

# LOS SORDOS Y LA LENGUA DE SEÑAS EN LA LEGISLACIÓN URUGUAYA: CONTRADICCIONES Y AMENAZAS PARA UNA COMUNIDAD PEQUEÑA

**Santiago Val**

[santiago.val@fhce.edu.uy](mailto:santiago.val@fhce.edu.uy)

Universidad de la República, Uruguay

## RESUMEN

En Uruguay, las leyes y decretos que tratan sobre los sordos o sobre la lengua de señas uruguaya se mueven entre dos grandes perspectivas: por un lado, el reconocimiento de los sordos como hablantes de lengua de señas; por otro, la inclusión de los sordos como un grupo más dentro de lo que usualmente se considera *discapacidad*. Debido a las particularidades de la comunidad sorda, ambas posturas parecen excluirse mutuamente, ya que la protección de sus derechos como discapacitados lleva a instrumentar políticas que acaban lesionando su acceso a la cultura sorda y a la lengua de señas. Esto podría llevar a que las nuevas generaciones no se integren a la comunidad, comprometiendo su existencia a largo plazo.

**Palabras clave:** comunidad sorda, lengua de señas uruguaya, discapacidad.

## THE DEAF AND SIGNED LANGUAGE IN URUGUAYAN LEGISLATION: CONTRADICTIONS AND THREATS FOR A SMALL COMMUNITY

### ABSTRACT

In Uruguay, laws and decrees regarding Deaf people or Uruguayan sign language swing between to major perspectives: on one hand, the acknowledgement of Deaf people as sign language users; on the other, the inclusion of Deaf people as a group of what is usually labeled as *disability*. Due to Deaf community's specific traits, both perspectives seem to be mutually exclusive, since the protection of their rights as disabled people lead to implement policies that compromise their acces to Deaf culture and sign language. This could lead to a

lack of integration of the new generations within the Deaf community, hence endangering its existence in the decades to come.

**Keywords:** Deaf community, Uruguayan sign language, disability.

### **Introducción: algunos apuntes sobre las lenguas de señas, los sordos y su educación en Uruguay**

A lo largo de la historia, la sordera ha sido concebida mayormente como una afectación en la capacidad de percibir sonidos. Esta perspectiva fisiológica implica considerarla como una discapacidad y ver al sordo como un discapacitado: una persona que, privada de la audición, no es igualmente capaz, desde el punto de vista funcional, que alguien que oye.

Aunque autores clásicos como Aristóteles o Hipócrates llegaron a ver la sordera como inherentemente vinculada a una incapacidad mental (Ferreri, 1906), lo que los llevaba a considerar que eran incapaces de ser instruidos, esta forma de pensar comenzó a cambiar en los primeros siglos de la modernidad, cuando varios educadores de niños y adolescentes sordos se dieron cuenta de que el principal problema que enfrentaban era la falta de contacto con la lengua oral, lo que dificultaba su desarrollo cognitivo durante la primera infancia y, evidentemente, la comunicación con los entornos oyentes con los que tenían contacto.

En Uruguay, las primeras experiencias de educación de sordos comenzaron a fines del siglo XIX, de la mano del español Manuel Collazo (Acevedo, 1934), y terminaron de cristalizarse en 1910, cuando se fundó el *Instituto Nacional de Sordomudos* bajo la dirección de Ana Bruzzone de Scarone (Oviedo y Famularo, 2021), que actualmente sigue funcionando como la Escuela 197. En sus orígenes, esta escuela estaba fuertemente influida por la metodología *oralista* (Peluso y Vallarino, 2014), aplicada en casi todo el mundo luego de la celebración del Segundo Congreso de Maestros de Sordomudos de Milán (Oviedo, 2006). En las resoluciones de este congreso, celebrado en 1880, se rechazaba por completo el uso de señas manuales en la educación de los sordos y se ponía el centro en el aprendizaje de la lengua oral, considerada como condición necesaria para la inserción en la sociedad. Como expresaba la primera directora del Instituto, Ana Bruzzone de Scarone: “Nuestra misión principal es dar la palabra al niño que nace privado de ella, para reincorporarlo a la sociedad de tal manera que se transforme en un ser útil a sí mismo y a la comunidad (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal [CNEPN], 1921, p. 586).

Esta educación oralista también iba de la mano con una representación del sordo como una persona desgraciada y de la sordera como una anormalidad. También en palabras de Bruzzone:

¿Cuáles son las causas productoras de la sordomudez, esa anormalidad que coloca al niño en condiciones tales que hacen de él un individuo *sui generis*? ¿Cuáles son los factores que producen seres tan desgraciados que hace exclamar a Colladón que es “la sordera más que una enfermedad un infortunio”? (CNEPN, 1921, p. 583, cursivas en el original).

