

# Educación de los sordos: desde la normalización al plurilingüismo

Leonardo Peluso<sup>1</sup>

Universidad de la República, Udelar, Montevideú, Uruguay

Ana Claudia Balieiro Lodi<sup>2</sup>

Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, Brasil

**Resumen:** En este trabajo discutimos las políticas lingüísticas y de enseñanza de lengua que se desarrollan en el marco de la educación de los sordos en Uruguay y Brasil. El artículo es eminentemente teórico y tiene por objetivo caracterizar la escuela de la modernidad y su política lingüística monolingüe, para luego mostrar como funcionó la educación de los sordos en este marco conceptual, político y metodológico. Así, caracterizamos la escuela de la posmodernidad y su política lingüística plurilingüe y translingüe. Finalizamos mostrando la necesidad de que la educación de los sordos migre de la perspectiva bilingüe, tanto en sus fundamentos como en sus prácticas, hacia una pluri/translingüe, que reconozca a los estudiantes sordos en sus identidades lingüísticas y políticas.

**Palabras-clave:** Educación de los sordos; Bilingüismo; Plurilingüismo; Translingüismo.

**Title:** Education of the Deaf: from normalization to plurilingualism

**Abstract:** In this article we discuss the linguistic and language teaching policies that are developed in the Education of the Deaf in Uruguay and Brazil. The article is mostly theoretical and it aims at characterizing the school of modernity and its monolingual linguistic policy in order to show how the Deaf education worked in this conceptual, political and methodological framework. Thus, we characterize the school of postmodernity and its plurilingual and translingual linguistic policy. We conclude by showing the need for the Deaf education to migrate from a bilingual perspective, both in its foundations and in its practices, to a pluri/translingual one, which recognizes Deaf students in their linguistic and political identities.

**Keywords:** Deaf Education; Bilingualism; Plurilingualism; Translanguaging.

**Título:** Educação de surdos: da normalização ao plurilinguismo

**Resumo:** Neste trabalho, discutimos as políticas lingüísticas e de ensino de língua desenvolvidas no âmbito da educação de surdos no Uruguai e no Brasil. É um artigo eminentemente teórico, e tem como objetivo caracterizar a escola da modernidade e sua política lingüística monolingüe, a fim de mostrar como se organizou a educação de surdos a partir desse marco

<sup>1</sup> Doctor en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Profesor Agregado en la Universidad de la República CENUR Litoral Norte, Sede Salto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3797-6309>. E-mail: [leonardo@psico.edu.uy](mailto:leonardo@psico.edu.uy).

<sup>2</sup> Livre docente en Educación por la Universidade de São Paulo, doctora en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje por la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Profesora del Programa de Pós-graduação em Educação de la Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto de la Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7106-172x>. E-mail: [analodi@ffclrp.usp.br](mailto:analodi@ffclrp.usp.br).

conceitual, político e metodológico. Assim, caracterizamos a escola da pós modernidade e sua política linguística plurilíngue e translíngue. Finalizamos mostrando a necessidade de que a educação de surdos migre da perspectiva bilíngue, tanto em seus fundamentos quanto em suas práticas, em direção à pluri/translíngue, que reconhece os estudantes surdos em suas identidades linguísticas e políticas.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Bilinguismo; Plurilinguismo; Translinguismo.

## Introducción

Este artículo se propone analizar la educación de los sordos entendiendo que ésta ha sido, y es en la actualidad, un espacio privilegiado para el desarrollo de políticas lingüísticas hacia la comunidad sorda. Estas políticas lingüísticas responden, a su vez, a las ideologías lingüísticas dominantes en cada época. Se entiende que el monolingüismo y el bilingüismo se asocian a una perspectiva modernista, más fuertemente enfocada en el modelo que ofrece la lengua estándar. A su vez, el plurilingüismo y el translingüismo se anclan en una ideología posmoderna, que en enseñanza de segundas lenguas está mayoritariamente, aunque no solamente, enfocada en las competencias comunicativas y cognitivas de los estudiantes y en sus identidades (FERNÁNDEZ, 2019; MEGALE, 2019; CONSEJO DE EUROPA/DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2002, 2022).

A lo largo del artículo realizamos un recorrido por los diferentes modelos educativos de los sordos para enfocarnos en la perspectiva pluri/translingüe, la que entendemos como la que consigue reconocer cabalmente a la lengua de señas como lengua, en situación de igualdad con respecto a las demás lenguas existentes en el mundo (orales y de señas) y a la comunidad sorda como aquella que se constituye en torno a ésta.

Este artículo es eminentemente teórico, fruto de una consistente revisión de la literatura que se realizó a partir de tres planos interconectados que hicimos dialogar entre sí. Por un lado, se contrastaron desarrollos conceptuales de la pedagogía lingüística, de la enseñanza de lengua, de la sociolingüística crítica y de la educación de los sordos. Por otro lado, se articularon diversas síntesis críticas realizadas a partir de los múltiples datos empíricos que fueron relevados sobre la educación y la enseñanza de lengua y su relación con las comunidades sordas, en términos lingüísticos, identitarios y políticos, producto de las investigaciones cualitativas que venimos realizando desde los años noventa en instituciones escolares, tanto en Brasil como en Uruguay. Las investigaciones actualmente en curso que capitalizan estas líneas de investigación son: *Educación Bilingüe: fundamentos científicos, culturales, lingüísticos y educativos*, coordinada por Ana Lodi; y *Textualidad diferida y cultura pluriletrada: Investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales*, coordinada por Leonardo Peluso. Por último, se realizó un somero análisis crítico de diversos documentos oficiales, incluyendo leyes y decretos, que se han producido en nuestros países en torno a la educación en términos generales y a la educación de los sordos en términos particulares.

