

## **APORTES AL ESTUDIO DEL PROCESO DE ESTANDARIZACIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA**

**Alejandro Fojo**

Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de la República

### RESUMEN

El presente trabajo analiza las políticas lingüísticas que se desprenden de estudios académicos, proyectos educativos y documentos jurídicos en relación directa con los procesos de estandarización de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) desde las últimas dos décadas del siglo XX hasta la actualidad. El análisis propuesto toma como base la concepción de lenguas estándares enunciadas por Galvin y Mathiot (1974) y la literatura especializada realizada en el país sobre la temática.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua de Señas Uruguaya, Estandarización, Políticas lingüísticas.

## **CONTRIBUTIONS TO THE STUDY OF THE PROCESS OF STANDARDIZATION OF URUGUAYAN SIGN LANGUAGE**

### ABSTRACT

This paper analyzes the linguistic policies arising from academic research, educational projects and legal documents in direct relation to the process of standardization of Uruguayan Sign Language (LSU) since the last two decades of the twentieth century up to the present. The proposed analysis builds on the conception of standard languages set forth by Galvin and Mathiot (1974) and the specialized literature produced in our country about this subject.

**KEY WORDS:** Uruguayan Sign Language, Standardization, Linguistic policies.

### INTRODUCCIÓN

El introito de la temática no puede tener otro carácter que no sea el

político: la legitimidad, el estatus de la lengua y reconocimiento de la comunidad sorda y, por consiguiente, de la lengua de señas como lengua natural del endogrupo sordo adquiere en nuestra sociedad dimensiones históricas que *posibilitan* un mayor desarrollo de ciudadanía y un pleno cumplimiento de los derechos. En el Uruguay desde la década de los ochenta hasta la actualidad se han suscitado ciertas acciones, especialmente en la órbita académica, educativa y legislativa, que han reconocido y definido a la LSU desde fundamentos socioculturales, dando inicio a un proceso de crecimiento y a la concreción de políticas lingüísticas explícitas.

Este reconocer de la LSU ha ido instalándose progresivamente desde las últimas décadas del siglo XX, materializándose, principalmente, en los ámbitos anteriormente enunciados, lo académico, lo educativo (en todos sus niveles) y lo jurídico. Entendemos que la importancia de las políticas lingüísticas desarrolladas en el Uruguay fundamenta el análisis de la temática.

En el actual artículo las políticas lingüísticas, que se desprenden de documentos académicos, proyectos educativos y jurídicos, serán analizadas como factores decisivos en la puesta en marcha del proceso de estandarización de la LSU, delimitando las particularidades y el grado de injerencia de los mismos sobre la lengua mencionada y sobre la comunidad lingüística a la que pertenece.

## MARCO TEÓRICO

Es necesario explicitar que el enfoque hacia la sordera, del presente artículo, parte de una concepción sociolingüística que define a la población sorda como comunidad lingüística minoritaria, dentro de esta postura se considera a la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) como la lengua natural de las personas sordas

en nuestro país y, por ende, como atributo cultural esencial del endogrupo mencionado. Dentro de esta apreciación la comunidad sorda es definida por Schlesinger y Meadow (1972) como el conjunto de personas que poseen como rasgo vincular una cultura basada principalmente en la lengua y un aprecio preponderante por lo visual. En este sentido, en nuestro país Behares (1983), al igual que varios autores posteriores, discierne que la comunidad sorda se construye fundamentalmente alrededor de un fenómeno cultural. Efectivamente, no todos los sordos integran una comunidad, pero tampoco todos los miembros de una comunidad sorda tienen por qué ser sordos: el dominio de la lengua de señas y los sentimientos de pertenencia son factores fundamentales y no así el déficit auditivo. Para un sordo el sordo es sordo por hablar lengua de señas. En cambio para la mayoría oyente un sordo es sordo por no poseer plenamente de la capacidad auditiva (Massone, Famularo, Behares, Curiel & Machado, 1990). Los sordos son, entonces, miembros de una comunidad lingüística diferente y su diferencia con la comunidad oyente se debe a diferenciaciones culturales y no a una desviación de la norma oyente (Peluso, 2010).