La lengua oral (y no las lenguas de señas) era vista también como la única herramienta que permitía al niño sordo alcanzar el pensamiento abstracto y vencer el “retardo” provocado por la sordera:

El estudio de la psicología del niño sordomudo, basado en los conocimientos científicos modernos, nos demuestra que es sólo un retardado pronto a vencer su propia inferioridad intelectual en cuanto se haga llegar a su mente la palabra, pues así como el pensar es la más elevada función del cerebro; la forma más sensible, más precisa, y más elevada para la exteriorización del pensamiento mismo, es la palabra (CNEPN, 1921, p. 581).

En la segunda mitad del siglo XX, de la mano de autores estadounidenses como Stokoe (1960) y Erting (1982), comienza a promoverse en paralelo una nueva perspectiva que, contraria a la tradicional, propone ver a los sordos no como oyentes privados de la audición, sino como un grupo con una identidad propia, definida principalmente en torno a la consideración de sí mismos como hablantes de lengua de señas:

La posición teórica asumida aquí es que la sordera social y cultural es similar a un fenómeno étnico. Desde esta perspectiva, no es principalmente una discapacidad física, sino un conjunto de actitudes y una forma de comportamiento. Aunque algún grado de pérdida auditiva es necesario para que una persona sea social y culturalmente sorda, la pérdida de la audición por sí misma no es la variable crítica. Individuos muy poco afectados en términos audiológicos pueden de todas formas ser reconocidos como sordos de acuerdo con criterios sociales y culturales. Por otra parte, algunas personas con pérdidas auditivas severas pueden no ser consideradas sordas de acuerdo con el mismo criterio (Erting, 1982, p. 40, subrayado en el original, traducción propia).

La concepción de los sordos como una comunidad toma fuerza en los años siguientes y algunos autores la expanden, llegando a proponer la existencia de una *cultura sorda*, también vinculada al uso de lengua de señas como primera lengua. Por ejemplo, Ladd (2003, p. 401, traducción propia) señala:

Las perspectivas y actitudes de los informantes sordos se combinan para dar el sentido de una comunidad socialmente compleja con sus propias creencias, normas y valores, que puede rastrearse a lo largo de la historia. [...] Estos atributos, junto con características culturales como la endogamia, y la indicación de que cualquier grupo con su propia lengua debe también ‘poseer’ su propia cultura, confirman que la ‘Cultura Sorda’ es un concepto válido.

Como se desprende de las citas, el rol de la lengua de señas en la definición de la sordera y en la constitución de la cultura sorda es central, por lo que esta nueva perspectiva también involucra la reivindicación de estas lenguas (Stokoe, 1960), negando el rechazo del que habían sido objeto, especialmente desde fines del siglo XIX y la militancia a favor de su inclusión en el sistema educativo (Stokoe, 1976).

En Uruguay, esta nueva mirada sobre los sordos y las lenguas de señas no tuvo repercusión inmediata a nivel legal, pero sí en los programas de educación especial, ya que estuvo en la base de una reforma importante que llevó a migrar, a partir de 1987, desde el modelo oralista, con énfasis en la adquisición de la lengua oral y un uso solo marginal y poco estructurado de las señas manuales en el mejor de los casos, a un modelo *bilingüe/bicultural* (Peluso y Vallarino, 2014), que parte de la base de que el niño sordo tiene una lengua (en el caso de Uruguay, la *lengua de señas uruguaya*, en adelante, LSU) y una cultura propias, distintas de las del resto de la sociedad oyente, y que su educación debe basarse en el aprendizaje y en el uso de la lengua de señas, como lengua principal, además del español.

Esta nueva concepción del sordo se explicita en la Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo (Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP], 2013, p. 120), que propone incluir la “LSU en la sociedad escolar en forma institucionalizada” y también “Incorporar personal sordo” e “Incluir en los programas de intervención temprana el uso de la LSU para lograr el rápido acceso al desarrollo lingüístico y cognitivo normal”.

También se expresa qué es lo que se entiende por *educación bilingüe*, dejando en claro el cambio de perspectiva respecto de la tradición oralista:

La educación bilingüe propone [...] vehiculizar la instrucción por medio de la lengua que mejor permita el acceso directo a los conocimientos en el aula. Esta lengua es la lengua de señas pero se emplearía con el apoyo de la lecto-escritura (CEIP, 2013, p. 120).

