

La presencia de Lengua de Señas Uruguaya en el ámbito educativo entendida en el marco de los derechos lingüístico-educativos de los grupos minoritarios.

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

Resumen

El ámbito educativo ha sido el que históricamente se ha encargado de ordenar en el uso de las lenguas mediante la enseñanza de la lengua considerada oficial o lengua nacional. A partir de la afirmación anterior, nos cuestionamos acerca de cuál ha sido la forma que ha tenido el discurso jurídico a nivel de documentos internacionales de entender y atender la existencia de la diversidad lingüística de los Estados, la cual se hace presente en el ámbito educativo. Para ello, tomamos en cuenta la noción de grupo lingüístico minoritario y consideramos al ámbito educativo como espacio donde se hace evidente el conflicto lingüístico. Entendemos que los grupos lingüísticos minoritarios constituyen una alteridad etnolingüística que posee derechos en relación a la lengua, los cuales deben promoverse mediante políticas lingüístico-educativas. En este sentido, analizamos la existencia de un programa de educación bilingüe para sordos en la enseñanza primaria en Uruguay, que se produjo gracias a los avances en la investigación académica, lo que derivó en la presentación de propuestas programáticas y avances en relación a los derechos lingüístico-educativos de los sordos.

Palabras clave: Alteridad - Derechos - Educación - Lengua

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

The presence of Uruguayan Sign Language in the educational field understood within the framework of linguistic-educational rights of minority groups

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

Abstract

The educational field has been historically the one that carried with the organization of the languages, always by teaching the language considered official or national language. As from the previous affirmation, we question about which has been the shape that legal discourse has in the level of international documents when it comes to understand and attend the existence of linguistic diversity in each State, what makes a presence for itself in the educational field. In order to achieve it, we used the notion of minority linguistic group as well as considered the educational field as space where linguistic conflict comes in evidence. We understand that minority linguistic groups constitute an ethnolinguistic otherness who possess rights related to the language, which must be promoted through educative-linguistic policies. In that sense, we analysed the existence of a programme of bilingual education for deaf people in Uruguayan Primary School, which had been produced thanks to the progress in academic research, to finally derivate in the presentation of programmatic proposals and advances related to educative-linguistic rights for deaf people.

Keywords: Otherness - Rights - Education - Language

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

La relación sujeto-lenguaje-lengua y las decisiones políticas que intervienen en ella, muchas veces han sido comprendidas a partir de los reduccionismos que parten de la tradición estadounidense referida a estas cuestiones, representada fundamentalmente por la sociolingüística, la etnolingüística y la tradición de la planificación lingüística, generada a partir de los autores empiristas y pragmatistas de inicios del siglo XX. Behares (2013: 38) nos dice al respecto que, una de las principales simplificaciones que se ha establecido en torno a esta relación se puede entender a partir de la siguiente formulación:

Existe un sujeto natural (individuo) que es anterior como tal a su encuentro con el mundo exterior, la relación que este ente preexistente establece a posteriori con el lenguaje y las lenguas es de estricta instrumentalidad. El uso del lenguaje y el uso de la lengua no pueden diferenciarse; a lo sumo hay cierta libertad individual opuesta a la imposición de restricciones conductuales o pragmáticas de origen social (Behares, 2013:38).

Para distanciarnos de la noción de la relación sujeto-lenguaje-lengua que esbozamos anteriormente, y poder pensar estas cuestiones en relación a la educación, partiremos de la distinción clásica entre lenguaje y lengua, que implica al lenguaje en tanto fenómeno individual y a las lenguas en tanto entidades con un orden propio que está fuera de la individualidad del hablante (De Saussure, 1987: 24-25). Partiendo de este hecho, la condición de hablante de un sujeto puede entenderse en relación al lenguaje y en relación a la lengua. Si atendemos a la relación del sujeto con el lenguaje, observa Hamel (1993: 83) que la misma es de carácter individual, es decir es un fenómeno que implica al sujeto en su función de expresión; mientras que, la relación del sujeto con la lengua es de carácter colectivo e implica la función de comunicación con los demás miembros de la sociedad, lo que necesariamente nos lleva a considerar al sujeto como parte integrante de una comunidad lingüística.

Cuando hablamos de derechos lingüísticos hacemos referencia a las dos dimensiones que planteamos anteriormente, por lo tanto, atendemos a la relación del sujeto con la lengua en su función de expresión y de comunicación. Tomar en cuenta ambas dimensiones y a su vez pensarlas coexistiendo dentro del ámbito educativo, implica apartarse de las tradiciones jurídicas que se han interesado por el aspecto individual de estos derechos, para poder pensarlos como derechos cuya titularidad recae en un colectivo. A su vez, se hace necesario transgredir aspectos de una “forma escolar”, tal como la definen Vincent, Lahire y Thin (1994: 6), que tiene como uno de sus pilares la función normalizadora y de homogeneización social, lo cual abarca también al plano lingüístico.