La perspectiva teórica adoptada proviene del Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015, 2017; VOLÓCHINOV, 2017), de la epistemología decolonial (QUIJANO, 2005; DE SOUSA SANTOS; MENESES, 2009; LANDER, 2011; BALLESTRIN, 2013), de la lingüística crítica (RAJAGOPALAN,

2003) y de la pedagogía crítica (FREIRE, 1975, 1976, 1992), que articulamos con los desarrollos en pedagogía lingüística que en la actualidad sostienen la importancia del plurilingüismo, del translingüismo y del reconocimiento de las diferentes lenguas y variedades de lengua que han sido históricamente oprimidas (FERNÁNDEZ, 2019; MEGALE, 2019), para discutir otra perspectiva de entender la educación de los sordos.

### La educación a partir de la perspectiva modernista

El modernismo es un marco conceptual e ideológico que tiende a invisibilizar y a eliminar la diversidad en todas sus manifestaciones, al tiempo que busca la consolidación de una verdad y de una identidad única. El modernismo supone una ideología lingüística según la cual se entiende que una nación debe tener una lengua única que la nuclea: *una nación, una raza, una lengua* (RENAN, 1882; DEL VALLE, 2007; MONTEAGUDO, 2012). Esta ideología estuvo en la base de la consolidación de los estados nacionales europeos y, posteriormente, en la imposición colonial de los estados latinoamericanos.

En el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX la ideología lingüística modernista fue la dominante en América Latina. Para ello se instrumentó una política lingüística de promoción de la lengua nacional (la lengua colonial) y de exterminio de lenguas y variedades que no fueran aquella. Esta política lingüística modernista se realizó, fundamentalmente, mediante políticas educativas, básicamente a través de la fundación de las escuelas modernas (TABORDA; PIOLA, 2012; LEOZ, 2012).

En los documentos fundacionales de las escuelas públicas, como políticas de estado, universalistas, en Uruguay y Brasil, se nombra a la *lengua nacional o lengua patria* como un eje central dentro de las políticas educativas, buscando su imposición como una de las estrategias para la unificación nacional a partir de la construcción de una identidad cultural, etno/racial y lingüística homogénea, en clave *eurocéntrica*. En ambos países esto ocurre de manera diferente, lo que no incide en la base misma de la política lingüística desarrollada.

En Brasil, desde la Constitución de 1834 se establece que la educación debería ser realizada en la *lengua patria*, con excepción de la enseñanza de lenguas extranjeras (BRASIL, 1834). En Uruguay, en cambio, no existe lengua oficial establecida por la Constitución, por lo que la imposición del español como lengua nacional se instrumenta, en parte, a través del Decreto Ley de Educación de 1880, que establece que la educación debía darse en la *lengua nacional o la lengua patria* (BARRIOS, 2013; OROÑO, 2016; FUSTES, 2008). Es interesante observar cómo en ninguna de estas leyes se nombra cuál es dicha lengua nacional o patria, se da por hecho que es el portugués y el español respectivamente, mostrando la fuerza ideológica que esto tiene.

Esta intrínseca relación entre lengua y sociedad determinó también la realización de estudios lingüísticos que, si bien se desarrollaron en suelo europeo, igualmente ejercieron una influencia significativa en Latinoamérica. En estos estudios se buscaba comprender la lengua a partir de sus elementos constitutivos y describir como éstos se organizaban sintácticamente, hecho que determinó que en la primera mitad del siglo XX la lengua fuera concebida como un

sistema cerrado, estable, de formas lingüísticas (signos), idénticas en sí mismas, que preexiste a la conciencia individual de los hablantes. Tomada, por lo tanto, como un objeto acabado, solo le resta ser registrada pasivamente y ser transferida a las generaciones siguientes (VOLOCHINOV, 2017).

A partir de esta manera de concebir la lengua, se piensa que el aprendizaje de una segunda lengua ocurre de forma similar que el de la primera y, de esta forma, el bilingüismo puede ser caracterizado como el acto aditivo de conocer, aprender y utilizar las lenguas como dos sistemas autónomos, dos códigos lingüísticos separados e independientes (MIZUKAMI, 2020), cabiendo al hablante bilingüe el dominio de ambas lenguas como si fuese un hablante nativo de cada una de ellas.

Es a partir de esta concepción modernista de lengua que la educación de los sordos fue pensada y ha sido históricamente implementada.

### **La educación de los sordos en una concepción modernista: oralismo y bilingüismo**

La escuela de sordos se inició a mediados del siglo XIX en Brasil y a comienzos del siglo XX en Uruguay, con una visión modernista de escuela. Esta escuela, desde su fundación, ha tratado el tema de las lenguas de la comunidad sorda y por lo tanto ha sido el vehículo principal para el desarrollo de políticas lingüísticas de dicha comunidad. Esto no ha estado ajeno a las ideologías lingüísticas que dominaron una época y otra.

