

Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria

Overview of Public Primary School Education for the Deaf

Leonardo Peluso, Stella Vallarino
Autor referente: leonardo@psico.edu.uy

Universidad de La República

Historia editorial

Recibido: 15/05/2014

Aceptado: 17/09/2014

RESUMEN

En este artículo pretendemos mostrar una panorámica de la educación de sordos en Uruguay, con especial hincapié en Primaria. Para ello debatiremos en torno a los diferentes modelos educativos pensados para los sordos, mostraremos la situación actual

en Uruguay e nivel de Primaria y señalaremos la realidad que enfrentan la comunidad sorda y el sistema educativo en torno a los implantes cocleares, en tanto nueva realidad que se impone

Palabras clave: Educación de los sordos; Bilingüismo; Neo-oralismo.

ABSTRACT

In this paper we intend to present an overview of public education of the Deaf in Uruguay, especially in the Area of Primary School. We will discuss the various educational models thought for the Deaf, and we will show the current

situation in Uruguay's Primary Schools. We will also present the question of the cochlear implant as an issue for the Deaf Community and the Educational System facing a new imposed reality.

Key words: Deaf Education; bilingualism, new-oralism

Acerca de los diferentes modelos educativos para los sordos y de la educación bilingüe y bicultural como la única forma de inclusión social y educativa

Al igual que ha ocurrido a nivel internacional y regional, los modelos educativos para los sordos han estado en fuerte debate en estos últimos tiempos, como puede observarse en los trabajos de Behares, 1989; Skliar, 1999; Larrinaga y Peluso, 2007; Peluso, 2010; Behares, Broveto y Peluso, 2012; Massone, 2009; Massone, Buscaglia y Cvejanov, 2012; Lodi, 2013; y Vallarino y Yorio, 2013, para mencionar sólo los más destacados dentro del debate nacional y regional actual. A partir de estos autores, y de nuestra propia inserción en la realidad educativa de los sordos en Uruguay, vamos a brindar una visión panorámica acerca de estos diferentes modelos y la concepción de lengua e identidad sorda que manejan. Estos modelos podrían ser agrupados bajo estas cuatro categorías: el oralismo, el bimodalismo, el neo-oralismo (integración e implante coclear), y la educación bilingüe y bicultural. Estas opciones presentan las siguientes características:

- El oralismo. Esta es la posición más tradicional, actualmente en franco retroceso, que supone la educación de los sordos a espaldas de la lengua de señas (en Uruguay ya no existen más este tipo de escuelas, luego de la implementación del modelo bilingüe en las escuelas públicas para sordos a partir del año 1987).

En este modelo educativo oralista los sordos asisten a una escuela especializada (en el caso de Uruguay y de varios países de Latinoamérica en el marco de la Educación Especial) y son entrenados exclusivamente en la lectura labial y la articulación y se desestimula todo contacto con la cultura sorda y su lengua (aunque paradójicamente se constituyeron como los espacios de transmisión y preservación de la cultura sorda y la lengua de señas).

- El bidualismo. Este modelo educativo también cuenta hoy con poca adhesión entre los educadores y supone el uso poco discriminado de ambas lenguas, utilizándose la lengua de señas exclusivamente como una herramienta pedagógica a efectos de “llegarle mejor” a los estudiantes sordos, pero descuidando los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, culturales e identitarios de dicha lengua. Este modelo nunca se desarrolló de forma explícita en Uruguay, si bien en algunos contextos en los que no se ha aplicado bien el bilingüismo es posible que se haya caído en esta modalidad de trabajo.

- El neo-oralismo. El neo-oralismo viene de la mano de la integración (también a veces llamada inclusión educativa) para los sordos. Esta práctica fue de amplia difusión en los años noventa, principalmente a partir de marcos conceptuales importados de España y pretendió eliminar la Educación Especial. La integración supone la asistencia de los alumnos llamados *discapacitados* a clases comunes, a veces acompañados por una maestra itinerante que los ayuda en la clase. En el caso de los sordos hablamos de neo-oralismo, porque es una postura educativa según la cual los sordos no deben ser educados en relación con la lengua de señas, deben ser educados preferentemente sin contacto con ésta ni con la comunidad sorda. A diferencia del oralismo clásico, que era ingenuo al reunir a los sordos y por lo tanto al habilitar la transmisión implícita de la cultura sorda y la LSU, el modelo integracionista separa a los sordos y se asegura de que no tomen contacto con otros sordos. Se busca así el exterminio de los patrones culturales y lingüísticos de la comunidad sorda. La sordera es vista como una enfermedad a curar, no como una condición normal del cuerpo y una identidad socio-lingüística. A su vez, de la mano de los implantes cocleares, el neo-oralismo se basa en la idea de que, a través de la operación, los sordos se vuelven oyentes. El implante coclear es un dispositivo implantable activo de alta tecnología que consiste en un transductor que transforma las señales acústicas en

señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo. Estas señales son procesadas mediante las diferentes partes que forman el implante coclear, algunas de las cuales se colocan en el interior del cráneo y otras en el exterior. Hay que destacar que todos los implantados deben llevar a cabo una rehabilitación logopédica inicial, cuya duración dependerá de cada persona. Importa aclarar que en cualquier caso, la parte externa del implante coclear precisa de un mantenimiento regular.

