactuar en cualquier contexto en el que deseen hacerlo.

Una educación de esta naturaleza, en el caso de los alumnos sordos, como ya fue planteado, debe ser necesariamente bilingüe, dado que la única forma de adquirir tal competencia intercultural, es adquiriendo ambas lenguas y profundizando en la autoestima que se desprende de ser hablantes nativos de su lengua de señas y de pertenecer a una comunidad que la siente como propia, en tanto comunidad de habla con sus particulares patrones culturales y su rica historia.

Pensado desde esta perspectiva, la educación se centra en la internalización de competencias que habiliten la libre elección de en qué contextos sociales se desea estar. Se cambia así el vector: en la integración se lucha para que los contextos mayoritarios puedan recibir a los diferentes y para que los diferentes se puedan incluir en éstos; en la educación para la accesibilidad se promueve la internalización de instrumentos intelectuales, el autoconocimiento y el dearrollo de la autoestima a efectos que habiliten, en los individuos, su libre elección acerca de cuáles son los contextos a los que les interesa pertenecer o en los que desean participar. De esta manera, en tanto estamos ante una educación que empodera a las personas y les brinda instrumentos que las colocan en una posición crítica frente al entorno y que potencializa su consciencia socio-histórica, estamos ante una educación que estaría formando para la libertad.

Bibliografía

- Calvet, L.J. -1996- **Las políticas lingüísticas**. Hachette, Bs. As.
- Clark, R.; N.L. Fairclough; R. Ivanic y M. Martin-Jones -1996- "Conscientização crítica da linguagem". En **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Vol. 28: 37-57.
- Erickson, F. -1996- "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement". En Jacob, E. y C. Jordan (Eds.), 1996: 27-51.
- Erting, C. -1982- **Deafness, communication and social identity: an antropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool**, PHD dissertation, the American University, Washington.

- Garvin, P.L. y M. Mathiot -1974- "La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura". En Garvin, P.L. y Y. Lastra (Eds.), **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. UNAM, México: 303-313.
- Goffman, E. -1986- **Estigma: la identidad deteriorada**, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Goody, J. e I. Watt -1996- "Las consecuencias de la cultura escrita". En Goody, J. (Comp.) **Cultura escrita en sociedades tradicionales**, Gedisa, Barcelona: 39-82).
- Gutiérrez, R. -2004- **Cómo escriben los alumnos sordos**, Ediciones Aljibe, Málaga.
- Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria -1987- **Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay**. Documento oficial, Montevideo.
- Jankowsky, K.A. -1997- **Deaf Empowerment. Emergence, Struggle, & rhetoric**. Gallaudet University Press, Washington DC.
- Larrinaga, J.A. y L. Peluso -2004- "Alumnos sordos en la enseñanza media: los profesores de asignaturas humanísticas y científicas como profesores de lengua". En **Anais do FILE III,** Pelotas, Brasil (CDRom).
- Larrinaga, J.A. y L. Peluso -2007- "Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente". En **Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur**, Tomo III, Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA, Bs. As.: 464-466 (ISSN 1667-6750).
- Massone, M. et al. (Eds.) -1990- **Problemática del sordo y su influencia en la educación**, Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, No.6, UBA, Bs.As.
- Massone, M.I., V. Buscaglia y A.Bogado -2005- "Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha". En **Lectura y Vida**, Diciembre: 6-17.
- Olson, D. -1991- "La cultura escrita como actividad metalingüística". En Olson, D. y N. Torrance (Comps.), **Cultura escrita y oralidad**, Gedisa, Barcelona, 1995: 333-358.
- Olson, D. -1998- **El mundo sobre papel**. Gedisa, Barcelona.
- Parasnis, I -1998- **Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience**. Cambridge University Press, Cambridge.
- Paul, P. -1998- **Literacy and Deafness. The Development of Reading, Writing, and Literate Thought**, Allyn & Bacon, Boston.
- Peluso, L. -2006- "Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto interctultural". *Tesis de Maestría*. Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (inédito).
- Peluso, L. -2007- "Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado". En **Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina Alfabetizada",** Edición de la Sociedad de Dislexia del Uruguay, Montevideo: 313-320.
- Samowar,L., A.Porter, y E.Richard (Eds.) -1994- **Intercultural Communication**. **A Reader,** Wadsworth, Belmont.
- Stokoe, W. -1960- "Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf". **Studies in Linguistics, Occasional Papers,** No.8.

o Zimmermann, K. Y C.Bierbach (Eds.) -1997- **Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico**, Biblioteca Ibero-Americana, Madrid.