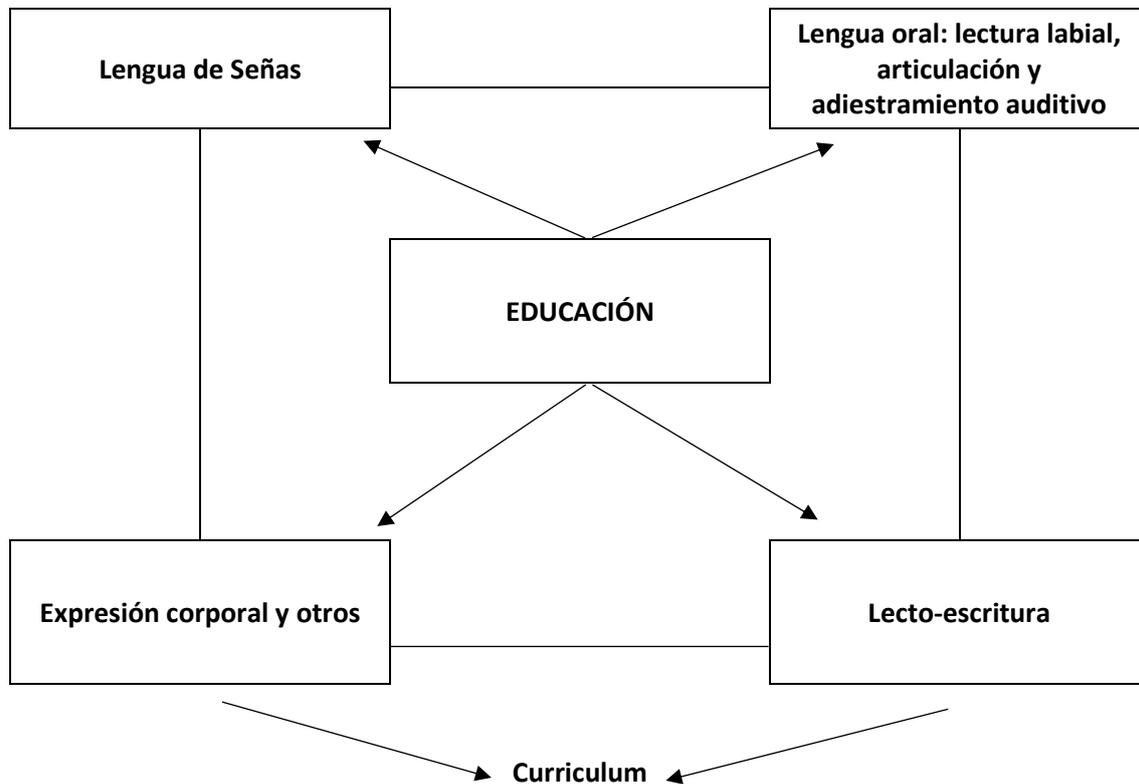
En ese marco, se agregan los postulados emanados del Congreso de Milán (2011), que en 1880 estableció la necesidad de imponer a los sordos las lenguas orales y el no reconocimiento de otro tipo de lenguas, lo que supuso la valoración de las lenguas orales como las únicas posibles para los seres humanos. Esto tuvo como contraparte el desarrollo de una política lingüística que tendía al exterminio de las lenguas de señas, que en la época no eran reconocidas como tales, y la imposición universal de las orales. Esta política lingüística se instrumentó en educación a través de las escuelas oralistas.

En oposición a este modelo, en la década de los '80 comienza el viraje hacia la educación bilingüe, tanto en Uruguay como en Brasil. Este viraje fue producto, en parte, de los desarrollos en lingüística de las lenguas de señas, que comenzaron con los trabajos de William Stokoe en 1960; y en parte de los movimientos sordos, a veces apoyados por la academia. También influyó el desarrollo de la lingüística aplicada y de los modelos de enseñanza de segundas lenguas y de las escuelas bilingües, en un mundo en proceso de globalización (FAIRCLOUGH, 1993).

Este modelo, que se oponía al modelo hegemónico oralista, recibió una serie de críticas por parte de la comunidad educativa y política de la época, por entender que se trataba de una educación monolingüe en lengua de señas, que excluiría la posibilidad de que los sordos aprendieran la lengua nacional. Posiblemente, por esta razón, las primeras propuestas de educación bilingüe se mantenían más próximas a los postulados oralistas, incluyendo la enseñanza de la competencia oral de las lenguas orales o una fuerte primacía de su escritura.

Por ejemplo, como puede ser observado en el documento que dio inicio, en 1987, de manera oficial, a la educación bilingüe en el ámbito público uruguayo (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN/CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, 2013), el repertorio lingüístico y la pedagogía lingüística asociada se dividía de la siguiente forma:

Figura 1 – Lenguas y Currículo



Fonte: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN/CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, 2013, p. 120.

La lengua de señas (en el caso de la Lengua de Señas Uruguaya - LSU) era considerada la lengua primera de los estudiantes sordos y ágrafa. La lengua oral (el español) era la lengua de la escritura y por lo tanto de los contenidos escolares y se promovía, a su vez, la enseñanza del español en su oralidad.