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

Nos parece interesante realizar análisis e investigar experiencias educativas que brinden insumos para pensar en una alteración de las formas tradicionales de la educación, las cuales han funcionado a partir de la lógica normalidad-anormalidad y que han dejado escaso espacio para pensar la alteridad. Con este propósito es que veremos la implementación en la educación primaria en Uruguay, de un programa de educación bilingüe para sordos.

Los derechos lingüístico-educativos en el marco de las reglamentaciones internacionales

Los derechos lingüísticos han quedado históricamente reducidos a reglamentaciones que pueden entenderse en el marco de los derechos naturales y que priorizan el aspecto individual en la relación sujeto-lenguaje-lengua. En este marco, se ha considerado a los derechos lingüísticos como un “(...) correlato especializado de la noción de derechos humanos” (Behares, 2013: 34). Esto significa que son derechos de carácter universal, que se aplican a las personas individuales y están por encima de cualquier ordenamiento de derecho positivo. Así entendidos, estos derechos significan el derecho de cada persona a “(...) identificarse de manera positiva con su lengua materna, y que esta identificación sea respetada por los demás” (Phillipson, Skutnabb-Kangas y Rannut, 1994: 2).

Como sostiene Hamel (1995), luego de la Segunda Guerra Mundial la Organización de Naciones Unidas toma una clara perspectiva individualista del derecho para legislar en la materia, ya que, las naciones no estaban dispuestas a reconocer derechos colectivos para las minorías que residían en su territorio. En este contexto se aprobaron varios conjuntos subsecuentes de derechos humanos universales que partían del individuo como sujeto de derecho, entre los cuales se encuentran escasas menciones a los derechos humanos en relación a las lenguas. Podemos observar que en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (ONU, 1948), se establece que no se harán distinciones entre los seres humanos basadas en el idioma¹.

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (ONU, 1948, Art.2).

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

¹ La redacción original en inglés utiliza el término “language” y así fue traducido a otras lenguas. En la traducción española se optó por utilizar el término “idioma” en vez de “lenguaje”.

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

La declaración de 1948 se inserta en la tradición de pensamiento liberal, articulada en el pensamiento político de la modernidad, con elementos del pensamiento empirista inglés y del racionalismo francés. “Se trata, *mutatis mutandis*, de los derechos de las personas individuales, y de la asunción de que estos derechos son universales y están por encima de cualquier ordenamiento positivo” (Behares, 2014: 267 cursivas en el original).

Entender los derechos lingüísticos como derechos casi exclusivamente individuales, sin atender a su aspecto colectivo y, por lo tanto, negando la necesidad de una regulación jurídica que apunte a su aspecto cívico, implicó que los organismos internacionales y los Estados adoptaran una actitud de “tolerancia” (Kloss, 1998: 20) en relación a la existencia de las lenguas minoritarias en su territorio. Sin poder detenernos en la historia de la noción de tolerancia, queremos destacar que tiene fuertes raíces en el pensamiento liberal inglés y ha actuado como forma de ordenar la vida cívica a lo largo de la historia. A grandes rasgos, la tolerancia implica el envío a la esfera privada de la vida de todas aquellas actividades que no tengan que ver con los intereses civiles.

Los derechos de las minorías orientados a la tolerancia son la suma de esas normas legales, leyes consuetudinarias, y medidas con que el Estado y las instituciones públicas que dependen de él (especialmente las escuelas públicas) aseguran el porvenir de las minorías y, de ser necesario, protegen el derecho de esas minorías a cultivar su idioma en un ámbito privado, es decir, en la familia y en las organizaciones privadas (Kloss, 1998: 20. La traducción es nuestra del original en inglés).

La tensión entre el ámbito privado y el cívico en relación a los derechos lingüísticos, se hace evidente si observamos ciertas decisiones relacionadas a lo lingüístico-educativo, que se reservan a los padres en tanto responsables de sus hijos hasta que estos cumplan la mayoría de edad. En el numeral 3 del artículo 26 de la “Declaración Universal de Derechos Humanos” (ONU, 1948), se establece que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (ONU, 1948: Art.26). Sin embargo, muchas veces sucede que los grupos lingüísticos minoritarios reciben la educación únicamente en la lengua mayoritaria, considerada lengua nacional o lengua oficial.

La pregunta que cabe hacernos en este sentido es de qué manera los Estados modernos han intentado solucionar el conflicto que se produce en el ámbito educativo entre la lengua nacional, es decir, la que habla la mayoría y se utiliza como lengua de instrucción, y el derecho de grupos que se encuentran dentro de los Estados que hablan una lengua minoritaria.