Abordaremos el análisis propuesto tomando como base las concepciones de lenguas estándares de Galvin y Mathiot (1974), los cuales explicitan que la lengua es portadora de un fuerte símbolo de identidad y de identificación del individuo con su comunidad lingüística. Las funciones *separatistas* y *unificadoras* están íntimamente relacionadas con los conceptos identitarios, los cuales suelen fortalecerse en oposición a otra lengua ya plenamente estandarizada, en nuestro caso el español. En relación a la lengua que nos compete, estas funciones se entrelazan con cargas emocionales atribuidas a la lengua de señas como patrimonio cultural de la comunidad sorda. La consolidación de una actitud de

*lealtad* y *orgullo* hacia la lengua de señas fue uno de los motores que propició acciones organizadas con el fin de empoderar la lengua, obteniendo paulatinamente un grado mayor de reconocimiento.

Otra propiedad intrínseca de las lenguas estándares es la *intelectualización*. Esta propiedad se define por la adaptación del código lingüístico a los objetos que formula. Es decir, es una tendencia hacia expresiones cada vez más precisas y definidas. Esta tendencia afecta en primera medida a la estructura léxica y, en parte, también la gramatical. En la estructura léxica la *intelectualización* se manifiesta en la expansión terminológica que origina términos que aluden a referentes precisos y diferenciados, también se evidencia el aumento de términos abstractos y genéricos que habilitan la expresión de la complejidad de pensamientos.

En referencia a los factores de *gramatización*, necesarios en todo proceso de estandarización, Galvin y Mathiot (1974) sostienen que las lenguas estándares deben caracterizarse por cierta estabilidad entre una codificación adecuada que permita la acción flexible en su codificación, lo cual habilita la modificación paulatina del código. La articulación de esta estabilidad depende de una construcción normativa que se encuentra anidada en las gramáticas formales y en los diccionarios.

## METODOLOGÍA

Para la elaboración del presente escrito se realizó una extensa revisión bibliográfica y una posterior elección de la literatura especializada sobre las políticas lingüísticas y los procesos de estandarización que desde ellas se habilitan. El corpus constituido por artículos académicos, proyectos educativos y

documentos jurídicos se encuentra especificado en las referencias bibliográficas del artículo. A su vez, el análisis documental se abordó diacrónicamente, estableciendo la importancia y las influencias de los mismos dentro de sus respectivos contextos y en el devenir histórico del tema propuesto.

De manera secundaria, una vez constituido el estado del arte del tema expuesto y la elección teórica de los conceptos principales que lo atraviesan, se llevaron a cabo entrevistas con los actores involucrados en el proceso de estandarización.

Iniciaremos la presentación de los resultados obtenidos haciendo referencia a los documentos analizados en relación estrecha con las características de las lenguas estándares y a su particular articulación en la Lengua de Señas Uruguaya. Posteriormente, mostraremos los resultados sobre las propiedades de las lenguas estándares, *gramatización* e *intelectualización*, en relación directa con la lengua objetivo.

## ANÁLISIS

En relación a lo mencionado, el proceso de estandarización de la LSU en nuestro país tuvo como punto fuerte la búsqueda de un reconocimiento de la comunidad y, por consiguiente, de la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas por parte de estudios, programas y proyectos de diversas instituciones, en una etapa primera ubicamos a la Universidad de la República (UdelaR) en relación con el Instituto Iberoamericano del Niño (OEA), el Instituto Magisterial Superior (IMS), la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR), y en una etapa posterior, al Centro de Investigación y Desarrollo de las Personas

Sordas (CINDE) y Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU). El surgimiento concomitante de un fuerte sentido de pertenencia e identidad dentro de la comunidad sorda y la objetivación de la sordera como centro de investigaciones académicas, consolidó una actitud hacia la lengua que estimuló distintas iniciativas en torno a la temática. Los productos de las acciones realizadas originaron el acercamiento paulatino de la LSU a las propiedades *ideales* de las lenguas estándares. En otras palabras, la LSU sufrió, y en gran medida sigue sufriendo, positivos cambios en su estatus, motivados por las funciones *separatista* y de *prestigio* y las correspondientes actitudes *de lealtad* y *orgullo* propios del sentir de la comunidad lingüística y de los avances del ámbito académico que continúa situando a la sordera como objeto de estudio de las investigaciones científicas. Pero debemos resaltar que el proceso de revalorización de la lengua de señas aún no se ha completado ni consolidado. A continuación enunciaremos los aportes que influenciaron e influyen el proceso de jerarquización de la lengua de señas en el Uruguay.