El modelo de los inicios del bilingüismo, sobre el que dimos el ejemplo en Uruguay, muestra cómo, por razones históricas, se mantenía muy ligado a la ideología lingüística propia del oralismo, en tanto se seguía haciendo hincapié, en la educación de los sordos, de la enseñanza de la lengua oral (español) por sobre la lengua de señas (LSU).

En Brasil, en ese mismo momento histórico, a pesar de discutirse la importancia de la educación bilingüe de los sordos, se mantenía el modelo oralista disfrazado por las prácticas bimodales. El modelo bilingüe se reconoce oficialmente a partir del año 2005 y, a diferencia de lo ocurrido en Uruguay, en Brasil nunca se previó, para este modelo, la enseñanza de la articulación y lectura labial del portugués en los espacios escolares. Desde la primera propuesta en un documento legal, la educación bilingüe incluye a la Lengua Brasileña de Señas

- LIBRAS y al portugués escrito como las lenguas de instrucción durante el proceso educativo (BRASIL, 2005), sin indicar, en aquel momento, la relación existente entre ellas en el marco del repertorio lingüístico de la comunidad sorda, teniendo en cuenta que ambas tienen la misma jerarquía, en términos de estatus lingüístico, pero difieren en el valor funcional que le otorgan sus hablantes.

Aunque este hecho ha sido revisado en legislaciones posteriores (BRASIL, 2014, 2015, 2021), que prevén que la educación bilingüe de los sordos esté organizada a partir de la LIBRAS, como primera lengua, y de la escritura del portugués, como segunda lengua, la concepción de lengua que subyace a esta propuesta educativa poco se alteró. Es una propuesta que continúa entendiendo a las lenguas como estructuras homogéneas y con límites claros, en las que el estándar de la lengua nacional, en su escritura, juega un papel opresor para quienes no la dominan *correctamente*.

Se suma a esto el hecho de que en todos los documentos legislativos mencionados permanece la necesidad de explicación de que, en este modelo bilingüe, la escritura del portugués también está siendo contemplada, en una referencia que remite a la década de los '80, cuando se creía que la educación bilingüe propuesta era, en realidad, monolingüe y se temía por la ausencia del portugués. Este temor no aparece, por ejemplo, cuando se propone una educación bilingüe portugués/inglés.

Así, sea porque se mantienen las prácticas de oralización, por la dificultad de establecer jerarquías entre las lenguas o por la prevalencia implícita del dominio de la escritura por sobre la lengua de señas, estos modelos muestran que las lenguas orales mantienen una posición más prestigiosa con respecto a las de señas que se proponen incluir. Las razones históricas de esto se podrían explicar desde perspectivas tanto políticas, teóricas, como metodológicas.

En términos políticos y teóricos, se argumenta que una educación en lengua de señas aislaría a los sordos, al tiempo que promovería un gueto y no permitiría el aprendizaje de la lengua nacional (estándar). En términos metodológicos, en un inicio, el equipo docente formado en el oralismo, y en la ideología monolingüe, no tenía instrumental para dar cuenta del cambio paradigmático que proponía el bilingüismo, involucrando tres aspectos. Por un lado, en el caso de Uruguay, persistían, en el ámbito escolar, prácticas de entrenamiento articulatorio y lectura labial, propios del modelo oralista. Por otro lado, en ambos países, se desconocían, en la mayoría de los casos, las metodologías de enseñanza de la escritura como segunda lengua, vinculando la escritura con la oralidad, sin tener en cuenta que los aprendices eran sordos y hablantes de una lengua de señas. Por último, se desarrolló lo que podríamos considerar el *gran dilema* de la educación bilingüe de los sordos, que tiene relación con el punto anterior: ¿cómo enseñar la lectura y la escritura a punto de partida de las lenguas de señas?

De esta manera, se puede decir que, aunque la educación bilingüe de los sordos, así concebida, presenta grandes diferencias con respecto a la oralista, y fue, innegablemente, un paso trascendente en el desarrollo de una educación de los sordos que pudiera reconocer sus identidades lingüísticas y políticas, su propuesta acaba manteniendo algunas similitudes con respecto a la propuesta oralista de la que se quería alejar.

La diferencia básica de ambas es que el oralismo no reconoce la existencia de las lenguas de señas ni a los sordos como una comunidad lingüística. Por el contrario, trata a los sordos en términos de discapacidad y de falta y sostiene que la imposición de la lengua oral sería la única forma de educación, entendida en términos de *rehabilitación*. Se trata de un modelo en el que se articulan muy fuertemente la institución educativa y la institución de salud, en tanto son los dos principales aparatos ideológicos del estado con objetivo de normalización (ALTHUSSER, 1988). Por su parte, la educación bilingüe trata de ofrecer otra mirada sobre la comunidad sorda, realizando los dos grandes cortes epistemológicos que se produjeron en el siglo XX en relación a los sordos: el reconocimiento del carácter verbal de las lenguas de señas (STOKOE, 1960) y el reconocimiento de las comunidades sordas en términos sociales y lingüísticos (ERTING, 1982). Se trata de una educación que se aleja de la *rehabilitación*, reposicionándose en el contexto de la educación propiamente dicha y, desde ese marco, en la promoción de la enseñanza de la lengua y la promoción de las identidades minoritarias y oprimidas.