La noción de derechos lingüísticos tal como la entendemos nosotros, la cual incorpora el nivel colectivo, el de las comunidades lingüísticas, implica el derecho de “(...) mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas” (Hamel, 1995:12). La misma se ha desarrollado a partir de una serie

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

de documentos internacionales que se crearon en el período que va desde 1966 hasta 1996, pero también se ha desarrollado fuera de este ámbito, con aportes de diversas disciplinas, principalmente la lingüística, las ciencias políticas y las ciencias del derecho. Este desarrollo del campo se ha dado insistentemente a partir de 1990.

En el año 1966 se produce el “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos” (ONU, 1966). En el artículo 27 de dicho pacto se reconoce a lo “lingüístico” como un derecho humano, pero emerge el componente cívico de ese derecho como un asunto que debe ser tomado en cuenta. Debido a esto, ubicamos a partir de esta declaración el surgimiento de los “Derechos lingüísticos”, en su sentido cívico y colectivo.

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma (ONU, 1966: Art.27).

Para el caso que nos ocupa, este artículo es sumamente significativo porque además del reconocimiento de la existencia de derechos lingüísticos, sitúa a los mismos en relación a los grupos minoritarios lo cual puede considerarse un acto de promoción de este tipo de derechos, tal como lo define Kloss:

En contraste con los derechos de las minorías orientados a la tolerancia, están los orientados a la promoción, los mismos regulan de qué manera las instituciones públicas pueden utilizar y cultivar la lengua y cultura de las minorías. En un Estado democrático, los derechos orientados a la tolerancia derivan del principio de la igualdad formal, mientras que los orientados a la promoción sólo pueden derivar del principio de la igualdad material (Kloss, 1998:21. La traducción es nuestra del original en inglés).

La igualdad material implica legislar en el plano del derecho positivo. La naturaleza social y política de los derechos lingüísticos implica acuerdos explícitos (positivos), que se materialicen en las instituciones estatales. Entendemos que en el nivel colectivo, la igualdad material comprende el derecho de los grupos lingüísticos de mantener la identidad y alteridad etnolingüísticas y que este mantenimiento sea explicitado por parte del Estado en instituciones públicas.

Quisiéramos puntualizar aquí, que el citado artículo 27 del Pacto de 1966 establece derechos lingüísticos para grupos minoritarios, noción dentro de la cual podemos ubicar al grupo de hablantes de Lengua de Señas Uruguaya (LSU)².

² Consideramos a la LSU como lengua minoritaria en dos sentidos. En primer lugar, como

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

Posteriormente a la aprobación del mencionado *Pacto* (1966), se produjo la realización y aprobación de una serie de documentos internacionales, que recogen claramente el conflicto de titularidad de los derechos lingüísticos, y que en algunos casos lo explicitan de tal modo que implica el reconocimiento de la existencia de dos tipos de derechos: los individuales y los colectivos. Los principales documentos con una clara influencia del Pacto de 1966 son la “Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas” (ONU, 1992), y la “Declaración universal de los derechos lingüísticos” (UNESCO, 1996).

Podemos observar, que, a pesar del reconocimiento por parte de una serie de documentos jurídicos internacionales, de la existencia de los derechos lingüísticos de los grupos minoritarios, ninguno de estos documentos realiza el reconocimiento explícito de la existencia de estos derechos dentro del ámbito educativo.

Si atendemos a las referencias a las lenguas minoritarias, que se encuentran en la “Convención relativa a la discriminación en la esfera de la enseñanza” (ONU, 1960), la explicitación de derechos es un tanto contradictoria. Por un lado, plantea la posibilidad de “la creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores (...)” (ONU, 1960: Art.2, n° b).

Posteriormente esta convención reconoce el derecho de las minorías a mantener sus propias actividades educativas y a enseñar en su propio idioma. Pero al hacerlo, se refiere al derecho de los “miembros de las minorías”, y por tanto, el derecho se liga a la persona y no al grupo. Además, matiza este derecho condicionándolo a las decisiones en materia de educación pública establecidas por el Estado. Ambas cuestiones aparecen claramente en el artículo 5 de la Convención:

(...) debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma (...)
(ONU, 1960: Art.5, n° c).

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

sostiene Behares (2012: 15), debido al número de potenciales hablantes que tiene dicha lengua, que se calcula en 50.000, (1,4 % de la población) lo que significa una cifra pequeña en relación a la de hablantes de español. Pero a su vez, es posible considerar a la LSU así como las lenguas de señas en general, como lenguas minoritarias en tanto carecen del prestigio de las grandes lenguas “orales” de la comunidad oyente, en nuestro caso el español, que se presenta como oficial u “oficiosa” en el país.