En primera medida, es necesario explicitar que el punto de inflexión, a nivel internacional, de los procesos de estandarización se marca en el año 1960 cuando, desde el campo de los estudios lingüísticos, W. Stokoe publica *Sign Language Structure*, en el cual se comprueba que las lenguas de señas son sistemas de signos lingüísticos al igual que las lenguas orales. Stokoe evidenció que las señas no eran unidades indivisibles de análisis, sino que las mismas estaban formadas por componentes abstractos, carentes de significado en sí mismos que en el juego de sus oposiciones aportaban un significado y formaban un sistema (Massone et al, 2003). Esto fue el trazo inicial para el reconocimiento científico de la lengua propia de las comunidades lingüísticas sordas y de sus

implicaciones culturales.

En el caso específico del Uruguay en varios artículos coincidentes (Behares & Massone, 1990; Peluso, 2007; 2010; Peluso & Bonilla, 2010; Massone & Fojo, 2011; Behares, Brovotto & Peluso, inédito, etc.) se sostiene que las funciones y estatus de la LSU fueron modificados por el ingreso de la lengua propia de la comunidad sorda uruguaya a los ámbitos formales de escolarización, socialmente valorados, tales como la Educación Primaria (1987), la Educación Secundaria (1996) y la Universidad (2003).

En nuestro país la temática de la sordera desde el punto de vista sociolingüístico abordado desde el estudio académico tuvo su punto de partida en los primeros años de la década de los ochenta. Un análisis temprano de los procesos de estandarización se evidencia en *Exploración preliminar de la sociolingüística del lenguaje de señas usado por los sordos en Uruguay* (Behares, 1983). En este estudio se distingue la situación de la LSU dentro de los ámbitos educativos primarios y se evidencia que más allá de las variaciones ideolectales la LSU se representa para los usuarios como una entidad definida. La comunidad lingüística sorda ha mostrado interés en la normatización de la lengua, preocupándose por la unidad y corrección de las señas. Se evidenció un afán por "corregir las desviaciones" y homogeneizar la lengua de señas. Esta actitud se presenta como necesaria en una realidad donde la LSU carece de todo formalismo.

Previamente a la inserción de la LS en el ámbito escolar, la política lingüística profesada sobre la comunidad sorda era netamente oralista. Por consecuencia, esta política ejercía sobre la lengua de señas acciones de omisión y, eventualmente, censura. Dentro de este modelo la lengua de señas no era una

lengua, sino una deformación que impedía el correcto aprendizaje de la lengua oral, la cual se consideraba el único modo de normalizar la anormalidad provocada por el déficit auditivo. Durante el predominio de este orden, la lengua de señas careció de toda formalidad. La educación del niño sordo se realizaba exclusivamente por el método oralista en las escuelas especiales. Por ende, la situación de la lengua de señas estaba confinada al habla coloquial sin recibir influjos normalizantes de ninguna institución. Ante esta situación Behares (1985) enunciaba que la LSU al igual que toda lengua no estandarizada presenta una gran variabilidad e inestabilidad, que no llegaba a generar dialectos en sentido estricto. El autor expresa "como toda lengua cuyo uso se restringe al dominio doméstico y a la interacción social primaria presenta una importante simplificación, fundamentalmente en cuanto a la riqueza de vocabulario" (Behares, 1985: 2)

El contexto escolar, con un modelo de educación oralista, fue un espacio institucional censurante. Paradójicamente, la escuela, que agrupaba un número importante de sordos, sirvió como ámbito de sociabilización y propagación "clandestina" de la lengua de señas. Este es un hecho que se repite con angustia y orgullo en las historias de vida de las personas sordas partícipes del modelo educativo anterior al funcionamiento del bilingüismo. Esta situación desfavorable para la comunidad lingüística sorda tuvo una fuerte influencia sobre las actitudes de los hablantes de LSU. Tal y como expresa Galvin y Mathiot (1974), el desconocimiento del estatus propio de la lengua de señas estimuló las acciones militantes sustentadas por el *orgullo* y la justificación, estimulada por la actitud de *lealtad*, de su valor.