Sin embargo, ambos modelos tienen puntos en común. Los dos se ubican en una perspectiva modernista en la medida en que siguen promoviendo a las lenguas como estructuras homogéneas, que se deben mantener por separado en cada hablante y no alcanzan a entender los procesos que ocurren en contextos en los que las lenguas se encuentran. Asimismo, en estos modelos se pone por encima de todo el proceso educativo a la enseñanza del lenguaje escrito de las lenguas orales y su gramática, en la variedad estándar. Así, aun cuando estamos ante modelos bien diferentes en cuanto a la caracterización de las lenguas de señas, la importancia que ambos brindan a la escritura en su variedad estándar produce una subalternización de la lengua de señas, en tanto concebida como ágrafa y, en el caso de la educación bilingüe, la imposibilidad de tratar las producciones escritas de los sordos en términos positivos.

Entendemos que en ambos modelos persiste una perspectiva normalizadora, en total concordancia con los objetivos de la institución educativa desde su fundación. En el caso de la educación oralista, esta normalización se concentra en el cuerpo, por el intento de transformar a los sordos en oyentes. Por ello es una educación que se concibe como rehabilitadora. En el caso de la educación bilingüe hegemónica, la normalización se concentra en lo lingüístico, por la preocupación de volver a los sordos escritores y lectores de la variedad estándar de la lengua oral del país que habitan.

### **Perspectiva posmoderna: plurilingüismo y translingüismo**

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (CONSEJO DE EUROPA/DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2002, 2022) es un texto de referencia, en occidente, para la enseñanza de segundas lenguas. Por los procesos de colonización que aún se viven en América, ha tenido fuerte impacto en las políticas educativas que se llevan adelante en relación a la enseñanza de lengua.

Este Marco responde al cambio radical que se viene dando en occidente en relación a las perspectivas lingüísticas, y al respeto por las lenguas y variedades de lenguas de los pueblos. Esta perspectiva plural se identifica fuertemente con el pensamiento posmoderno. Esta nueva visión se asocia a la *fiesta* de la diversidad cultural, sexo/genérica, étnico/racial, corporal, de identidades, y también lingüística. Así, los espacios que antiguamente se construían como monolingües, bajo la invisibilidad y/o opresión de lenguas y variedades de lenguas, consideradas no nacionales u oficiales, y de sus hablantes, comenzaron a visualizarse como plurilingües y diversos.

En el caso de Uruguay, la perspectiva plurilingüe se consolidó en la actual Ley General de Educación, en la que se establece:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (URUGUAY, 2009, Artículo 40, inciso 5).

En Brasil, las discusiones sobre la educación plurilingüe en el ámbito oficial son bastante recientes. En el año 2019 se volvieron una indicación para el Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación a partir del documento: *Directrices Curriculares Nacionales para la oferta de la Educación Plurilingüe*. Las mismas fueron aprobadas en julio de 2020 en el informe realizado por la CNE/CEB nº 02/2020, pero aún aguardan la homologación final para su oficialización. Esta discusión fue el resultado, en parte, del aumento significativo de instituciones de educación bilingüe en el país que, hasta ese entonces, aguardaban por su regulación normativa, pero también incluye otros contextos de educación bilingüe ya existentes en Brasil, tales como la educación indígena, la de sordos y aquellas en desarrollo en regiones de frontera.

Puede decirse, *grosso modo*, que las discusiones que pautan dicho documento reconocen que los actuales ciudadanos de un mundo global hablan múltiples lenguas y están inmersos en espacios interculturales, en los que las lenguas se interceptan continuamente. Así, mientras que la visión monolingüe/bilingüe hace hincapié en las competencias en lengua estándar, tanto para los hablantes nativos como para los hablantes de segundas lenguas, lo que implicaba la imposición de modelos hegemónicos con el consiguiente desarrollo de relaciones de opresión; la visión plurilingüe se centra en las competencias lingüísticas de los hablantes y en el desarrollo de las identidades lingüísticas y políticas.

Colocarse en una perspectiva plurilingüe supone rupturas frente a la monolingüe y bilingüe, siendo la principal de éstas el distanciamiento con respecto a las concepciones de las lenguas implicadas, que dejan de ser entendidas como sistemas homogéneos y encerrados en sí mismos y pasan a ser concebidas como vivas, en constante movimiento y transformación, y que se materializan en el flujo de la comunicación discursiva (VOLÓCHINOV, 2017). Más allá de esto, y en consonancia con el informe CNE/CEB nº 2/2020, se entiende que la perspectiva plurilingüe, al prever el aprendizaje de otras lenguas, dialoga directamente con los estudios

multiculturales, pudiendo contribuir a la comprensión de la relación intrínseca existente entre lenguas y culturas. Se defiende que la relación establecida con otra cultura auxilia en la comprensión de la propia, contribuyendo así a una constitución ciudadana acorde con lo que exige el siglo XXI (BRASIL, 2020). Se trata de un encuentro entre culturas en el que no existe fusión o imposición de una sobre la otra: cada una de ellas mantiene abierta su unidad e integridad, enriqueciéndose mutuamente (BAKHTIN, 2017).

Asimismo, la perspectiva plurilingüe dialoga con la perspectiva translingüe, con la que comparte gran parte del marco conceptual. Tal vez esta última vaya más allá que la primera en la propuesta de romper con la idea de lengua como estructura y se acerque más, por lo tanto, a los postulados teóricos emanados del Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017).