Con esa idea de que el implante coclear transforma a los sordos en oyentes, los profesionales que defienden esta postura aconsejan que los sordos implantados no tomen contacto con la comunidad sorda ni con la lengua de señas, y que no asistan a escuelas a la que vayan sordos. Es una forma de integración más radical, con un particular *equipamiento*. En algunas de esas instituciones en las que hay estudiantes con implante coclear, los educadores han cambiado radicalmente su forma de *transmitir el saber*, si bien antes utilizaban la lectura labial como una técnica necesaria, actualmente, el que los estudiantes aprovechen sus restos auditivos es la principal exigencia en las aulas. Así, es una educación que se centra, por un lado en transformar a los sordos en oyentes (en ese sentido tiene un fuerte propósito formativo con el *normo-oyente* como modelo) y por otro lado en la transmisión del *saber* (tiene el objetivo puesto en los aprendizajes); al tiempo que intencionalmente se deja de lado la propia manera natural que tienen los sordos de formarse en el marco de su lengua y su cultura.

También existen formas de integración menos radicales en cuanto al implícito de *exterminar* la lengua y cultura sordas, como es el caso de los estudiantes sordos que están integrados a contraturno con respecto a la escuela de sordos. Es el caso de los alumnos sordos que asisten a la escuela de sordos (*escuela especial*) en un turno y a

la de oyentes (*escuela común*) en el otro turno. Si bien esta idea de que los sordos asistan a ambas escuelas tiene un fuerte trasfondo integracionista, y hace eco de la mayoría de los argumentos en pro de la integración, al menos no limita a los estudiantes sordos en su acceso a una educación que se realice en su lengua y, por lo tanto, se asegura la transmisión de la LSU y la inclusión de estos estudiantes en su comunidad minoritaria de pertenencia. Cabe señalar que la abrumadora mayoría de los estudiantes que entran en este régimen en poco tiempo optan por asistir exclusivamente a la escuela de sordos (a veces quienes más se oponen a esta opción de los estudiantes son los propios padres, para quienes es importante que su hijo asista a una *escuela común*).

- La educación bilingüe y bicultural. Este modelo educativo de amplia aceptación en la actualidad, y que ha tenido un fuerte desarrollo en Uruguay a partir de 1987 (Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública e Inspección Nacional de Educación Especial, 1987), con el progresivo abandono del modelo oralista clásico. La educación bilingüe y bicultural se caracteriza por el hecho de que la educación se brinda en dos lenguas: de manera tal que la lengua de señas funciona como la lengua primera y nativa y la lengua oral como la segunda lengua. Asimismo la lengua de señas y la cultura sorda son objetos educativos centrales.

La modalidad bilingüe y bicultural mostraría ser la única capaz de incorporar una forma de observar y de caracterizar a la sordera en términos que tomen en cuenta que la lengua de señas es la lengua natural de los sordos, es la que conforma patrones de identidad social y cultural y es la lengua que es hablada en el marco de la comunidad sorda (Behares, Monteghirfo, y Davis, 1987; Erting, 1982; Parasnis, 1998; Peluso, 2010; Stokoe, 1960). Por esta razón este modelo educativo sería el más adecuado para el caso de los sordos.

Este tipo de educación bilingüe y bicultural rescata el lugar que ocupa la lengua de señas en el desarrollo de los niños sordos y se muestra como una *pedagogía culturalmente sensible* frente a aquellos estudiantes en situación minoritaria, es decir una pedagogía que toma en cuenta y respeta las particularidades culturales y lingüísticas de sus alumnos sin definirlos como déficit. Esta concepción de pedagogía culturalmente sensible fue introducida por Erickson (1996) para el tratamiento de las escuelas en contextos interculturales y de minorías y es consonante con los estudios que tratan las relaciones interculturales (Samowar, Porter, y Richard, 1994; Zimmermann y Bierbach, 1997). De esta forma, la educación bilingüe y bicultural supone un corrimiento de la visión de la sordera desde la perspectiva que la toma como una discapacidad hacia la problemática de los grupos minoritarios, hablantes de una lengua de bajo prestigio social. Se torna así en una educación de frontera (cultural y lingüística) y por lo tanto una educación pluricultural (Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública e Inspección Nacional de Educación Especial, 1987; Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública y Consejo Directivo Central, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013; Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública y Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores, 2009).

Asimismo, la educación bilingüe y bicultural de los sordos tiene en cuenta su derecho (que es uno de los derechos de todo ser humano) a adquirir tanto la lengua de su comunidad (la lengua de señas), como la lengua del Estado (la lengua hablada por la mayoría oyente). A esto se agrega que también tiene en cuenta el derecho de los sordos a ser educados en un tipo de lengua que se adapte a sus particularidades psicofísicas. Estos derechos están garantizados por Ley en Uruguay: la Ley No. 17.378 establece que la LSU es la lengua de las comunidades sordas del país (Uruguay. Ley No. 17.378, 2001) y la Ley General de Educación (Ley 18.437)

establece que la LSU es una de las lenguas maternas del Uruguay y que esto debe ser así considerado en los programas educativos elaborados para sordos (Uruguay. Ley No. 18.437, 2008).