El ámbito escolar como ámbito de conflicto lingüístico

A partir de lo que venimos planteando hasta aquí, podemos visualizar a las escuelas como ámbito donde se hace evidente el “conflicto lingüístico”. Sin pretensiones de desarrollar tal concepto teórico, nos remitimos a plantear que el mismo tuvo su origen en el concepto de “diglosia” acuñado por Ferguson (1959) y ha sufrido múltiples interpretaciones dependiendo del enfoque teórico de las mismas.

Para nuestro análisis, tomamos la definición de Hamel (1993a: 73), que recoge los aportes de la sociolingüística catalana, principalmente la noción de “diglosia sustitutiva”. El conflicto lingüístico estaría entonces, “caracterizado por una diglosia sustitutiva, es decir, una relación asimétrica entre una lengua dominante y una dominada” (Hamel, 1993a: 73). A su vez, este conflicto “se articula en dos tendencias históricas: por un lado, observamos la expansión de la lengua dominante (...) y por el otro, una tendencia subordinada que integra factores de resistencia lingüística y étnica” (Hamel, 1993a: 73).

Al considerar la presencia del conflicto lingüístico en el ámbito escolar, podemos observar la complejidad de los procesos sociolingüísticos que se producen en la interacción y el discurso. De esta manera, el lenguaje puede ser pensado como un hecho social, que no es solo soporte del pensamiento o instrumento de transmisión de conocimiento, “sino en primer lugar una acción social que produce efectos de sentido entre los locutores” (Hamel, 1993b: 5). En este marco de referencia, el sujeto adquiere un rol activo que implica la posibilidad de realizar acciones políticas sobre el lenguaje.

Ahora bien, intentaremos comprender en qué punto de conexión podemos encontrar a los derechos lingüísticos con las políticas lingüísticas y las educativas. Nos dice May (2010) que en los últimos sesenta años, *el punto clave de la discusión no ha sido el derecho general de un individuo a hablar una lengua –cualquier lengua– tranquilamente en el ámbito privado o familiar, pues esto coincide en gran medida con la protección de los derechos humanos individuales que se ha desarrollado tras la Segunda Guerra Mundial y es, por tanto, relativamente ajeno a cualquier controversia. Más bien, la polémica se ha centrado en si los hablantes de lenguas minoritarias tienen derecho a mantener y utilizar esa particular lengua en el ámbito público o cívico –sobre todo, aunque no exclusivamente, en torno a lo educativo (May, 2010: 132).*

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

El ámbito educativo ha sido uno de los principales para el establecimiento de las políticas lingüísticas en la mayoría de los países. De esta manera, se genera la intersección de los dos campos de estudio, dando lugar al campo de las políticas lingüístico-educativas. A modo de ejemplo, podemos

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

observar el hecho de que las constituciones latinoamericanas hacen poca o ninguna referencia explícita a las lenguas, mientras que, en cambio, muchas veces han sido las disposiciones educativas las que han establecido el carácter de oficialidad de la lengua nacional por implicación, hecho señalado, entre otros, por Hamel (1993a: 86).

Situación de La Lengua de Señas Uruguay en el ámbito institucional educativo en el marco de una política de tolerancia

En Uruguay las escuelas para sordos se basaron en el “oralismo” hasta fines de los años ochenta. Tal como sostienen Larrinaga y Peluso (2014: 29) en las cuatro escuelas para sordos existentes en el país hasta el año 1987, toda la educación se impartía en español y se censuraba el uso de la LSU.

Dicho modelo –el oralismo- pasa a ser hegemónico puesto que responde al imaginario que la sociedad oyente construyó del sordo, es decir una representación social eminentemente patologizante. Y es aquí donde el tan prestigiado discurso de la medicina otorga el decir para fundamentar dicha concepción (Skliar, Massone, Veinberg, 1995: 6).

El modelo pedagógico oralista-clínico, presente en los programas educativos para sordos, es el correlato de una visión social de la sordera que parte de ciertas apreciaciones médicas y terapéuticas, que luego se generalizan a todos los sordos entendidos como un grupo social. Este grupo, según el modelo clínico-terapéutico, tiene como principal elemento de conformación la deficiencia auditiva y las deficiencias de índole intelectual y social que se le atribuyen a la primera.

La visión clínica parte de la base que los sordos tienen una carencia (la audición) que tiene como efecto dramático impedirles el acceso al lenguaje y todo lo que esto supone en el desarrollo. Esta postura está en la base de la construcción social que confiere a los sordos su identidad de discapacitados y centra toda su metodología en normalizar a los sordos-diferentes (Peluso, 2010: 10).