Es imposible establecer desde cuándo los seres humanos viven entre y conviven con diferentes lenguas y lenguajes sociales que les son constitutivos. En cada momento histórico, en cada generación, en cada espacio social existen lenguajes específicos, con vocabulario y acentos de valor que les son propios. Se usa y se transita, cotidianamente, entre los diversos heterodiscursos, de la misma manera cómo, en las últimas décadas, con el fenómeno de la globalización, se circula entre lenguas. Esta forma de comprender las lenguas en su constitución heterodiscursiva determinó una nueva mirada para las prácticas bilingües, que pasaron a ser entendidas, entonces, como translingües (LODI, 2022).

*Translinguar* es, de acuerdo con Garcia y Wei (2014), permitirse estar entre lenguas, que, al ser puestas en contacto, se mezclan, se completan y se complementan. Es, por lo tanto, producir enunciados que colocan a las lenguas en diálogo de forma crítica y creativa (MIZUKAMI, 2020). Esta perspectiva se distancia de la concepción de lengua como sistema estable, homogéneo y cerrado, ligado a la noción de lengua estándar, y se constituye a partir de la comprensión de que tanto sujeto como lenguaje se orientan en dirección a la diversidad y a la multiplicidad.

En este sentido, una educación que se propone respetar a las lenguas enunciadas en el espacio escolar y a sus hablantes no puede circunscribirse exclusivamente a las variedades estándar de las mismas, así como a la búsqueda de mantenerlas aisladas, para que no se *contaminen* entre sí. Asimismo, no puede ser pensada a partir de jerarquías: los conocimientos de los estudiantes deben ser reconocidos, así como valorizadas sus diferentes maneras de enunciar en una lengua u otra (LSU o LIBRAS para el caso de los sordos) y debe ser reconocido el derecho a aprender otra u otras lenguas, sean estas orales/escritas o de señas.

### **La educación de los sordos desde una concepción posmoderna: plurilingüismo y translingüismo**

Una perspectiva posmoderna pluri/translingüe supone, para el caso de la educación de los sordos, realizar tres cortes teóricos, metodológicos y políticos en relación a la visión modernista de educación. Estos cortes son: tener en cuenta el repertorio actual de las comunidades sordas, aceptar el papel que juegan las videgrabaciones de la lengua de señas

en las actuales culturas pluriletradas (lo que supone romper con la ideología escriturocéntrica), y abandonar la imposición del modelo estándar de las lenguas orales (romper con la ideología de purismo idiomático) a efectos de abrazar prácticas pluri y translingües en los contextos educativos.

El repertorio lingüístico de las comunidades sordas ya no puede ser reducido a dos lenguas (la lengua de señas de la comunidad sorda del país y la lengua oral/escrita considerada nacional por el sistema educativo) como ocurre en la educación bilingüe de los sordos. En la actualidad, las comunidades sordas, por las relaciones regionales e internacionales que mantienen, promovidas enormemente por la cultura global, han desarrollado un repertorio lingüístico mucho más amplio, plurilingüe, en el que conviven y transitan diversas lenguas de señas (además de la que identifica a la comunidad) regionales y globales, el sistema de signos internacional y la escritura de diversas lenguas orales, regionales y globales.

Por otra parte, una educación que pretenda ser pluri/translingüe debe ser también pluriletrada. Con esto queremos establecer el papel de relevancia que hoy tienen las videgrabaciones en el desarrollo de la cultura letrada en lengua de señas (PELUSO, 2020). Con la generalización de los dispositivos tecnológicos y de internet, los sordos en la actualidad están realizando buena parte de sus prácticas discursivas letradas a través de las grabaciones en su lengua de señas (LIBRAS y LSU). Se vuelve entonces necesario, en el marco de una educación pluri/translingüe, romper con la ideología escriturocéntrica, es decir aquella ideología que establecía que la escritura de una lengua oral era la única forma de desarrollar cultura letrada, no reconociendo que los sordos pueden tener cultura letrada en su propia lengua, aun cuando ésta no tenga escritura. Si reconocemos el papel que juegan las videgrabaciones en la cultura letrada sorda, entonces esto debería modificar todas las prácticas de letramento que se propongan en las instituciones educativas de sordos. El letramento no debería circunscribirse a la enseñanza de la escritura y de todas las tecnologías colindantes; sino que el letramento debe basarse en el desarrollo de las prácticas letradas en la propia lengua de los estudiantes, es decir, LIBRAS y LSU.

Por último, la perspectiva pluri/translingüe en la educación de los sordos no puede seguir imponiendo la escritura de la variedad estándar como un modelo persecutorio. Obviamente que la escuela debe ofrecer, dentro de su repertorio lingüístico a la variedad estándar de la lengua escrita considerada nacional, pero esta también debería sumarse a otras lenguas y variedades. Cada estudiante decidirá como se colocará en relación a las lenguas que pueda ofrecer cada institución, que valor funcional quiere y puede darles y, sin imposiciones ni persecuciones, podrá disfrutar del contacto lingüístico, podrá transitar por ellas y apropiarse de una manera personal y cambiante, en el marco de sus prácticas discursivas.