Por todo lo antedicho es que se puede sostener que la educación bilingüe de los sordos, cuando es realmente bi- o pluricultural, es el único modelo educativo que apunta a la inclusión social y educativa de sus estudiantes. Es decir, es el único modelo que apunta a la inclusión social y educativa porque no trata de integrar a los sordos a clases con oyentes en lengua oral, eliminando las escuelas para sordos, y exterminando la lengua de señas mediante la imposibilidad de su transmisión, creyendo que esa es la forma de inclusión educativa; sino que apunta a promover instrumentos cognitivos, afectivos, y de conciencia socio-cultural e histórica, en el marco del reconocimiento y del respeto por las particularidades de sus cuerpos, que habilitan a sus estudiantes para que ellos lleven adelante los procesos de inclusión social que sientan necesarios para su propio desarrollo y el de su comunidad de pertenencia.

Los sordos, la educación bilingüe y las instituciones de enseñanza en Montevideo. Características generales

Los sordos en Montevideo tienen, en la actualidad, la posibilidad de ser atendidos en sus particularidades lingüísticas, en tanto hablantes nativos de LSU (Lengua de Señas Uruguaya), a nivel de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de la Universidad. A nivel de Educación Primaria, Montevideo cuenta con una escuela para sordos que pertenece a Educación Especial. Dicha escuela antiguamente era exclusivamente oralista, pero desde el año 1987 viene realizando un proceso hacia un programa bilingüe LSU-español.

Esta situación de pertenecer a la Educación Especial no ocurre en Educación Secundaria. De primer a tercer año los sordos asisten al Liceo N° 32 y de cuarto a

sexto año al Liceo IAVA. El Liceo N° 32 fue el primer liceo público en Uruguay en incorporar, en 1996, la LSU a su programa educativo. En dicha institución los grupos sordos trabajan con profesores oyentes que hablan español y cuentan todo el tiempo con una intérprete LSU/español, si bien ya algunos de ellos imparten sus clases directamente en LSU (idioma español -como segunda lengua-, física y literatura). Asimismo profesores sordos tienen a su cargo la clase de LSU como lengua materna (similar, tanto en sus objetivos, metodología así como en su como carga horaria, a lo que sería la clase de idioma español como lengua materna para alumnos oyentes hispanohablantes). La propuesta educativa del liceo es un bilingüismo en el que una de las lenguas se usa en la oralidad (LSU) y la otra preponderantemente en la escritura (español).

En el Liceo IAVA en cuarto año, los grupos de sordos tienen las mismas características que los del Liceo N° 32, pero en quinto y sexto los sordos se integran con intérprete a los grupos de oyentes. La UTU también cuenta con servicio de intérpretes con las mismas características que en Secundaria.

En la Universidad de la República la concurrencia de sordos es muy reciente, desde el año 2003 a esta parte. Cuando un sordo ingresa a estudiar a una carrera de la Universidad, desde un servicio central se le asigna uno o dos intérpretes que lo acompañarán en toda la formación. Con la implementación de la Tecnicatura en Interpretación LSU-español-LSU, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se ha generado un espacio, al interior de la Universidad, que tiene la temática de la LSU y cultura sordas como el centro de investigación, extensión y enseñanza. Cabe señalar que si bien se cuenta con intérpretes en todas las ramas de la enseñanza a nivel público, no se cuenta con textualidad escrita en LSU, dado que la

LSU no tiene escritura. En todos los casos los sordos utilizan la LSU en la oralidad, a través del intérprete o, en algunos casos (fundamentalmente en Primaria) de forma directa cuando los docentes manejan dicha lengua; pero deben leer y escribir en español.

Las escuelas y clases de sordos en la actualidad

En este artículo haremos referencia exclusivamente a la oferta educativa para sordos de nuestro sistema de Educación Inicial y Primaria, dependiente de Educación Especial. No trataremos la situación de los estudiantes sordos integrados a escuelas comunes que a su vez no asisten a las escuelas de sordos, dado que es una población que pertenece a otro subsistema de Primaria del cual no tenemos datos.

En la actualidad Uruguay cuenta con cuatro escuelas para sordos que tienen un proyecto de educación bilingüe: la Escuela N° 197 “Ana Bruzzone de Scarone” fundada en Montevideo el 25 de julio de 1910, la Escuela N° 84 fundada en Maldonado, el 5 de setiembre de 1973, la Escuela N° 105 “Vicente Foch Puntigliano”, fundada en Rivera el 16 de setiembre de 1976 y la Escuela N° 116, fundada en Salto el 3 de marzo de 1977. En el resto de los departamentos, los alumnos sordos se encuentran ubicados en clases para sordos dentro de las escuelas comunes, la mayoría de las cuales, son escuelas de práctica (las escuelas de práctica son aquellas particularmente seleccionadas por el sistema para la realización de las prácticas pre profesionales de los estudiantes de Magisterio).

Las clases de sordos en escuelas comunes no siguen en absoluto el modelo de integración. En estas clases los estudiantes sordos están durante la jornada escolar en su salón y comparten con los estudiantes oyentes que asisten a esa misma escuela

determinadas actividades, como ser recreo, educación física o alguna salida didáctica. La asistencia conjunta a instancias de clase es poco frecuente, y su éxito depende de las características de los estudiantes, del perfil de los docentes y, en especial, de la coordinación que exista entre los docentes de oyentes y los docentes de sordos.