Si se tiene en cuenta la situación de la comunidad sorda y su relacionamiento con la sociedad oyente y la lengua oral mayoritaria, se hace evidente el impacto que las políticas educativas tienen en la preservación y en la transmisión de su patrimonio lingüístico y cultural. La gran mayoría de los niños sordos no nacen en familias sordas, sino en familias oyentes donde no se habla LSU ni como primera ni como segunda lengua, lo que hace que las escuelas de sordos sean el único lugar donde pueden tener contacto con sus pares, para así fortalecer los lazos comunitarios y la identidad grupal, además de ser el único lugar donde aprenden y usan la lengua de señas de forma cotidiana. Sin escuelas para sordos, solo aquellos niños nacidos y criados en familias de sordos (quizás el 5% o el 10% del total, aunque no existen datos confiables en Uruguay) tendrían acceso a la lengua de señas y a la cultura sordas, con lo que la mayoría se verían privados de ellas y no terminarían formando parte de la comunidad. Esto es contemplado por la *Propuesta...* cuando establece como uno de los objetivos de la institución educativa asegurar que los niños accedan al “desarrollo lingüístico y cognitivo normal”.

Aunque el sistema educativo haya migrado desde una metodología oralista (que ponía el centro en el aprendizaje del español escrito y en ejercicios de articulación y de lectura labial) a una bilingüe que, aunque mantiene la enseñanza del español en la articulación y la lectura labial y en el uso como lengua escrita, se basa en el uso de la LSU como lengua principal en el aula (lo que supone dejar de considerar al sordo como discapacitado y pasar a considerarlo como miembro de una comunidad), a nivel general la situación de los sordos y de la lengua de señas no es tan clara en nuestro país, ya que varias leyes y decretos aprobados en las últimas décadas muestran una alternancia entre una y otra perspectiva, cuando no un énfasis en la concepción de los sordos como discapacitados. Las diferencias pueden constatarse en la redacción y en la terminología usadas en los decretos y leyes, que en algunos casos implican representaciones distintas o incluso contradictorias.

Estas representaciones derivan en prácticas que, aunque quizás no directamente relacionadas con las *políticas lingüísticas*, terminan teniendo impacto en la comunidad sorda del Uruguay, como consecuencia de sus particularidades y de su dependencia de las

instituciones especiales para sordos como espacio de socialización y transmisión de la lengua y cultura sordas.

### **Los sordos como inhabilitados. La ley 16.603**

Antes de 2001, en Uruguay los sordos eran escasamente mencionados en algunas leyes, con excepción del Código Civil. En la redacción dada por la Ley 16.603 (1994) este código refiere a los sordos (llamados sordomudos) en algunos artículos, como el 91 que los declara hábiles de contraer matrimonio siempre y cuando puedan manifestar su consentimiento: “Los sordomudos que no puedan darse a entender por escrito son hábiles para contraer matrimonio, siempre que se compruebe que pueden otorgar consentimiento. La comprobación se hará por informe médico aprobado judicialmente” (Ley 16.603, 1994, Art. 91).

También en relación al matrimonio, el artículo 98 de la misma ley establece que, si el sordo no puede expresarse por escrito, debe manifestar su consentimiento a través de un tercero: “El consentimiento del sordomudo contrayente que no pueda darse a entender por escrito, será expresado por su representante legal” (Ley 16.603, 1994, Art. 98).

La misma idea de un tercero (un “representante legal”) que hable en nombre del sordo cuando este no pueda expresarse por escrito aparece en el artículo 247, donde trata sobre el consentimiento de mayores de 18 años a ser adoptados: “Cuando el adoptado sea un demente o sordomudo que no sepa darse a entender por escrito, prestará el consentimiento su representante legal” (Ley 16.603, 1994, Art. 247).

En este texto, los sordos son representados exclusivamente en relación a su discapacidad, ya que el interés por nombrarlos radica en definir si son hábiles (*i.e.*: capaces) de contraer matrimonio o no. También son inhabilitados para ejercer como testigos de testamentos (Art. 809), probablemente por no poder escuchar la lectura pública, que por ley debe hacerse por parte de un escribano.

Merece atención el uso de la palabra sordomudo en los tres artículos citados, que es rechazada actualmente por la comunidad sorda y por muchos académicos, por entender que involucra una concepción errónea de los sordos y de su lengua, ya que considera que la mudez (la incapacidad de hablar) es una consecuencia necesaria de la sordera (entendida como la incapacidad de oír). En realidad, los sordos no son necesariamente mudos, por dos razones: en primer lugar, porque con el entrenamiento adecuado son capaces de articular y de expresarse con claridad en lengua oral, algo que se sabe, por lo menos, desde el siglo XVII (Bonet, 1620); en segundo lugar, y más importante, porque son capaces de adquirir y de usar

(de hablar) lenguas de señas sin ningún impedimento. La idea de que un sordo es necesariamente mudo por no tener acceso directo a la lengua oral ignora esta última posibilidad, asumiendo que las únicas lenguas que puede adquirir una persona son las lenguas orales, lo que desconoce que las lenguas de señas sean una forma válida o deseable de expresión verbal.