En Uruguay, esta propuesta plurilingüe se oficializó en el documento *Progresiones de Aprendizaje en el Dominio Lingüístico-discursivo de Estudiantes Sordos* (DE LEÓN et al., 2019), como efecto de una investigación que se llevó a cabo durante los años 2018 y 2019, y contó con financiación de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). La generalización de esta propuesta en el sistema educativo uruguayo no parece una tarea sencilla, ya que la visión modernista en educación de los sordos sigue teniendo una fuerte incidencia en las

ideologías lingüísticas de diferentes actores, sordos y oyentes, que integran las diversas instituciones.

En Brasil, no existe ningún documento oficial destinado a implementar una educación plurilingüe para sordos. En el documento que aprobó la *Directrices Curriculares Nacionales para la oferta de la Educación Plurilingüe* todavía aboga por la educación bilingüe de los sordos; sin embargo, en este documento, por primera vez, se menciona el portugués escrito como lengua adicional, hecho que cambia, al menos discursivamente, la jerarquía entre LIBRAS y portugués. Otro documento que, a pesar de seguir defendiendo con fuerza el modelo bilingüe de educación de sordos, menciona la importancia de que éstos conozcan otra lengua de señas distinta a la LIBRAS es el “Informe sobre la Política Lingüística para la Educación Bilingüe – Lengua de Señas Brasileira y Lengua Portuguesa”, elaborado por un grupo integrado por docentes sordos y oyentes de las Universidades Públicas, en 2014. En éste se propone, para el avance de la educación bilingüe, propiciar intercambios a efectos de posibilitar a los estudiantes sordos brasileños conocimientos para comunicarse en lenguas de señas de otros países, a través de la inmersión en las respectivas lenguas. Sin embargo, no se dice nada acerca de la presencia de dichas lenguas de señas en los espacios escolares.

Así, en caso de que existan prácticas que asuman la educación plurilingüe de sordos en el territorio brasileiro, permitiendo a los estudiantes, además del conocimiento lingüístico, transitar entre lenguas/culturas, estas constituyen experiencias aisladas diseminadas por todo el territorio nacional. Se concluye así que, al igual que se observa en Uruguay, la perspectiva que subyace en las propuestas para la educación de sordos en Brasil, no se alejan del modelo hegemónico bilingüe que tiende a tratar a las lenguas de forma separada, sin tener en cuenta el valor identitario, discursivo, político, cultural y cognitivo que ofrece el intercambio lingüístico-cultural entre hablantes de diferentes lenguas (sean estas de señas u orales), a través de su complementariedad, de su interconexión y de la posibilidad de enriquecimientos recíprocos.

## Reflexiones finales

El reconocimiento como proceso social y psicológico es la confirmación, por parte de los otros, de que existimos como sujetos libres y activos (HONNETH, 1997). La institución escolar, desde su fundación en el marco de una perspectiva moderna, ha tenido una postura diferente. Su objetivo no era el reconocimiento de las identidades políticas que allí convergen, sino la homogeneización en clave nacional: una identidad nacional, una lengua. Se trata de instituciones normalizadoras y reproductoras de las estructuras sociales hegemónicas (ALTHUSSER, 1988; BOURDIEU; PASSERON, 2011).

La escuela oralista claramente se ubica en la perspectiva modernista, como hemos ya señalado. La escuela bilingüe trató de romper esa matriz inicial impuesta en la educación de los sordos, sin embargo, como también mostramos, sigue teniendo dificultades para romper con ese enfoque tradicional.

En este marco pensamos que la educación de los sordos debe adoptar nuevas perspectivas como camino necesario hacia el cabal reconocimiento de los sordos en términos de hablantes de su lengua de señas. Cuando hablamos de nuevos enfoques, hacemos referencia a un cambio conceptual y metodológico en relación a la concepción de las lenguas y culturas letradas implicadas en la educación de los sordos.

Por un lado, nos parece imprescindible dejar atrás las visiones de la lengua de señas (LSU y LIBRAS para este caso) en términos de “dispositivo didáctico”, de “artefacto para compensar una discapacidad” o de “lenguaje de sordos”, para entenderla como una lengua en el cabal sentido político y de estatus lingüístico e identitario.

Por otra parte, en cuanto a las lenguas y sus relaciones, entendemos que se torna importante la migración hacia una perspectiva plurilingüe y/o translingüe, que adopte una visión bakhtiniana de la lengua y el lenguaje. Esta perspectiva, a nuestro entender, libera a la educación de los sordos del peso que ha tenido la visión tradicional de lengua y de lengua estándar. La libera en términos de modelos lingüísticos opresores que se han impuesto a las comunidades sordas, frecuentemente desde la educación. Esto interpela, obviamente, el plano de las metodologías de enseñanza de lengua, tanto primera como segunda, colocando el foco en las competencias maternas de los estudiantes, así como también en las diversas y particulares funcionalidades que cada estudiante y cada comunidad le asigna a las diferentes lenguas que integran su repertorio lingüístico. Al decir de Freire (1975), creemos que la educación debe preguntar más a los estudiantes y responder menos a los intereses de los grupos dominantes.

Por último, en el plano de las culturas letradas involucradas, creemos que la educación de los sordos debería correrse de esa posición escriturocéntrica adoptada, con el consiguiente privilegio de la escritura, para adoptar una posición pluriletrada, en la que textos escritos en lengua oral y textos videograbados en lengua de señas participen por igual de los procesos de letramento, considerando a la lengua de señas como la primera de los estudiantes sordos y, a su vez, teniendo en cuenta el actual repertorio lingüístico y tecnológico de las comunidades sordas, con el particular valor funcional y desarrollo estructural que las comunidades sordas asignan a cada una de las lenguas con las que están en contacto.