La diferencia entre las escuelas bilingües y las clases de sordos dentro de escuelas comunes es la presencia o no de comunidad sorda local. Las escuelas bilingües tienen una fuerte relación con una comunidad sorda local, cosa que no ocurre en el caso de la mayoría de las clases para sordos en escuelas comunes. Como veremos más adelante, esta es una diferencia significativa, ya que donde está presente la comunidad se percibe un mayor desarrollo de la lengua, la identidad y el sentido de pertenencia, lo que brinda un marco situacional a la escuela y viabiliza su existencia.

El elemento común que tienen las escuelas bilingües con respecto a las clases para sordos en escuelas comunes es que en ambas asiste una población heterogénea de estudiantes, conformada por sordos, hipoacúsicos, sordos implantados y disfásicos. También asisten estudiantes sordos con déficits asociados (con discapacidad motriz, intelectual, baja visión, etc.). Teniendo en cuenta esta alta heterogeneidad del estudiantado, la intervención del docente dependerá de las características de su grupo. En este marco, las adaptaciones curriculares son pensadas con el fin de darle a cada estudiante lo que requiere de acuerdo a sus características y posibilidades. De ahí que los recursos y estrategias deben ser variados y múltiples. Sin embargo, más allá de estas diferencias, existen lineamientos comunes que hacen a la particular forma de bilingüismo que han adoptado las escuelas en Uruguay:

- la LSU es considerada la lengua natural de los sordos, por lo tanto la currícula es abordada desde esta lengua;
- el español escrito es considerado la segunda lengua y es la que le permitirá a los

sordos el acceso a la cultura mayoritaria y globalizada;

- el español oral se practica fundamentalmente con aquellos estudiantes que tienen posibilidades de adquirirla (hipoacúsicos, implantados y disfásicos). Esto no supone que estos estudiantes no adquieran la LSU, sino todo lo contrario;

- la comunidad sorda es entendida como un elemento clave en el desarrollo de las escuelas con una concepción bilingüe y bicultural, lo que implica necesariamente acuerdos permanentes, basados en la tolerancia y el respeto, entre hablantes con lenguas, culturas e identidades diferentes;

- otro elemento clave en la educación de los sordos es el uso de las tecnologías, tanto por los particulares avances en las tecnologías de la comunicación y la información, de las que los sordos no pueden estar ajenos, como por los procesos de tecnologización de la LSU que se están llevando adelante y que están cambiando radicalmente la relación de los sordos con la textualidad diferida. Con esto nos referimos al uso de las videograbaciones como escritura y a los avances en la descripción de la LSU en LSU, como por ejemplo el diccionario monolingüe que se está realizando en la Universidad de la República (Peluso, 2011, 2013).

Personal docente y técnico en las instituciones de sordos

En Educación Especial, Sub-área de Sordos, los docentes presentan formación específica. Especializados o capacitados, quienes tienen a su cargo un grupo de sordos han recibido formación teórica que sustenta sus prácticas educativas. Consideramos que es una fortaleza de la Sub-Área contar con un buen número de maestros efectivos o interinos, con formación y una larga trayectoria en el campo. Son ellos quienes desarrollan la currícula, tomando como referencia el Programa de Educación Inicial y Primaria.

Como figura relevante de la comunidad sorda, dentro de las aulas, se destaca el papel de los instructores, que son sordos, hablantes naturales de la LSU. Constituyen un referente, un transmisor de valores, un informante. Transmite y comparte la lengua, la cultura, la identidad, amplía el vocabulario de los estudiantes, les informa la realidad, lo que ocurre en su entorno y en el mundo. Los intérpretes son quienes atienden y entienden, junto con los maestros, las dudas, los problemas y las preocupaciones de los niños y adolescentes. Por todo esto, su relación con los estudiantes favorece el desarrollo socio-afectivo de los niños en sus diferentes etapas vitales y les aporta un modelo de identificación. En Montevideo, Maldonado y Florida, otra figura presente en las instituciones educativas, es la del intérprete. Los intérpretes son oyentes, competentes en ambas lenguas y cumplen una doble función: con los docentes que no hablan LSU en el aula, con los padres y con el resto de la comunidad educativa.

Servicios que se ofrecen desde las escuelas y clases de sordos

Las cuatro instituciones para sordos ofrecen Servicio de Rehabilitación Ocupacional, al que acceden estudiantes de la propia escuela y oyentes de la comunidad. Entre los objetivos de estos talleres se destaca la promoción del desarrollo de habilidades y destrezas, el uso de herramientas y la preparación para acceder a niveles educativos superiores. También se ofrecen Salas de Lenguaje, atendidas por maestros formados en el área. Estos espacios cumplen la doble función de atender a los estudiantes de la escuela y a estudiantes oyentes con alteraciones sencillas del habla. Como decíamos anteriormente, en el caso de los estudiantes sordos que asisten a las escuelas y clases para sordos, sólo concurren a la Sala de Lenguaje aquellos con posibilidades de desarrollar español oral (hipoacúsicos, disfásicos e implantados) o sordos que tengan interés por trabajar su español oral. En el caso de estudiantes oyentes, estas Salas tienen entre sus propósitos intervenir en aquellos problemas de lenguaje que

dificultan la adquisición de la lectura y la escritura (servicio con alta demanda).

Por último, otro servicio que se ofrece es cursos de LSU. Familias y otros actores de la comunidad encuentran en las escuelas y clases un espacio de formación en LSU. Esta formación, a cargo de los instructores, proporciona un ámbito de intercambio bicultural y favorece el aprendizaje de esta lengua, promoviendo así la imprescindible comunicación entre padres, tíos y hermanos oyentes con su familiar sordo.