En línea con esta identificación de las lenguas orales como las únicas lenguas existentes, no existen menciones, en todo el texto, a la lengua de señas.

### **Los sordos como hablantes de LSU. Las leyes 17.378 y 18.437**

En 2001 se produce un cambio importante con la aprobación de la Ley 17.378 (2001), en la que aparecen las primeras menciones explícitas a la LSU y a los sordos como una comunidad. Esta ley declara, en su artículo 1:

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 (Ley 17.378, 2001, Art. 1).

Gracias a este artículo, en Uruguay por primera vez los sordos dejan de ser vistos exclusivamente como discapacitados y pasan a ser reconocidos como integrantes de comunidades específicas. Además, se reconoce la LSU como su “lengua natural”, algo inédito en el Estado uruguayo, que hasta ese momento no reconocía oficialmente ninguna de las lenguas habladas en su territorio. En los años siguientes, esto cambió, de alguna manera, con la Ley 18.437 (2008), que será mencionada más adelante.

Como señala Peluso (2009, 2016), aunque este reconocimiento constituye un hecho positivo, la Ley 17.378 (2001) presenta un problema de ambigüedad en relación al concepto de persona sorda que maneja y especialmente en cuanto al rol que le asigna a la LSU. Esto ocurre ya en el artículo 1: los sordos aparecen, en primer lugar, representados como hablantes de LSU y como miembros de comunidades sordas, pero al mismo tiempo aparecen como personas afectadas y necesitadas de apoyo para la “remoción de barreras comunicacionales” y la “equiparación de oportunidades”, lo que vuelve a poner el foco en la discapacidad.

En los siguientes artículos de la ley, el énfasis se vuelca considerablemente hacia este segundo punto, con lo que el reconocimiento de la LSU como lengua natural, manifestado en el artículo 1, queda algo desdibujado. Así, en el artículo 3 se obliga al Estado a promover la

creación de una carrera de formación de intérpretes de lenguas de señas y en los artículos 4, 5, 6 y 7 se lo obliga a brindar condiciones que mejoren la accesibilidad de los sordos, facilitando su acceso a la información, proveyendo intérpretes de lenguas de señas donde fueren necesarios y otorgando el acceso a “medios técnicos necesarios para mejorar su calidad de vida” (Ley 17.378, 2001, Arts. 4 a 7). Como señala Peluso (2009), esto hace que la ley vire de un reconocimiento de la LSU como lengua comunitaria (en la primera mitad del artículo 1) hacia una concepción ortopédica que la reduce a una herramienta orientada a facilitar el acceso a la información y la igualdad de oportunidades, similar a una prótesis.

El único artículo que se apartaba un poco de esta visión de los sordos como discapacitados cuya situación requiere de medidas compensatorias era el derogado artículo 2, que establecía que: “En aplicación del artículo 6° de la Ley N.º 16.095, de 26 de octubre de 1989, el Estado apoyará las actividades de investigación, enseñanza y difusión de la Lengua de Señas Uruguaya” (Ley 17.378, 2001, Art. 2).

Aunque este artículo también consideraba a los sordos como discapacitados, porque la citada Ley 16.095 (1989) es la antigua ley de Protección Integral a los Discapacitados, la redacción del texto habilitaba también que se interpretase como orientado a la investigación y a la promoción de una cultura y de una lengua minoritarias, porque no adscribía la investigación, la enseñanza y la difusión a ningún área disciplinaria específica, dejándola abierta tanto a las disciplinas vinculadas a la salud como a las vinculadas a las ciencias humanas (la lingüística y la antropología, por ejemplo). Este artículo fue derogado por la Ley 18.651 (2010), que será comentada más adelante.

La aprobación de la Ley 17.378 (2001) tuvo algunas repercusiones a nivel legal en los años siguientes, por ejemplo en la Ley 17.535 (2002), que modificó algunos artículos del Código Civil, ya citado, de manera que pasaron a mencionar explícitamente la LSU. El artículo 432 de esa ley pasa a considerar la posibilidad de expresarse en LSU como un hecho habilitante que hace que el sordo deje de ser considerado incapaz, y cita explícitamente la Ley 17.378 (2001):

Están sujetos a curaduría general los incapaces mayores de edad. Hállanse en este caso los dementes, aunque tengan intervalos lúcidos y las personas sordomudas que no puedan darse a entender por escrito ni mediante lengua de señas según lo establecido en la Ley N° 17.378, de 25 de julio de 2001. En este último caso, la



intervención de intérprete de lengua de señas será preceptiva para decidir la curatela (Ley 17.535, 2002, Art. 432).