Desde 1985 se ha evidenciado, a la hora de implementar un proyecto de educación bilingüe, las necesidades de formar educadores especializados, sordos

y oyentes, intérpretes en lengua de señas y la imprescindible tarea de generar una *codificación* que permita estandarizar la lengua de señas. Estableciendo que en la educación institucional del niño sordo se debe incorporar la lengua de señas como práctica sistemática (Behares, 1985).

Recién en el año 1987 la educación primaria pública, luego de un proceso extenso, puso en marcha un proyecto de educación bilingüe que reemplazó las políticas oralistas en torno a la escolarización de los sordos. El proyecto denominado *Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo* tuvo de antecedente inmediato el funcionamiento del Proyecto Multinacional de Perfeccionamiento y Especialización de Personal en Educación Especial, en el marco de este proyecto se realizaron varias investigaciones en torno a la lengua de señas (Behares, 1986; Behares & García, 1985). Este avance se realizó en conjunto con el Instituto Interamericano del Niño, el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA, la Universidad de Gallaudet (EEUU) y el Instituto Magisterial Superior. El proyecto de educación bilingüe implementado en 1988 incorporaba una visión antropológica de la sordera que determinaba la necesidad de educar al sordo en su propia lengua. Este enfoque que se propagó en diversas investigaciones y artículos académicos que continuaron estudiando y profundizando en las repercusiones del proyecto educativo bilingüe-bicultural (Behares, 1988; Behares & Massone, 1990, 1993 entre otros) se ha mantenido con vigencia hasta la actualidad manifestándose en años recientes en los principios rectores de la educación lingüística que a su vez contribuyeron en el armado de la Ley General de Educación del año 2007.

La implementación de un modelo escolar bilingüe trajo consigo ciertas modificaciones institucionales altamente favorables al proceso de estandarización:

la relación habilitada entre la lengua y los espacios institucionales escolares estimularon el contacto en edades tempranas de las personas sordas con la LSU. Por ende, la educación bilingüe convirtió a la institución en un espacio de socialización que permitió el acceso de la lengua de señas y la construcción identitaria del individuo con la comunidad. Pero no podemos afirmar con convicción que la experiencia del bilingüismo se haya impuesto y desarrollado sin dificultades. Peluso evidenció las principales problemáticas acarreadas por el nuevo modelo:

Estas dificultades [en la educación bilingüe] persisten, en parte, por los problemas que supuso el ingreso de la LSU y la cultura sorda al ámbito formal debido a su escasa estandarización, sin descontar que la LSU no cuenta con escritura y es la variedad de poco prestigio en el marco de una matriz bilingüe de distribución social y funcional en la que mantiene relaciones de complementariedad con el español. Pero, tal vez, en parte también continúan estas dificultades por la existencia de sistemas de creencias afectados por los discursos médicos y educativos clásicos vinculados al oralismo, que rodean la sordera y la relación intercultural que se establece entre la comunidad sorda y la mayoría oyente (2010, p. 43).

El caso de la Lengua de Señas Uruguay se halla en plena concordancia con las generalidades, expuestas por Charles Ferguson (1959), sobre las valorizaciones entre lenguas con desniveles jerárquicos. Behares (1986) expresa que la situación lingüística de los sordos puede describirse como una forma de bilingüismo con diglosia en una matriz social que implica estigmatización "étnica"

de la variedad del grupo sordo inserto en el grupo oyente. La historia de la comunidad sorda en el Uruguay ha sido atravesada por discursos que consideran que el español, como lengua plenamente estándar, es superior a la lengua de señas en unas series de aspectos. Por mucho tiempo, desde la consagración del congreso de Milán en 1880, esta concepción ha dominado la valorización lingüística de las lenguas implicadas hasta el punto de desconsiderar la existencia de la lengua de señas. Si bien, las acciones articuladas en el Uruguay han provocado modificaciones radicales con el pasado, aún persiste la opinión de que la lengua dominante es, de algún modo, más apta para la expresión de pensamientos complejos, creaciones estéticas, etc. Estas opiniones peculiares al inicio de los procesos de estandarización de las lenguas actúan valorizando un código lingüístico al mismo tiempo que se le resta estatus al otro. Estas presunciones de superioridad, sostiene Ferguson (1959), son compartidas por la generalidad de las comunidades lingüísticas implicadas, incluso por quienes poseen un dominio limitado de la lengua estándar dominante y, también es evidente, entre los hablantes de la lengua minoritaria.