La escuela, la comunidad y la familia

Cuando hablamos de educación bilingüe y pluri- o bicultural no se puede dejar de tematizar en torno a las relaciones que establece la escuela con las familias de los estudiantes sordos que asisten a la misma y con la comunidad sorda que existe fuera de la escuela. Los sordos puede nacer, básicamente, en dos tipos de familias: familias sordas en las que la LSU es la lengua de comunicación y familias oyentes en las que el español es la lengua de comunicación. En el caso de las familias sordas hay una continuidad lingüística y cultural entre la familia, la escuela y la comunidad sorda. La adquisición del lenguaje se da de forma natural, de padres a hijos en lengua de señas. Pero este tipo de familia ocupa aproximadamente un escaso 5% de las familias en las que nacen sordos. No ocurre lo mismo con las familias oyentes. En esas familias, la continuidad lingüística intergeneracional está bloqueada y los padres son incapaces de transmitir su lengua a sus hijos. Algunos padres, muy pocos, aprenden la LSU para establecer una comunicación natural con sus hijos, dado que en español no lo lograrían nunca; pero la mayoría opta por dar la espalda a ese grave problema lingüístico y comunicacional que se instala en los hogares y hace *como si* nada ocurriera. En estos casos, estos niños y adolescentes sordos que se crían en estos hogares oyentes en los que no se habla la LSU están por completo aislados y, en sus

testimonios, se desprende que los lazos afectivos más profundos los establecen fuera del hogar paterno, donde consolidan una familia en paralelo. Para muchos el fin de semana es una verdadera *tragedia* de incomunicación y están deseando volver a la escuela donde encuentran su hogar lingüístico.

Quienes trabajamos con sordos percibimos la diferencia entre aquellos estudiantes cuyos padres logran una real comunicación con sus hijos a través de la LSU y los que carecen de ella, repercutiendo fuertemente en su autoestima y manera de vincularse.

Por tal motivo en algunas instituciones además de las clases de LSU se ofrecen talleres para padres o familias con la finalidad de concientizar a estos adultos en la necesidad de que aprendan la LSU y así comprometerlos también con la educación de sus hijos. Estos talleres tienen como finalidad acompañar a los padres en la aceptación del diagnóstico, proporcionándoles información con respecto a la sordera y las posibilidades educativas de sus hijos. La mayoría de las familias oyentes de estudiantes sordos que ingresan desconocen el mundo que deben enfrentar, lo que les genera mucha angustia e incertidumbre.

Por su parte, la comunidad sorda, al igual que la familia, juega un papel clave en sus vínculos con la escuela y con las familias de los sordos. Obviamente que las familias sordas son parte de la comunidad, no así las familias oyentes, que en general le dan la espalda a la LSU y a la comunidad sorda. Cuando hablamos de una educación bilingüe y bicultural para los sordos, se implica, necesariamente, que la comunidad sorda es la proveedora de sentidos y metas para la escuela, de contenidos culturales y curriculares, de la lengua, y de adultos sordos docentes, quienes son los verdaderos transmisores de la lengua y cultura sordas y son los modelos sordos a seguir.

Teniendo en cuenta estas múltiples y complejas relaciones que mantiene la escuela con el contexto socio-cultural e histórico del *afuera*, uno se pregunta qué ocurre en los lugares en los que no hay comunidad sorda, y en los que los sordos nacen exclusivamente en hogares oyentes. ¿Es posible que estos sordos puedan ser contemplados en su derecho a tener una educación bilingüe y bicultural? La respuesta es negativa. Lamentablemente se les podrá proveer, en el mejor de los casos, de una educación bilingüe, pero es muy difícil que esta educación bilingüe pueda ser realmente bicultural. Es muy difícil porque no existe un *afuera sordo* con el que la escuela pueda dialogar. Inclusive los propios estudiantes sordos no tienen con quién hablar la LSU fuera de la escuela. La propuesta bilingüe se torna así un contexto artificial, una isla lingüística en un mar oralista, lo que termina llevando a la LSU al estatus de un mero artefacto didáctico. Es decir, el único fin que pasa a tener la LSU, en estos contextos socio-culturales, es ayudar en la transmisión de conocimientos, como cualquier otro dispositivo didáctico (pizarrón, proyector, etc.). La solución de este problema no puede realizarse desde dentro de la escuela ni es un problema didáctico.

Si bien no es un problema didáctico, creemos que sí es un problema educativo, o de políticas educativas. La solución no es sencilla, pero el camino parece uno solo: los sordos, por los derechos que los asisten, deben tener una educación que sea bilingüe y bicultural y para ello se requiere que su escuela esté en contacto con una pujante comunidad sorda. Por todo lo antedicho, y teniendo en cuenta la geografía uruguaya y la demografía de las comunidades sordas, pareciera que la opción más simple y efectiva sería eliminar las clases para sordos en las escuelas comunes; dejar exclusivamente las cuatro escuelas bilingües LSU-español actualmente existentes en Uruguay (que están estratégicamente distribuidas en los cuatro puntos cardinales del país: Maldonado-ESTE, Montevideo-SUR, Rivera-NORTE y Salto-OESTE); y generar