A su vez, se desconoce cualquier fundamento de tipo social y político para la situación diferencial en la que se encuentran los sordos con respecto al grupo mayoritario de hablantes, en nuestro caso, los hablantes de español. Skliar (1997) sostiene que el modelo clínico-terapéutico de la sordera,

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

(...) confunde la naturaleza biológica del déficit auditivo con la naturaleza social consecuente al déficit; este error de concepto lleva a creer que toda problemática social, cognitiva, comunicativa y lingüística de los sordos depende por completo de la naturaleza del déficit auditivo. Por eso se puede hablar de una teoría de la ATRIBUCIÓN NATURAL a la sordera y a los sordos, esto es, adjudicarle a la propia sordera y a los propios sordos toda la responsabilidad por las dificultades que pueden encontrar en su desarrollo (Skliar, 1997: 77-78).

Ahora bien, nos interesa hacer hincapié en que el modelo pedagógico oralista-clínico-terapéutico de la educación de los sordos, se hizo posible en el marco de una política lingüística de “tolerancia” a la existencia de la LSU por parte del Estado uruguayo hasta el año 1987. Observamos, siguiendo el esquema de Kloss (1998: 20), que estuvo presente la esfera más estrecha de la tolerancia, ya que se permitió la organización en instituciones privadas de sordos, que tenían entre sus objetivos el cultivo y difusión de la lengua de señas. Esto implicó la aceptación de instituciones como la Asociación de Sordos del Uruguay (ASSUR) y el Centro de Investigación y Desarrollo para las Personas Sordas (CINDE).

A pesar de la adopción por parte del Estado uruguayo de una actitud de tolerancia con respecto al grupo minoritario hablante de LSU, en cuanto a su existencia en la esfera privada de la vida, en el ámbito institucional educativo público se produjeron claras actitudes de represión de la utilización de la lengua de señas. Si consideramos como una consecuencia de la falta de explicitación de políticas lingüísticas, la imposición tácita de pautas conservadoras y poco enriquecidas por el producto de la investigación académica, particularmente para el caso de la LSU, podemos observar lo siguiente:

En lo que tiene que ver específicamente con las políticas lingüísticas vinculadas a la comunidad sorda y a la LSU, podría afirmarse que la falta de explicitación de las políticas lingüísticas, y en particular la falta de integración de la cuestión lingüística de los sordos en el marco más general de una política lingüística, se vincula negativamente a la asociación de la educación de sordos con modelos asistenciales, médicos y terapéuticos (Behares, Brovetto y Peluso, 2012: 520).

Paradójicamente, a pesar de la censura del uso de la lengua de señas en las escuelas con la imposición del método oralista, fue asimismo en estas escuelas donde se ha mantenido la utilización y socialización de la LSU por parte de los niños sordos; “de esta forma las escuelas para sordos siempre fueron, a pesar de algunas de sus autoridades, uno de los principales contextos en los que se constituyeron los sordos en términos de comunidad lingüística” (Larrinaga, Peluso, 2014: 27).

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

Podemos observar que, como consecuencia de la falta de reconocimiento de la existencia del grupo lingüístico minoritario dentro de la institución educativa, se produce una serie de situaciones desfavorables para el aprendizaje de los contenidos del currículo, ya que este no prevé los recursos didácticos apropiados para este tipo de situación. A su vez, “(...) le confiere a los maestros el problema pedagógico, lingüístico y cultural de adaptar métodos y materiales a la situación de bilingüismo” (Hamel, 1993: 77). En las escuelas para sordos en Uruguay hasta el año 1987 los maestros experimentaron una ruptura entre el currículo oficial y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación, por lo que tuvieron que adaptarse y desarrollar un currículo oculto.

La utilización de la LSU de forma extraoficial o de forma oculta implica que por parte de los propios sordos se genere una visión de su lengua como lengua subordinada, desplazada y de bajo prestigio social. En este sentido, podemos sostener que, en las escuelas para sordos, hasta la primera mitad de los ‘80, existía una asimetría diglósica y se fomentaba el desplazamiento de la LSU desde la administración institucional. Entendemos que la asimetría diglósica implica una “relación de poder entre grupos sociales; la institucionalización y legitimación de una lengua (y un discurso) en un ámbito determinado se da en virtud del poder del que dispone el grupo lingüístico en cuestión (Hamel y Sierra 1983: 103).

El caso de una política lingüístico-educativa orientada a la promoción de los derechos lingüísticos

En el año 1987, se aprueba en Uruguay la “Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo” (Administración Nacional de Educación Pública, 1987), que contiene una visión acerca de la sordera que implica alejarse de la definición dada por el paradigma médico, para considerarla en un sentido socio-antropológico. Esto, a su vez, implica un distanciamiento del modelo de país monolingüe, al reconocer que existe un grupo lingüístico cuya lengua de acceso natural no es el español, sino que es la Lengua de Señas Uruguaya. Este nuevo enfoque teórico plantea la necesidad de un tratamiento institucional educativo de este grupo que implica un programa educativo impartido en una lengua distinta al español, es decir, plantea la implementación del bilingüismo LSU-Español para la enseñanza de los sordos.