Algo similar ocurre en el artículo 1279, que habilita a los sordos que puedan expresarse en LSU a firmar contratos:

Son absolutamente incapaces, los impúberes, los dementes y las personas sordomudas que no pueden darse a entender por escrito ni mediante lengua de señas, según lo establecido en la Ley N° 17.378 de 25 de julio de 2001. En este último caso la intervención del intérprete de lengua de señas es preceptiva para decidir la incapacidad (Ley 17.535, 2002, Art. 1279).

Sin embargo, este reconocimiento de los sordos como hablantes de LSU no es uniforme, ya que se mantienen sin modificar algunos artículos de la antigua Ley 16.603 (1994), que, como el 797, obligan al sordo a usar la lengua oral para hacer testamento abierto: “Si un sordo quisiera hacer testamento abierto, deberá leer él mismo y en voz inteligible el instrumento a presencia del Escribano y testigos, haciéndose constar esta lectura y su otorgamiento” (Ley 16.603, 1994, Art. 797).

Aunque pueda argumentarse que existen razones prácticas, como que es necesario que los testigos (presumiblemente oyentes) escuchen la lectura pública del testamento, de todas formas este artículo termina apoyando una concepción de la LSU como una lengua inferior al español, porque, aunque reconocida como *lengua natural* de las comunidades sordas, su uso se ve excluido de algunos ámbitos, como este. Prueba de ello es que no se contempla la posibilidad de que el sordo dé lectura pública de su testamento en LSU y que los testigos sean también hablantes de esa lengua o de que la lectura se haga en LSU y sea traducida en el momento a español por un/a intérprete de LSU debidamente acreditado.

En la misma línea, tampoco se modifica la redacción del artículo 809, que inhabilita a los sordos a ser testigos de testamento solemne, algo que también podría solucionarse habilitando la intervención de intérpretes de lengua de señas.

Otra ley posterior a la Ley 17.378 (2001) que recoge la representación de los sordos como hablantes de LSU es la Ley 18.437 (2008), llamada Ley general de educación. En su artículo 40, esta ley, de forma novedosa para Uruguay, reconoce la existencia de tres “lenguas maternas” en el territorio nacional:

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 18.437, 2008, Art. 40).

Aunque pueda verse una relación entre ambas, porque tanto la Ley 17.378 (2001) como la Ley 18.437 (2008) reconocen explícitamente la LSU como lengua hablada dentro del territorio nacional, existen diferencias de fondo: la Ley 17.378 (2001), o por lo menos la primera parte del artículo 1, reconoce la LSU como lengua natural de las personas sordas, mientras que la Ley 18.437 (2008) habla de lengua materna.

El término *lengua natural* es quizás el más ambiguo. Algunos educadores de sordos de los siglos XVIII y XIX lo usaban con dos significados, que de alguna manera se superponían. Autores como L'Épée (1776) o Bébien (1817), por ejemplo, hablaban de *lengua natural* como aquella que se daba naturalmente a los sordos, en el sentido de que era la que los sordos creaban espontáneamente para comunicarse entre sí, pero también entendían *natural* en el sentido de que sus signos presentaban una relación menos arbitraria con sus referentes. A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, otros autores comenzaron también a usar el término para adjetivar la comunicación gestual, entendiendo que era más *natural* por estar más vinculada a algunos animales (Darwin, 1873) o incluso a etapas más primitivas de la evolución humana (Lévi-Bruhl, 1910).

Este término, usado pero no definido en la Ley 17.378 (2001), puede encontrarse también en la Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo (CEIP, 2013), en la que se habla de la LSU como la lengua que el sordo “aprende naturalmente por el contacto con sus pares” (CEIP, 2013, p. 119). Aunque no es del todo explícito, algunos pasajes hacen pensar que por *lengua natural* los autores del texto entienden que es aquella que al niño le resulta más fácil de adquirir y usar:

La educación bilingüe propone por último vehiculizar la instrucción por medio de la lengua que mejor permita el acceso directo a los conocimientos en el aula. Esta lengua es la lengua de señas pero se emplearía con el apoyo de la lecto-escritura (CEIP, 2013, p. 120).

Cabe señalar que el hecho de que esa lengua natural pueda ser aprendida espontáneamente por el niño sordo no implica que esto ocurra así en todos los casos, ya que para que se produzca el aprendizaje es necesario que ese niño acceda a instituciones especiales donde pueda tener contacto con otros niños sordos y con adultos especializados que le instruyan:

La educación bilingüe consiste en permitir al niño sordo lo más tempranamente posible el acceso natural a la lengua de señas para lo cual se necesitará instrumentar un ambiente que integre adultos y niños sordos. La presencia del modelo adulto sordo beneficiaría el crecimiento operativo de la competencia lingüística del niño y a la vez favorecerá su proceso de identificación y de socialización intercultural (CEIP, 2013, p. 119-120).