un sistema de internados por el cual los sordos que no viven en dichas ciudades puedan alojarse en ellos durante la semana, asistir a clases y estar inmersos en la comunidad sorda. Se separaría, durante la semana, a los estudiantes sordos de sus familias, cuando éstas no quieran o puedan trasladarse a dichas ciudades. Pero en la medida en que son familias que le han dado la espalda a la identidad, lengua y cultura de sus hijos, no parecen en óptimas condiciones para garantizarles sus derechos básicos a un desarrollo normal afectivo, lingüístico y cognitivo. Desarrollo normal que sí se lograría con la inmersión de esos sordos en su comunidad. Este funcionamiento con un sistema de escuelas poderoso y un sistema de internados, tiene larga tradición y bastante éxito en países como Estados Unidos y Canadá. Por otra parte, Uruguay transitó esta modalidad hacia principios del siglo XX y el Hogar de la Sordomuda, que albergó por años a estudiantes sordas, funcionó frente a la Escuela de Sordos de Montevideo hasta fines del siglo XX. A nivel privado muchas familias, que no viven en una de las ciudades en las que se encuentra una escuela bilingüe para sordos, optan por su cuenta por mantener a su hijo durante la semana en hogares que alojan estudiantes, o en hogares de familiares, o en los que ya hay algún sordo viviendo. Se garantizan así que su hijo estará en contacto con otros sordos al menos durante toda la semana.

Estudiantes sordos con implantes cocleares en las escuelas públicas uruguayas

Debido al fuerte impacto que está teniendo el implante coclear en la comunidad sorda, nos parece importante describir la situación actual en Uruguay a nivel de enseñanza pública. A partir de un relevamiento que realizamos en todas las escuelas públicas uruguayas hacia fines de 2013, se constató que en nuestro país asisten a las escuelas públicas 36 estudiantes con implante coclear, de los cuales 11 están en Montevideo y 25 en el resto del país. Sus edades oscilan entre 3 y 14 años.

La distribución por edades es la siguiente:

3 años	4 estudiantes
5 años	2 estudiantes
6 años	5 estudiantes
7 años	3 estudiantes
8 años	1 estudiante
9 años	2 estudiantes
10 años	6 estudiantes
11 años	6 estudiantes
12 años	4 estudiantes
13 años	2 estudiantes
14 años	1 estudiante

De estos 36 estudiantes con implantes cocleares, la mitad de ellos (18 estudiantes) presentan déficit o problemas asociados a su sordera. Cabe señalar que nosotros no conceptualizamos a la sordera en sí como un déficit o un problema. Estos déficits o problemas que presentan los 18 estudiantes son: Parálisis Cerebral, problemas psiquiátricos, cardiopatías, cataratas, discapacidad intelectual, discapacidad motriz, déficit atencional y trastornos generalizados del desarrollo (TGD). De la totalidad de estos 36 estudiantes sordos implantados, 12 de ellos (33%) están integrados en escuelas comunes. El resto asiste a escuelas bilingües o clases para sordos.

Se les preguntó a las maestras que tienen estudiantes sordos implantados en sus

clases acerca de cómo era su nivel lingüístico, y plantearon lo siguiente:

se comunican oralmente	no se comunican oralmente	N
18 (50%)	18 (50%)	36

La mitad de los estudiantes sordos se comunica oralmente y la mitad no lo hace. No se especifica qué otras modalidades de comunicación utilizan los sordos, pero es presumible que en el caso de los estudiantes sordos que no asisten a escuelas para sordos lo hagan mediante una gestualidad no lexicalizada (se denominó *simbolismo estotérico*) y que en el caso de los sordos que asisten a escuelas bilingües o clases para sordos dentro de escuelas comunes lo hagan a través de la LSU. En la próxima tabla se desagrega el grupo de 18 estudiantes sordos que se comunican oralmente: entre quienes lo hacen utilizando una sola palabra como su única sintaxis (*holofrase*) o quienes lo hacen utilizando la sintaxis del español (no se aclara el grado de aprendizaje de la sintaxis de español para estos casos).

oral holofrase	oral con sintaxis	no se comunican oralmente	N
16 (44%)	2 (6%)	18 (50%)	36

Si tomamos exclusivamente al grupo de quienes se comunican oralmente, los porcentajes son los siguientes:

oral holofrase	oral con sintaxis	N
16 (88%)	2 (12%)	18

Estos resultados muestran que, para la óptica de los profesionales del sistema educativo, los implantes cocleares son un rotundo fracaso a la hora de adquirir el lenguaje (entendiendo por lenguaje al español y no a la lengua de señas). La mitad de

los estudiantes implantados no utiliza, en absoluto, la lengua oral para comunicarse. La otra mitad que sí utiliza la lengua oral, el 88% lo hace mediante un escaso repertorio léxico y sin sintaxis, es decir, a través de palabras sueltas (lo que en estudios de adquisición del lenguaje se ha denominado *holofrase*) y solamente 2 estudiantes implantados (12%) utilizan un lenguaje oral con sintaxis similar a la adulta.

Si bien estos planteos señalan lo que ocurre a nivel de producción del lenguaje, los mismos niveles de desarrollo ocurren a nivel de comprensión. Cuando el docente realiza una explicación al grupo o pretende transmitir un concepto, en general los estudiantes implantados captan una mínima información. Esto hace que la comprensión del tema quede limitada y que se generen, así, vacíos conceptuales que sólo se podrán subsanar si los estudiantes cuentan con un adulto que *individualmente* trabaje nuevamente ese contenido. Con esto queremos decir que frente a la pregunta de un docente, los estudiantes implantados pueden responder con una palabra, o con dos o tres (si ya adquirieron rudimentos de sintaxis), pero esto no significa que hayan comprendido los temas tratados, por lo que el implante se vuelve un mero ejercicio del funcionamiento *auditivo* ajeno a los aspectos comprensivos del lenguaje.