Pero más allá de las dificultades propias de la inexperiencia de un modelo educativo emergente, debemos considerar que la práctica fue sumamente positiva para el recorrido de la lengua de señas por los primeros peldaños del proceso que tiene por meta la consolidación de la LSU como lengua estándar.

La educación bilingüe dio otro paso en el año 1996. Tras una fuerte demanda de la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR), Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU) y Centro de Investigación y desarrollo de la Persona Sorda (CINDE), se inicia la experiencia bilingüe en el ámbito de la educación secundaria en el liceo N° 32 y la expansión posterior de la experiencia

al segundo ciclo del preparatorio en el año 1999 en el liceo N° 35, Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (I.A.V.A). Ambas experiencias se llevaron a cabo con intérpretes de lengua de señas que oficiaban de puente comunicativo entre los alumnos sordos y los docentes dentro del aula. En esta experiencia la LSU es considerada lengua natural y la enseñanza del español se imparte como segunda lengua. La experiencia bilingüe también agregó al plan de estudios la asignatura de Lengua de Señas Uruguaya. Esto representa un hecho de gran relevancia al incorporar en los planes de estudios de la educación secundaria a la LSU como objeto de estudio. Dejando de lado la competencia lingüística, el análisis objetivo del lenguaje es indudablemente un enriquecimiento, realizar un pensamiento metalingüístico sobre la lengua propia permite descubrir el sistema de reglas constitutivo, posibilitando un control consciente sobre la producción lingüística.

El paso de la comunidad sorda por el sistema educativo primario y secundario abrió las puertas para el ingreso de los sordos a otro espacio de mayor relevancia simbólica, la Universidad. Desde el año 2003 el sistema universitario cuenta con servicio de interpretación para los alumnos sordos que transcurren la formación terciaria en las distintas facultades de la Universidad de la República.

Por otra parte, aunque en estrecha relación con lo mencionado, la habilitación de nuevos espacios para la comunidad sorda y la inauguración de cursos de lengua de señas como soporte para la implementación de la práctica educativa bilingüe posibilitó, en primera medida, la expansión de la lengua de señas por fuera del grupo de oyentes pertenecientes a la comunidad sorda (hijos de sordos, padres de sordos o amigos de sordos), en segunda medida, con la expansión de la lengua también se difundía una ideología, y por último, la formación de intérpretes a través de una institución educativa generó naturalmente

un proceso de formalización de la actividad de interpretar. En esta misma línea, la creación de la Tecnicatura Universitaria de Interpretación LSU- Español-LSU (TUILSU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) aprobada en el 2003 y puesta en funcionamiento en el año 2009 posee un valor de inmensa relevancia al situar a la lengua de señas no sólo como un bien cultural posible de ser enseñado con fines profesionales, sino también como objeto de estudio central en las investigaciones que desde allí se realicen.

En el caso de la LSU, Peluso (2007) enuncia que el ingreso de parte de comunidad sorda a ámbitos educativos, fundamentalmente a nivel de la educación media, propició un proceso acelerado sobre el léxico de la LSU, produciendo una expansión terminológica, creación léxica y expansión semántica, que se tornan necesarias para poder funcionar dentro de sistemas léxicos científicos y transportar los contenidos conceptuales propios de las diferentes disciplinas que se imparten en la educación secundaria.

Debemos tener presente que antes del ingreso de la LSU al sistema educativo la misma se desarrollaba casi por completo en espacios no formales. A partir de la implementación de la educación bilingüe, en primaria y secundaria, parte de la comunidad sorda pudo entablar una nueva relación entre la lengua y la escolarización, transformando las características de ambas.