Peluso (2022) ofrece una definición más clara del término, alineada con la que se presenta en la *Propuesta* y, cabe pensar, en la Ley 17.378 (2001), que descarta la relación con la arbitrariedad del signo o con las formas de comunicación animal:

En este trabajo propongo entender por lengua natural aquélla cuyo canal no presenta obstáculos a los hablantes de la misma de acuerdo con sus características psicofisiológicas.

Así, a la noción clásica de lengua natural como todo sistema verbal que no haya sido artificialmente creado, agrego la restricción que implica que para ser natural una lengua no puede apartarse de las características naturales (psicofisiológicas) de sus hablantes y, por lo tanto, debe poder ser adquirida como lengua materna sin que tengan que pedagogizarse los contextos de transmisión (Peluso, 2022, p. 64).

La Ley 18.437 (2008), por su parte, reconoce la LSU como lengua materna hablada en el territorio uruguayo, junto con el “español del Uruguay” y el “portugués del Uruguay” y declara como uno de los objetivos de la educación el respeto por las “variedades lingüísticas”. Al contrario de lo que ocurre con la consideración de la LSU como lengua natural, presente en *Propuesta* de 1987 y en la Ley 17.378 (2001), la definición de la LSU como lengua materna, en la Ley 18.437 (2008), implica que se considere como una lengua que se adquiere espontáneamente en el núcleo familiar, transmitida de padres y madres (o quien esté a cargo de la crianza) a niños y niñas sordos. Aunque esta es la situación de algunos niños y niñas sordos del país, porque existen familias con un número considerable de integrantes sordos donde la LSU se transmite espontáneamente de una generación a otra, no es la de la mayoría, ya que se estima que entre el 90% y el 95% de los niños sordos nacen y crecen en familias oyentes, donde la LSU no se conoce ni se habla.

Así, mientras que la *Propuesta* de 1987 y la Ley 17.378 (2001) conciben la LSU como una lengua natural, lo que es una definición vaga pero que, justamente por serlo, permite considerar como sordo a cualquier hablante de LSU, independientemente de cómo haya sido su acercamiento a la lengua (de forma coherente con la definición de sordera promovida, por

ejemplo, por Erting (1982), la Ley 18.437 (2008) la pone al mismo nivel que el portugués y el español. Como señala Barrios (2011) la consideración de apenas tres lenguas (excluyendo, por ejemplo, las lenguas migratorias) en Uruguay ya es problemática en sí misma, pero además, la inclusión de la LSU, al mismo nivel que el español o el portugués, desconoce la realidad de esta lengua y de sus hablantes en general e ignora la necesidad de los niños sordos de contar con instituciones en las que no solo se les enseñe en lengua de señas sino que además se les enseñe la lengua de señas en sí misma, con lo que paradójicamente esta ley termina comprometiendo el acceso a su lengua y a su cultura.

De no contemplarse la situación especial de los niños sordos, la consideración de la LSU al mismo nivel que el portugués y el español podría entrar en conflicto con el mismo artículo 40 y su objetivo declarado de respetar las “variedades lingüísticas” habladas en el territorio, y también con los documentos de trabajo de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, que funcionó en los años previos a la aprobación de la Ley 18.437 (2008), y que contemplaba la necesidad de los estudiantes sordos de recibir no solo educación en LSU sino también educación de LSU:

Asimismo, se propone que **el estudio de la LSU** sea obligatorios y gratuito para estudiantes sordos y facilitar a quienes viven en el interior, la continuación de sus estudios en Montevideo (Comisión de Inclusión Educativa y Educación Especial, citado por Barrios 2011, p. 28-29, *negrita en el original*)

De esta manera, lo que en una primera aproximación puede verse como algo positivo, que es el reconocimiento de la LSU como una lengua más, al mismo nivel que el español o que el portugués, podría acabar obstaculizando la implementación de programas para su enseñanza y, de este modo, comprometer el acceso de los sordos a aprenderla y usarla, comprometiendo la existencia de la comunidad sorda a mediano y largo plazo.

Tampoco resulta consistente el artículo 40 con la modificación del artículo 25, aprobada en la Ley 19.899 (2020):

La educación primaria brindará los conocimientos básicos e iniciará el proceso de incorporación de las *alfabetizaciones fundamentales, con particular énfasis en lengua materna*, segunda lengua, matemáticas, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes y competencias sociales que permiten la convivencia responsable en la comunidad (Ley 19.899, 2020, Art. 25, *cursivas propias*).

Aunque el artículo 40 considere la LSU como una lengua materna, al mismo nivel que el portugués y el español, el artículo 25 muestra cierto desconocimiento de sus

particularidades, al establecer que la educación primaria deberá incorporar las “alfabetizaciones fundamentales” con “particular énfasis en lengua materna”, sin considerar que una de las lenguas maternas, la LSU, no puede ser el centro de una “alfabetización fundamental”, ya que no tiene escritura.