En la actualidad nuestros países parecen haber migrado, al menos en el plano de la legislación, hacia una visión diferente en relación al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del estudiantado. Se habla permanentemente de *inclusión* y de la necesidad de que los espacios educativos logren captar a todos las niñas, niños y adolescentes, para quienes la escolarización es un derecho inalienable. Sin embargo, en la práctica, muchas veces estas propuestas consagradas en la legislación o en documentos oficiales no se llevan a cabo. La inclusión no necesariamente se transforma en un real reconocimiento de las identidades políticas de los estudiantes y termina limitándose a la práctica de *juntar cuerpos* y excluir identidades contrahegemónicas.

Esta situación se observa con la educación de los sordos. En la legislación hemos pasado del oralismo al bilingüismo y ahora al pluri/translingüismo. Sin embargo, esto no necesariamente ha tenido impacto sobre las prácticas educativas. Las escuelas de sordos, aun

cuando se dicen bilingües, siguen manteniendo a veces prácticas más cercanas al viejo oralismo que a una concepción que coloca a la lengua de señas (LIBRAS o LSU) en el lugar que esta tiene para las comunidades sordas. Pero, en el mejor de los casos del desarrollo del bilingüismo, este sigue anclado en la concepción modernista que persigue mantener de forma separada a las lenguas y coloca a la escritura como un valor superior por sobre cualquier otra práctica discursiva (hecho que se vuelve dramático dado que las lenguas de señas no cuentan con escritura y, por ese motivo, terminan siendo consideradas como no letradas).

Son muy pocas las instituciones escolares de sordos que están dando un paso más allá del bilingüismo para pensarse en términos pluri/translingüísticos. Entendemos que la legislación actual apoya totalmente dicho camino, el desafío es poder liberarnos de las prácticas que se han vuelto tradición y que no ayudan para avanzar y tomar los nuevos desafíos que los desarrollos teóricos, metodológicos y políticos nos provocan.

## Referencias

- ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre a Literatura, Cultura e Ciências Humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: a Estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARRIOS, Graciela. Language diversity and national unity in the history of Uruguay. In: DEL VALLE, José (Ed.). *A Political History of Spanish: the making of a language*. New York: Cambridge University Press, 2013. p. 197-211.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jun. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2). Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2014b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/20282.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CONGRESSO DE MILÃO. *Atas. Série Histórica, v. 2*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2011.

CONSEJO DE EUROPA/DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

CONSEJO DE EUROPA/DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Madrid: Instituto Cervantes, 2022. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN/CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo. Montevideo - Uruguay. Diciembre de 1987. *LSI. Lengua de Señas e Interpretación*, n. 4, p. 119-121, 2013.

DE LEÓN, Adriana; LARRINAGA, Juan Andrés; PELUSO, Leonardo; SILVEIRA, Mariana. Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos. In: ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Marco curricular de referencia nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje. Montevideo: Documento oficial, p. 45-69/78-89, 2019. Disponível em: <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, María Paula. *Epistemologias do Sul*. Madrid: Akal, 2009.

DEL VALLE, José. La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In: DEL VALLE, José (Ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2007. p. 31-56.

ERTING, Carol. *Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool*. 1982. 600 f. Tese (Doutorado em Filosofia na Antropologia) – Faculdade de Artes e Ciências da American University, The American University, Washington, EUA, 1982.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. New York: Longman, 1993.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. Interculturalidad y lengua española. *Anuario 2019*. Madrid: Instituto Cervantes, 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FUSTES, Juan Manuel. Panorama de las Normas Jurídicas Uruguayas con Consecuencias Político-Lingüísticas. In: ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA - CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo, 2008. p. 414-442.

GARCIA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

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

LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 2011.

LEOZ, Gladys. Habitar las instituciones en tiempos de fluidez. In: TABORDA, Alejandra; LEOZ, Gladys; DUEÑAS, Gabriela (Orgs.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2012. p. 17-28.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Gêneros do discurso em Libras na esfera literária. In: MARTINS, Vanessa R. de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme (Orgs.). *#CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19*. São Carlos: Pedro & João, 2022. E-book. p. 129-142. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MEGALE, Antonieta (Org.). *Educação Bilingue no Brasil*. São Paulo: Santillana, 2019.

MIZUKAMI, Adriana C. *Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues*. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, p. 43-53, 2012.

OROÑO, Mariela. *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Tradinco, 2016.

PELUSO, Leonardo. *La escritura y los sordos – Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Montevideo: Universidad de la República/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Área de Estudios Sordos, 2020.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RENAN, Ernest. *Qu'est-ce qu'une nation?* Paris: Calmann Lévy, 1882.

STOKOE, William. *Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. New York: University of Buffalo Press, 1960.

TABORDA, Alejandra; PIOLA, Belén. Prólogo. In: TABORDA, Alejandra; LEOZ, Gladys; DUEÑAS, Gabriela (Orgs.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2012. p. 9-16.

URUGUAY. *Ley No. 18.437: Ley General de Educación*. Montevideo: IMPO, 2008/2009. Disponível em: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18437>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 30/09/2022.

Aceito em: 11/04/2023.