Esta nueva concepción se constituye distanciándose del modelo de análisis clínico-médico. Al incorporar aspectos metodológicos y nociones teóricas propias de las ciencias sociales y humanísticas, permite considerar una variedad de factores sociales y políticos para comprender la situación en la que se encuentra el grupo minoritario, en relación al grupo mayoritario hablante de español.

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

El reconocimiento de los sordos como un grupo de estas características, en el marco de una propuesta educativa, y la consideración de que en la escuela existe una situación de diglosia y una situación de bilingüismo, fue gracias a la investigación académica que se realizó sobre esta situación en Uruguay en la década de 1980. Sin poder detenernos en los detalles de estos acontecimientos, queremos destacar que, en uno de los documentos emanados de estas investigaciones, se observa el hecho de que,

El español, en su forma oral o reproducida en base al alfabeto manual, alterna con el LSU en la comunicación entre sordos y, más aún, entre sordos y oyentes. La situación no es, pues, la de una comunidad monolingüe, sino la de un grupo de individuos con un vernacular que le es distintivo (LSU) y el uso más o menos fluente (muchos sordos pueden caracterizar como hablantes no-fluentes) de la lengua española usada por la sociedad como un todo. La situación puede describirse como una forma de bilingüismo con diglosia en una matriz social que implica la estigmatización “étnica” de la variedad del grupo inserto (los sordos) (Behares, 1986: 70).

A partir del reconocimiento por parte de la academia y de la ANEP de la existencia dentro de la escuela pública, de un grupo de hablantes de una lengua diferente al español y del estudio sociolingüístico del mismo, la Propuesta (ANEP, 1987), se sitúa dentro de una nueva concepción de la sordera, de los sordos y de la lengua de señas, que implica considerarlos en tanto comunidad y grupo lingüístico minoritario.

El niño sordo, además de pertenecer a la comunidad oyente en el seno de la cual ha nacido pertenece a la comunidad sorda. La comunidad sorda de cualquier país es un grupo minoritario. Se caracteriza por tener una lengua propia: la lengua de señas organizada en el plano visual-manual; es un instrumento adquirido en el seno de la comunidad (ANEP, 1987: 15).

Como vemos, la noción de comunidad y la de grupo lingüístico minoritario, se encuentran estrechamente vinculadas ya que el principal factor aglutinante y elemento identificadorio está dado en la utilización de la lengua de señas, a la que puede caracterizarse como una lengua minoritaria.

Las comunidades minoritarias del mundo –como la comunidad sorda, por ejemplo-coexisten en posición supeditada respecto a los grupos mayoritarios y suelen tener una lengua que entre otros instrumentos actúa como conducta de identificación. Las Comunidades Sordas son grupos minoritarios con una lengua propia que se organiza en el plano viso-es-pacial-gestual a diferencia de las lenguas orales. El uso de esta lengua de señas permite al individuo sordo que integra la comunidad que la utiliza el desarrollo de su potencial lingüístico (ANEP, 1987: 33).

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

El rol de la escuela y de los adultos sordos hablantes de LSU como referentes, se encuentra destinado a la promoción de la LSU como un derecho lingüístico de los niños sordos presentes en el sistema educativo uruguayo. Esto implica la consideración de los sordos como grupo lingüístico minoritario y por tanto la presencia de referentes adultos sordos es una condición necesaria para el efectivo cumplimiento de este derecho.

La escuela tendrá que permitir al niño sordo ordenar su progresión identificatoria hacia un modelo de características biculturales: el mundo de los sordos y el mundo de los oyentes. Si logra alcanzar éxito en la sintonía interactiva en cada grupo, su identidad bicultural puede llegar a constituirse con cierta estabilidad y funcionalidad. Por ello en el ámbito educativo se deberán incluir personas sordas que usen la lengua de señas naturalmente. Ellas servirán como modelos de los cuales tempranamente el niño sordo podrá identificarse (ANEP, 1987: 18).