Si bien estos resultados podrían desagregarse según tengan o no déficits o problemas asociados, según el tipo de escuela al que asistan, o según la edad; creímos innecesario hacer dicha discriminación dado lo contundente e impactante de las cifras globales. Exclusivamente un 6% de toda la población utiliza léxico en el marco de una sintaxis y un 50% no habla en absoluto. Como señalamos anteriormente, pensamos que estas cifras muestran el contundente fracaso de los implantes a la hora de la adquisición del español.

También se preguntó a las maestras sobre su percepción del funcionamiento del

implante. Según las maestras encuestadas, el implante no funciona en un 61% de los estudiantes (22 casos), mientras que sí lo hace en un 39% (14 casos). No se explicitó que consideraban ellas por *funcionamiento*, pero parece relevante señalar el alto número de docentes que sostienen que el mismo no funciona. Por último, se les preguntó a las maestras, con estudiantes sordos implantados en sus clases, cuál es su desempeño académico. Los resultados son los siguientes:

Desempeño académico	N	%
Muy bueno	0	0%
Bueno	3	8%
Aceptable	2	6%
Con muchas dificultades	28	78%
Solo integración social	3	8%
Total	36	100%

Los datos sobre rendimiento escolar son contundentes. El 86% de los estudiantes sordos implantados tienen muchas dificultades o sólo han alcanzado exclusivamente una integración social (lo que supone nulo rendimiento académico). Igualmente nos parece importante señalar una cierta incongruencia que existe entre la percepción acerca del rendimiento escolar que tienen las maestras con respecto a la percepción que tienen acerca de la adquisición del lenguaje oral.

Por un lado, las maestras señalan que solo el 2% de todos los estudiantes logran utilizar sintaxis del español y por otro lado que el 14% de los estudiantes tendría un rendimiento entre aceptable y bueno. Parece difícil pensar que con nula comunicación lingüística o con una gramática *holofrástica*, los estudiantes puedan alcanzar ese tipo de rendimiento académico. La respuesta es clara y viene de la mano de la lengua de señas: es un error considerar, para el caso de los sordos, que su adquisición del

lenguaje sea dependiente del español. Estos estudiantes que tienen tan escaso manejo del español están desarrollando sus capacidades cognitivas a partir de su adquisición de la LSU, en tanto su lengua natural y proveedora del *input* necesario para que se produzca la adquisición normal del lenguaje. Por eso, quienes midan la adquisición del lenguaje sin tener en cuenta el desarrollo en LSU (o, en el peor de los casos, sin dejar que los sordos entren en contacto con dicha lengua) van a observar una clara patología lingüística, dado que no están considerando el desarrollo del lenguaje en la lengua natural de los sordos.

Estos datos no permiten hacer ninguna generalización en cuanto a la situación psicolingüística de los sordos implantados en Uruguay, porque solo se accedió a los datos de los que están integrados en el sistema educativo público y porque es un estudio que se concentra en las percepciones que tienen las maestras sobre los estudiantes y sus desempeños en clase. Para conocer la situación psicolingüística de los sordos implantados sería necesario la realización de estudios psicolingüísticos en profundidad, con una muestra representativa, que permitiera determinar las tendencias de este grupo en relación a los modos de procesamiento del lenguaje en lengua oral, cómo se relaciona esto con la lengua de señas y cuáles son las reales posibilidades de adquisición de la lengua oral. Sin embargo, a través de estos datos es posible sostener que para las escuelas públicas el implante es un rotundo fracaso, cuya ideología *normativizadora*, *patologizante* y *curadora*, además, aísla sistemáticamente a los sordos de su propia cultura, lengua e identidad, promoviendo no solo el exterminio lingüístico y cultural de los sordos, sino también la desintegración afectivo-identitaria de los propios niños que lo padecen (al implante).

Los implantes cocleares en el marco de una educación bilingüe

Como señalamos en el apartado anterior, para el sistema educativo público uruguayo el implante coclear es claramente un fracaso. Las razones de este fracaso, que contraviene los discursos médicos y clínicos emitidos sobre el mismo tema, son difíciles de determinar. Pero creemos que se deberían manejar dos hipótesis: los implantes cocleares todavía están en una fase de desarrollo por la que aún no consiguen tener éxito; o los sordos a quienes les fracasa el implante coclear ingresan al sistema educativo público, quedando los casos exitosos retenidos en el sistema privado (del que carecemos de datos).

Pensamos que cualquiera sea la respuesta, en realidad el fracaso del implante está de la mano de la ideología desde la cual se hace. Desde el discurso médico se piensa en el implante como una forma de *curar* a los sordos y a la sordera y, por ende, de exterminar formas identitarias, culturales y lingüísticas alternativas. El implante es el artefacto de exterminio de lo Sordo. Creemos que en eso radica el fracaso, porque aún su éxito lleva al fracaso de la diversidad humana y del respeto y reconocimiento del otro en sus particularidades y en su forma de contactar con el mundo y consigo mismo.