Otro factor de relevancia para el proceso de estandarización fue la enseñanza de la LSU. La enseñanza de la lengua se torno indispensable a consecuencia de la apertura de nuevos espacios a ocupar por parte de la comunidad sorda. Hasta la última década del siglo XX la labor de interpretación era llevada a cabo por oyentes que provenían de núcleos familiares integrados por sordos, en donde la lengua de señas era el código lingüístico común. Esta

actividad se mantuvo en la esfera de la informalidad hasta mediados de 1991, cuando en ASUR (Asociación de Sordos del Uruguay) unos grupos de personas vinculadas a la comunidad sorda (sordos y oyentes) promueven la creación de un centro de formación de intérpretes en LSU. Integrantes de ese grupo plantearon la necesidad de promover la lengua de señas como lengua natural de una comunidad lingüística minoritaria. La denotada necesidad de la comunidad sorda por entablar lazos con las estructuras institucionales oyentes, que permitieran en el acercamiento la desmitificación de la sordera y la presentación de la comunidad sorda como grupo minoritario con carencias específicas en derechos generales, fueron los fundamentos que auspiciaron la inauguración de CINDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Persona Sorda) y en su subestructura ELSU (Escuela de Lengua de Señas Uruguaya).

Por otra parte, el proceso de estandarización fue altamente reforzado por la postura lingüística explícita de la educación pública y por las legislaciones y modificaciones jurídicas que se han aprobado en la última década. Entre las más relevantes encontramos la ley N° 17.378 (2001), los *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública* (2008) y la Ley General de Educación N° 18.437 (2009).

La sanción de la Ley N° 17.378 del 25 de julio del 2001 se ha constituido en el pilar jurídico que ha asentado el valor natural de la lengua de señas y su importancia para la integración social de la comunidad sorda en los distintos ámbitos en donde esta se desarrolla. En la misma se reconoce el carácter lingüístico de comunidad sorda y el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya como lengua natural de las personas sordas dentro del territorio nacional. En su primer artículo la ley determina:

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 hipoacúsicas. (Ley N° 17.378)

Otros dos artículos son igualmente importantes, el artículo 2° refuerza la aplicación del artículo 6° de la Ley N° 16.095 del 26 de octubre de 1989 en donde se explicita que el Estado apoyará las investigación, la enseñanza y la propagación de la Lengua de Señas Uruguaya. El artículo 4° determina la responsabilidad del Estado de sustentar el acceso a la información de las personas sordas e hipoacúsicas a través de la implementación del servicio de intérpretes en todo ámbito que se considere de interés para toda la ciudadanía.

Esta Ley nacional prepondera de manera explícita el reconocimiento de la LSU, lo cual conlleva a sustentar las bases desde las cuales la lengua de señas podrá reposicionarse aún más sólidamente en el juego relacional con el entorno.

Por otra parte, en los *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (2008) se establece que las políticas lingüísticas deben estar regidas por *principios*, los cuales no deben ser de naturaleza pedagógica, ni curricular ni didáctica. Una política lingüística es ante todo una elección político-ideológica. Entre los principios rectores se entabla el reconocimiento de la diferencia. Sobre este punto Behares expresa:

[...] ya no más de la diferencia como una marca singular secundaria a *posteriori* de los sujetos, sino de la diferencia como constitutiva de esas

subjetividades singulares y sociales con las cuales la escuela se encuentra cuando el niño entra en ella. Con él entra la sociedad al aula, porque ésa es la forma más obvia, más natural, por la cual la sociedad se hace presente en nuestras instituciones educativas en forma viva [...] (2009, p. 30)

A su vez, entendemos que los principios elaborados en la Comisión mencionada influyeron sobre la política lingüística que emerge de la Ley General de Educación N° 18.437, elaborada en el 2008 y publicada en el 2009, en la cual se legaliza y habilita un reconocimiento de las variedades lingüísticas dentro de la educación, aceptando y valorizando las diferencias no como vestigios anteriores a la escolarización a ser corregidos, sino como particularidades intrínsecas de la identidad socio-cultural de las personas.

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 (Ley N° 18.437, cap. VII, art. 40, inciso E).