Consideramos que la Propuesta (ANEP 1987), representa un cambio de actitud del Estado en el tratamiento del grupo lingüístico minoritario, en la medida que plantea el reconocimiento por parte de una institución pública, de la existencia de un grupo lingüístico minoritario, y establece medidas concretas para la utilización y preservación de la lengua en ese ámbito. Siguiendo el planteo realizado por Kloss (1998: 21), podemos ubicar este acontecimiento, dentro de lo que él denominó “derechos orientados a la promoción”. Podemos afirmar que la Propuesta de educación bilingüe LSU-Español, es la forma en la que se expresa esta nueva concepción acerca de los derechos lingüísticos de los grupos minoritarios, como propuesta institucional del sistema educativo. En la Propuesta se establece como medida concreta la enseñanza bilingüe:

Para lograr un desarrollo pleno del sordo como ser bicultural es necesario que reciba una educación bilingüe: la lengua de señas, la natural, propia de su comunidad y como segunda lengua la oral (ANEP, 1987: 15).

La noción de bilingüismo contenida en la propuesta está planteada desde la perspectiva que considera a la lengua como patrimonio de un grupo. Este postulado fundamental es el que encontramos presente también en los documentos jurídicos internacionales que plantean la existencia de derechos lingüísticos colectivos. Esta concepción que se plantea de forma incipiente en la propuesta de educación bilingüe LSU-español (ANEP, 1987), actuó como antecedente para un posterior desarrollo legislativo en la materia.

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

Algunas consecuencias a nivel jurídico en Uruguay

En el año 2001 se aprueba la Ley N° 17.378 (URUGUAY, 2001), es una ley de reconocimiento de la LSU, que parte de considerarla como patrimonio de un grupo de personas. Específicamente la ley establece,

Se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya 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 (URUGUAY, 2001: Art. 1º).

Este reconocimiento otorga indirectamente un marco legislativo a la propuesta de educación bilingüe del año 1987, ya que, si bien no hay una mención explícita a la educación de los sordos en la ley, observamos junto con Peluso (2010), que al reconocerse una lengua como patrimonio de una minoría de uruguayos, el Estado se obliga a ofrecerles una educación que atienda su diversidad lingüística, dado por los compromisos adquiridos por la firma de tratados internacionales en los que se protegen los derechos lingüísticos de las minorías.

En relación a lo anterior es importante agregar que, actualmente Uruguay cuenta con el reconocimiento por parte del Estado de la existencia de tres lenguas maternas (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya). Entendemos que este hecho, representa un nuevo avance, ya que, tal reconocimiento se plantea en una Ley General de Educación (URUGUAY, 2008), lo que implica un mayor grado de jerarquía dentro del orden jurídico en relación a la Propuesta del año 1987. Asimismo, representa una continuidad con los fundamentos teóricos, políticos e ideológicos en torno al reconocimiento de la realidad plurilingüe de nuestro país que comenzó a darse en la década de 1980.

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, 2008: Art. 40, n° 5).

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

Las prácticas educativas desarrolladas a partir de la naturalización y normalización como características esenciales de la forma escolar, muchas veces han implicado la violación de los derechos lingüísticos de las minorías. Estas prácticas están legitimadas por niveles discursivos que exceden al sistema educativo y se ubican en el ámbito de lo jurídico, lo científico, lo ético, lo económico, lo político. Compartimos con Skliar (2017) la visión de que, en un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, el lenguaje del derecho ha predominado en relación a la educación y ha cooptado y oscurecido el pensamiento educativo. Se produce “un pacto espurio entre el lenguaje y la normalidad cuando la jerga jurídica impone un sentido formal a las relaciones que se producen entre los sujetos en el acto educativo” (Skliar, 2017: 77).

Para el caso de la educación de los sordos, además, el discurso clínico-médico es el que se ha impuesto como legítimo y ha entendido a la sordera como un déficit que debe ser reparado a través de la enseñanza mediante la utilización del método oral. Es decir, el paradigma clínico-médico prevaleció en el ámbito educativo.

Pensar estas cuestiones de derechos lingüístico-educativos desde una perspectiva crítica nos lleva a cuestionar las representaciones acerca de la infancia y los sujetos en general, las cuales se han presentado como pertenecientes a un orden natural de las cosas y que ha dividido lo normal de lo anormal. La homogeneidad lingüística ha sido uno de los pilares del discurso normalizador y ha colocado a las lenguas minoritarias en un lugar de desplazamiento y bajo prestigio social. En el caso de los sordos, además, se ha considerado a la lengua de señas como signo de discapacidad.

La *Propuesta* educativa que se aprobó en Uruguay en 1987, ha producido rupturas en una historicidad que estaba sesgada al reconocimiento de un sujeto individual y los derechos de un individuo en la esfera privada de la vida. Es presentada en la esfera pública y establece una medida concreta para que un grupo de hablantes reciba la instrucción primaria en una lengua distinta a la utilizada hasta el momento como única lengua de instrucción. En este sentido, entendemos que atiende a la diferencia lingüística presente en el sistema educativo y le otorga un nuevo status a la LSU lo que tiene repercusiones a nivel de la representación social que se tiene de la lengua de señas y de los sordos en general.