Podría ser diferente si el implante coclear se entendiera dentro de la concepción de los sordos en términos lingüísticos e identitarios. El implante visto como una forma de equipamiento de los sordos para ayudarlos en su aprendizaje del español como segunda lengua, teniendo en cuenta que al ser sordos siempre van a hablar la LSU como su primera lengua. En ese sentido, los estudiantes sordos implantados tendrían su claro lugar en las escuelas bilingües para sordos: no como oyentes (como se les hace a veces creer a los padres que implantan a sus hijos) sino como sordos. Así, el implante coclear se volvería un interesante instrumento en el marco de la educación

bilingüe; siempre y cuando el sujeto sordo esté informado de sus características y brinde su consentimiento para que su cuerpo sea sometido a este proceso de *normalización*.

Reflexiones finales

En este artículo mostramos dos realidades actuales relativas a la educación de los sordos que coexisten: la educación bilingüe y bicultural, por un lado; y el neo-oralismo bajo la metodología de integración e implante coclear, por el otro. Son claramente dos posturas antagónicas y que muestran concepciones opuestas de sujeto sordo y de salud/enfermedad: desde la óptica de la educación bilingüe y bicultural los sordos son vistos desde sus particularidades lingüísticas y culturales; desde la visión neo-oralista los sordos son vistos desde la falta, en tanto poseedores de una enfermedad que se debe curar. Estas diferencias conceptuales van más allá del terreno científico y se adentran en concepciones éticas, filosóficas y políticas, que tocan temas tan complicados, incluso, como son la eugenesia y el exterminio de la diversidad lingüística y cultural. Como profesionales que trabajamos en el campo, mostramos en este artículo las dos realidades actuales desde nuestra perspectiva científica y técnica, pero también política, y planteamos algunos caminos o soluciones que, en el marco de las políticas lingüísticas y educativas con un fuerte trasfondo de inclusión social y educativa, creemos que se podrían instrumentar para el mejor desarrollo de los estudiantes sordos y para garantizar sus derechos.

Referencias

Behares, L. E. (1989). Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos.

Trabalhos em Lingüística Aplicada, 14, 147–154.

- Behares, L. E., Broveto, C., & Peluso, L. (2012). Language Policies in Uruguay and Uruguayan Sign Language (LSU). *Sign Language Studies*, 12(4), 519–542.
- Behares, L. E., Monteghirfo, N., & Davis, D. (1987). *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Erickson, F. (1996). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. En Jacob, E. y Jordan, C. (Eds.), *Minority Education: Antropological Perspectives* (pp. 27–51). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Erting, C. (1982). *Deafness, communication and social identity: An antropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool* (Tesis doctoral). The American University, Washington.
- Larrinaga, J. A., & Peluso, L. (2007). Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. En Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología (Ed.), *La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza: Memorias de las XIV Jornadas de Investigación, Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur, 9, 10 y 11 de Agosto de 2007: Vol. 3. Psicoanálisis, Historia de la Psicología, Estudios Interdisciplinarios y Nuevos Desarrollos, Psicología Experimental, Talleres*. (pp. 464–466). Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Lodi, A. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49–63.
- Massone, M. I. (2009). *Reflexiones desde la visión crítica de las formaciones ideológicas del discurso pedagógico de la educación del sordo*. Recuperado de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Massone_+Reflexiones_2009.pdf

- Massone, M. I., Buscaglia, V., & Cvejanov, S. (Comp.). (2012). *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Parasnis, I. (Ed.). (1998). *Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: UdelaR, Psicolibros.
- Peluso, L. (2011). *Acerca de los procesos de gramatización de la LSU: descripción y alcances*. Montevideo: AUGM, UdelaR.
- Peluso, L. (2013). Consideraciones en torno a la Lengua de Señas Uruguaya. En L. E. Behares, & J. M. Fustes (Orgs.), *Aportes sobre la diversidad lingüística en el Uruguay* (pp. 109–127). Montevideo: FHCE, UdelaR.
- Samowar, L., Porter, A., & Richard, E. (Eds.). (1994). *Intercultural communication. A reader*. Belmont: Wadsworth.
- Skliar, C. (Org.). (1999). *Actualidad de la educación bilingüe para sordos: Procesos y proyectos pedagógicos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Stokoe, W. (1960). Sign language structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8, 78.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores. (2009). *Informe sobre las problemáticas para abordar en los cursos de capacitación docente relativos a la educación del alumno sordo*. Montevideo: autor.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo Directivo Central (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Autor

- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo Directivo Central (2009). *Primer Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*: 10 de octubre de 2008. Montevideo: Autor.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo Directivo Central. (2010). *Segundo Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Autor.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo Directivo Central. (2011). *Tercer Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Autor.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo Directivo Central. (2012). *Cuarto Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Autor.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo Directivo Central. (2013). *Quinto Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Autor.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública, & Inspección Nacional de Educación Especial. (1987). *Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*. Documento oficial. Montevideo: CEIP.
- Uruguay. Ley No. 17.378. Ley de reconocimiento de la Lenguas de Señas Uruguayas - LSU. Uruguay. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2001).
- Uruguay. Ley No. 18.437. Ley General de Educación. Uruguay. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2008)
- Zimmermann, K., & Bierbach, C. (Eds.). (1997). *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*. Madrid: Biblioteca Ibero-Americana.

Formato de citación

Peluso, L., & Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211–236. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/>