La escuela, en el sentido amplio del concepto, debe promover y promulgar el libre ejercicio de la práctica lingüística de los sordos. En correlación con el enunciado inicial de la cita de Ley General de Educación se halla el artículo

primero de la Ley N° 17.378 en donde ya hemos mencionado se reconoce para todas las instancias a la lengua de señas como la lengua natural de la comunidad sorda dentro del territorio nacional, explicitando la intencionalidad de la legislatura de abolir toda resistencia comunicativa.

En relación a la Ley General de Educación podemos afirmar que la misma entabla explícitamente los principios de la educación lingüística en los cuales se realiza el reconocimiento "político" e "ideológico" y la incorporación a los planes y a las directivas educativas de la diversidad de lenguas en los distintos niveles de las instituciones formales. En este sentido, Luis E. Behares (2009) explica que la dimensión de las políticas lingüísticas abarca más que la enseñanza curricular de una lengua y la utilización de la misma como herramienta didáctica, las políticas lingüísticas son ante todo políticas de estado que se establecen en relación al conjunto heteróclito del lenguaje en donde hallamos lenguas que se disciernen como objetos aparentemente homogéneos. Por consiguiente, las políticas lingüísticas apuntan a la valorización de la actividad lingüística de los sujetos y la misma representa no sólo un modo de relacionamiento con el otro sino, también, la materia propia y particular de la identidad sociocultural.

A manera de síntesis de la órbita jurídica, las leyes expuestas habilitan una concepción lingüística que refuerza el carácter político, en el sentido etimológico, de la lengua y sus usos, favoreciendo de forma inmediata el estatus de la LSU y, por consiguiente, al proceso de estandarización en el que la lengua se encuentra inmersa.

Por último, es necesario abordar otro factor de inmensa relevancia para el

análisis de la situación de la LSU en el devenir del proceso de estandarización en el que se encuentra inmersa: la *gramatización e intelectualización* de la lengua

Desde el año 1985 (Behares) se ha dejado constancia de la necesidad de propulsar el proceso de estandarización de la LSU, principalmente por dos razones confluyentes. Por un lado, el derecho de una comunidad lingüística de ser educada a través de su propia lengua. Y por otro lado, la articulación de una lengua dentro de la enseñanza requiere que la misma esté regularizada por una gramática y un diccionario.

En el caso de la LSU este factor aún no se ha consolidado plenamente. La LSU sólo cuenta con unos pocos trabajos de registro *Lengua de Señas Uruguay. Su Componente Léxico Básico* (Behares, Monteghirfo & Davis, 1987) y *Diccionario Bilingüe de Lenguas de Señas Uruguay/Español* (ASUR/CINDE, 2007) y algunos análisis gramaticales acotados realizados en años recientes (Peluso & Bonilla, 2010; Fojo, 2010; Fojo & Massone, 2011). Por otro parte, es preciso mencionar que en la actualidad se encuentran en desarrollo varios proyectos, propulsados por el ámbito universitario, que apuntan, justamente, a la construcción de conocimientos desde el análisis descriptivo de la gramática y el registro de la Lengua de Señas Uruguay (TRELSU, Fojo & Massone, etc.).

Se ha señalado que uno de las consecuencias del ingreso de la LSU a los ámbitos de formativos ha sido la intelectualización acelerada de la lengua. Por otra parte, como ya hemos expresado, la gramatización no ha acompañado con concomitancia al proceso intelectual sufrido por la LSU. Este hecho ha sido evidenciado en diversos escritos (Peluso, 2007; Peluso, 2010a; Peluso, 2010b; Behares, Brovotto & Peluso, 2011) remarcando la ausencia de un diccionario exhaustivo y de una gramática descriptiva que favorezca la codificación y fijación

de la lengua y permita la flexibilidad propia de las variantes estandarizadas. Por otra parte, el hecho de que la falta de normativas y de registro de la LSU no acompañen los procesos de intelectualización mencionados, provoca que ciertos sectores de la comunidad sorda no vinculados a los espacios educativos queden por fuera del proceso. Esta inaccesibilidad genera una actitud que recluye a la expansión lexical a los ámbitos educativos que la promueven. En la comunidad sorda no hay un reconocimiento general ni una aceptación plena de las modificaciones que sufre la LSU. Los motivos de este fenómeno están íntimamente vinculados a la identidad que proporciona las lenguas a los usuarios naturales.