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

Fecha de recepción: Abril 2019

Fecha de aceptación: Mayo 2019

DIVERSIDAD **Bibliografía**

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

Behares, L.

“Exploración preliminar de la sociolingüística del lenguaje de señas usado por los sordos en Uruguay”; en IIN, IMS, Gallaudet College (Eds.): Cuatro estudios sobre la sociolingüística del lenguaje de señas uruguayo; Montevideo; 1986; pp.64-79.

Behares, L. Broveto, C. Peluso, L.

“Language Policies and Uruguayan sign language (LSU) in Uruguay”; Sign Language Studies, vol. 12, n° 4; Gallaudet University Press; Washington, D.C; 2012; pp. 519-542.

Behares, L.

“Opciones educativas culturalmente sensibles a la diversidad y la implementación de los derechos lingüísticos”; Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 39, n° 2; Universidad Federal de Santa María; RS, Brasil; 2014; pp. 265-276.

“Hablantes y comunidades: crítica de la noción estándar de derechos lingüísticos”; en Farenzena, N (org.) VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas; Porto Alegre; 2013; pp. 33-39.

Ferguson, C.

“Diglossia”; Word, vol. 15, n° 2; Estados Unidos; 1959; pp. 325-340.

Hamel, E; Sierra, M.

“Diglosia y conflicto intercultural la lucha por un concepto o la danza de los significantes”; Boletín de Antropología Americana n° 8; UNAM-Iztapalapa; México; 1983; pp. 89-110.

Hamel, E.

“Derechos Lingüísticos”; Revista Nueva Antropología año XIII, n° 44; Nueva Antropología A.C.; D.F. México; 1993a; pp.71-102.

“Políticas y planificación del lenguaje: una introducción”; Revista Iztapalapa, n° 29; Grupo Editorial Interlínea S.A, México; 1993b; pp. 5-40.

“Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas”; Revista Alteridades, n°10; UAM Iztapalapa; México; 1995; pp. 11-23.

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

Kloss, H.

The American Bilingual Tradition; Delta Systems Co., Inc.; United States of America; 1998.

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

Larrinaga, J.A. Peluso, L.

“La educación de los sordos en Uruguay: nuevas propuesta frente a viejas interrogantes”. *Didáskomai*, n°5; Montevideo; 2014; pp. 25-46.

May, S.

“Derechos lingüísticos como derechos humanos”. *Revista de Antropología Social*, n° 19; México; 2010; pp. 131-159.

Peluso, L.

“Políticas lingüísticas y reconocimiento de la LSU. Tres ejes de acción”. *Políticas Lingüísticas Año 2*, Vol. 2; Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba; Argentina; 2010; pp. 40-60.

Phillipson, R. Skutnabb-Kangas, T. Rannut, M.

“Introduction”; en Phillipson, R. Skutnabb-Kangas (Eds.) *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*; Berlín y Nueva York; Mouton de Gruyter; 1994; pp. 1-22.

Skliar, C.

La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica; EDIUNC; Mendoza; 1997.

Pedagogías de las diferencias; Noveduc; Buenos Aires; 2017.

Skliar, C. Massone, M. y Veinberg, S.

“El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo”; *Revista Infancia y Aprendizaje*, v. 2, n° 69/70; Madrid; 1995; p. 85-100.

Vincent, G; Lahire, B; Thin, D.

Sobre la historia y la teoría de la forma escolar; *Université Lumière Lyon 2*; Francia; 1994; (traducción a cargo de Leandro Stagno, Universidad Nacional de La Plata).

Documentos

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central (1987).)

Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo. Montevideo: Documento oficial.

ONU (Organización de las Naciones Unidas.)

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, disponible en: www.un.org/es/documents/udhr (consultada 31/05/19).

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com

DIVERSIDAD

JULIO 2019
15 - AÑO 10
ISSN 2250-5792

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 1960, disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php?URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consultada 31/05/19).

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966, disponible en: <https://www.coe.int/es/web/compass/the-international-covenant-on-civil-and-political-rights> (consultada 31/05/19).

Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, 1992, disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx> (consultada 31/05/19).

Declaración universal de los derechos lingüísticos, 1996, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001042/104267s.pdf> (Consultada 31/05/19).

Leyes

Uruguay, (2001).

Ley N° 17.378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la Republica. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Recuperado de: <http://200.40.229.134/leyes/AccessoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor>.

Uruguay, (2008).

Ley N° 18.437. Ley general de educación. Parlamento del Uruguay. Poder Legislativo. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1991321.html>

Br. Daniela Guedes Locatelli

Estudiante Licenciatura en
Ciencias de la Educación
F.H.y C.E. / UDELAR
Uruguay
d.guedesloc@gmail.com