A modo de conclusión, podemos afirmar que las políticas lingüísticas adoptadas, principalmente, por el ámbito educativo y legislativo, y los restantes factores explicados iniciaron y sostuvieron el proceso de estandarización de la LSU. Las diversas acciones han reposicionado a la LSU, evidenciándose cambios en el estatus del endogrupo y la lengua que los atraviesa. Sin embargo, el creciente estatus de la LSU y el proceso de estandarización que vivencia se encuentran aún lejos de consolidarse.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central.

ASUR/CINDE (2007). *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguay/Español*. Montevideo: Mastergraf.

Behares, L.E (1983) *Exploración preliminar de la sociolingüística del lenguaje de señas usado por los sordos en Uruguay*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Behares, L.E (1985) La comunicación de los sordos. El lenguaje en situaciones diferenciales. In *Relaciones*, 12:2-4

Behares, L.E (1986b) *Comunicación, lenguaje y sociabilización del sordo: una visión de conjunto*, Montevideo: UdelaR.

Behares, L.E (1986) *Cuatro estudios sobre la sociolingüística del lenguaje de señas uruguayo*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (OEA)

Behares, L.E (Ed) (1988) *Primer encuentro latinoamericano de investigadores de los lenguajes de señas de los sordos*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Behares, L.E. (2009). Principios rectores de las políticas lingüísticas de la educación pública uruguaya. In *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP* (p. 23) Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central.

Behares, L.E & E. García (1985) *La formación del recurso humano necesario para la atención del individuos sordos. La situación del Uruguay*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Behares, L.E., Monteghirfo, N. & Davis, D. (1987) *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Behares, L. E., C. Broveto & L. Peluso (2011). *Language Policies and Uruguayan Sign Language (LSU) in Uruguay*, (inédito)

Consejo de Educación Primaria (1987) *Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo*, Montevideo: Consejo Nacional de Educación.

Fojo, A. (2010). Aproximación a una Transcripción y Descripción de la Configuración Manual de la Lengua de Señas Uruguaya. In *III Jornadas de Investigación y II de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: FHCE.

Fojo, A. & M. I. Massone (en prensa). *Aproximación al Sistema de Transcripción Fonológica Liddell-Johnson: Reflexiones para el análisis de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: FHCE.

Fojo, A. & M. I. Massone (en prensa). Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya. Montevideo: FHCE.

Ferguson, C. A. (1959). Diglosia. In Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 247-277) México: UNAM, 1974.

Garvin, P.L. & Mathiot, M. (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema

de lengua y cultura. In Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 303-313) México: UNAM.

Massone, M.I, Famularo R., Behares L.E., Curiel M. & E. Machado (1990). *Problemática del sordo y su influencia en la educación* In Cuadernos de Investigación, N°6, Bs As: Facultad de Filosofía y Letras.

Massone, M. I. et al (2003). Una aproximación al Sistema de Transcripción Fonológico Liddell-Johnson: Reflexiones para el Análisis de la LSC. In *Revista Española de Lingüística de las Lenguas de Signos*. Madrid, N° 3, 2003.

Peluso, L. (2007). Lengua de Señas Uruguaya: acciones y políticas lingüísticas. In *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba.

Peluso, L. (2009). Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política lingüística u ortopedia? In *IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Santa María.

Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros. *Universitario/Universidad de la República*.

Peluso, L. & F. Bonilla (2010). Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. In *Lengua de Señas e Interpretación* (pp. 29-56), Montevideo, n° 1, 2010.

Stokoe, W (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Silver Spring: Linstock Press, 1978.

Uruguay (1989). Ley No. 16.095. Establécese un sistema de protección integral a personas con discapacidad. Parlamento del Uruguay. Accesible en: <http://200.40.229.134/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=16095&Anchor>

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. Montevideo: Parlamento del Uruguay. Accesible en: <http://200.40.229.134/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor>

Uruguay (2008). Ley. N° 18.437. Ley General de Educación. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2009.