En resumen, el reconocimiento de los sordos como hablantes de lengua de señas en Uruguay, aunque manifestado en varias leyes, no deja de ser en algún punto contradictorio o por lo menos confuso, lo que en algunos casos muestra un desconocimiento considerable de las características específicas de esta lengua (como ser una lengua visual sin escritura) o de la comunidad que la habla. La consideración de la LSU como *lengua natural* (manifestada en la *Propuesta...* de 1987 y en la Ley 17.378 de 2001) sirve como base a la implementación de un modelo de educación bilingüe (LSU-español) que considera especialmente la necesidad de los niños sordos de acceder a la LSU, al contacto con sus pares y a la instrucción accesible gracias a la LSU. La consideración de la LSU como lengua materna, por el contrario, desconoce las dos primeras necesidades, ignorando que para que existan una cultura y una comunidad sordas es necesario que los niños sordos accedan a instituciones especiales donde puedan adquirir la lengua y generar lazos comunitarios con sus pares.

### **La Ley 18.651: los sordos como discapacitados a rehabilitar**

El resto de la normativa aprobada después de la Ley 17.378 (2001), dejando de lado la Ley 17.535 (2002) y el artículo 40 de la Ley 18.437 (2008), pone el centro en la consideración de los sordos como discapacitados, tomando definitivamente distancia de su representación como hablantes de LSU o miembros de comunidades específicas.

El caso más claro es la Ley 18.651, llamada Ley de protección integral de personas con discapacidad (2010) que sustituyó la antigua Ley 16.095 (1989). Esta ley establece la creación, en su artículo 1, de

un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas (Ley 18.651, 2010, Art. 1).

Para que pueda aplicarse, es necesario también que el texto defina qué se entiende por persona con discapacidad, lo que se hace en el artículo 2:

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (Ley 18.651, 2010, Art. 2).

Pese a ser un texto relativamente largo (94 artículos), la palabras sordo o sordomudo no aparecen en ninguna parte de la ley, aunque sí se hace referencia a la LSU, por lo que en principio no queda claro si esta pretende integrar a la comunidad sorda o no, salvo que se asuma (como evidentemente se hace) que la sordera puede considerarse una “alteración funcional permanente”, “física”, que implica “desventajas considerables” para la “integración familiar, social, educacional o laboral”. Como declara el artículo 1, el objetivo de la ley es la “rehabilitación” del discapacitado y la “neutralización” de las desventajas que la discapacidad le provoque. Aplicado a la sordera, esto implica que se vea como un fenómeno inhabilitante que debe ser paliado o curado, ignorando cualquier consideración de los sordos como una comunidad o como portadores de un patrimonio lingüístico o cultural.

La LSU es mencionada en el artículo 15, inciso d), cuando se establecen los cometidos de la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad:

[...] la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad deberá específicamente: [...] D) Auspiciar, con el apoyo de los Ministerios de Educación y Cultura y de Salud Pública y de la Universidad de la República, la investigación científica sobre prevención, diagnóstico y tratamiento médico, psicológico, psicopedagógico y social de las distintas formas de discapacidad, de acuerdo con el artículo 2o de la presente ley. Se investigarán igualmente los factores sociales que causan o agravan una discapacidad para prevenirlos y poder programar las acciones necesarias para disminuirlos o eliminarlos. Asimismo se promocionarán las actividades de investigación, de enseñanza y de difusión de la Lengua de Señas Uruguaya (Ley 18.651, 2010, Art. 15).

La última oración reproduce el texto que se encontraba al final del artículo 2 de la ley 17.378 (2001), citado más arriba, pero en un nuevo contexto que reorienta su interpretación: como se mostró antes, en la redacción original de la Ley de 17.378 (2001), las “actividades de investigación, enseñanza y difusión” de la LSU podían enmarcarse en las ciencias de la

salud, pero también en las ciencias humanas. En la Ley 18.651 (2010), por el contrario, estas actividades se restringen explícitamente a la rehabilitación y al abordaje de los sordos desde una perspectiva clínica. Como se desprende del texto, la investigación será sobre “prevención, diagnóstico y tratamiento médico, psicológico, psicopedagógico y social” y sobre “los factores sociales que causan y agravan la discapacidad para prevenirlos” con el objetivo de “disminuirlos o eliminarlos”. En la misma línea, el artículo 13, determina la creación de la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad, integrada de la siguiente forma:

- Por el Ministro de Desarrollo Social que la presidirá, o un delegado de éste, que tendrá igual función.
- Un delegado del Ministerio de Salud Pública.
- Un delegado del Ministerio de Educación y Cultura.
- Un delegado del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Un delegado de la Facultad de Medicina.
- Un delegado del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública.
- Un delegado del Congreso de Intendentes.
- Un delegado de la Facultad de Odontología.
- Un delegado del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
- Un delegado del Banco de Previsión Social.
- Un delegado del Banco de Seguros del Estado.
- Un delegado de la Comisión Honoraria del Patronato del Psicópata.
- Un delegado de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Otros delegados por Facultades o áreas cuando así lo requiera la Comisión Honoraria.
- Un delegado de cada una de las asociaciones de segundo grado de personas con discapacidad, que posean personería jurídica vigente o en trámite. Dichas asociaciones deberán estar conformadas por personas con discapacidad a excepción de aquellas situaciones en que las personas no tengan la aptitud para ejercer la representación de sus intereses, donde en ese caso podrán ser integradas por familiares directos o curador respectivo (Ley 18.651, 2010, Art. 13).

Así, la participación de la Universidad de la República se reduce específicamente a tres facultades: dos del Área Salud (Medicina y Odontología) y una del Área Social (Ciencias

Sociales), donde se dicta la carrera de Licenciatura en Trabajo Social. No se incluye la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde se concentra la investigación y la docencia en áreas que podrían contribuir a un abordaje de los sordos como una comunidad (antropología, lingüística, educación), y donde desde 2009 funciona la carrera de formación de intérpretes LSU-español.

### **La educación para la rehabilitación**

La Ley 18.651 (2010) también tiene varios artículos orientados a la inclusión del discapacitado en la sociedad, como el artículo 14:

Corresponde a la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad la elaboración, el estudio, la evaluación y la aplicación de los planes de política nacional de promoción, desarrollo, rehabilitación biopsicosocial e integración social de la persona con discapacidad, a cuyo efecto deberá procurar la coordinación de la acción del Estado en sus diversos servicios, creados o a crearse, a los fines establecidos en la presente ley (Ley 18.651, 2010, Art. 14).

Esta integración involucra también el sistema educativo, lo que explica que en el artículo 13 se incluyera la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en la Comisión Nacional Honoraria de Discapacidad. Esto se ve también en el artículo 40:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad (Ley 18.651, 2010, Art. 40).

Esta perspectiva inclusiva de la educación, manifestada en la Ley 18.651 (2010), se alinea con algunos artículos de la Ley 18.437 (2008) que establecían el objetivo de que la educación en Uruguay fuese más inclusiva y respetuosa de las minorías, incluyendo a los grupos de discapacitados, por ejemplo el artículo 8:

(De la diversidad e inclusión educativa) – El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social [...] (Ley 18.437, 2008, Art. 8).

También el artículo 33:



[...] La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades [...] con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (Ley 18.437, 2008, Art. 33).

En los artículos citados de las leyes 18.437 (2008) y 18.651 (2010) se observa cierta superposición entre dos conceptos de inclusión que no necesariamente se implican. Por un lado, se habla de inclusión social o inclusión comunitaria, mientras que por otro se habla de inclusión en ámbitos de educación formal o integración en aulas comunes. Las leyes dan por sobreentendido que la integración en aulas comunes es un requisito previo para la integración social y laboral de los discapacitados. En relación a los niños y adolescentes sordos, esto podría implicar la eliminación de las escuelas especiales y su inserción en escuelas comunes, amenazando la existencia de los espacios donde los niños sordos socializan entre sí y con adultos sordos.

Esto es apoyado por las dos representaciones de la sordera y de la lengua de señas que se presentan en las leyes 18.437 (2008) y 18.651 (2010). En primer lugar, la concepción de los sordos como discapacitados, víctimas de una condición inhabilitante que debe ser eliminada o paliada en la mayor medida posible. En segundo lugar, la representación de la LSU como una *lengua materna* del Uruguay, igualada al español y al portugués, que invisibiliza la situación de la mayoría de los sordos que no aprenden LSU en sus entornos familiares y que necesitan concurrir a instituciones especiales donde puedan ser instruidos por adultos sordos referentes, además de interactuar con sus pares sordos para que la lengua sea efectivamente usada de forma cotidiana y comunitaria (que funcione como una lengua natural y no como una herramienta de accesibilidad).

Ambos abordajes (desde la educación y desde la protección de la discapacidad) se dan la mano en el Decreto 350/022 (2022), titulado Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad, que se propone reglamentar los “derechos educativos de un colectivo históricamente excluido, reglamentando lo dispuesto en la materia por las leyes N.º 18.437, de 12 de diciembre de 2008 y N.º 18.651, de 19 de febrero de 2010”. Como su nombre lo indica, este decreto parte de la base de que la

“Educación Inclusiva” es un *derecho* de las personas discapacitadas que debe ser garantizado por el Estado. Esto obliga a las instituciones educativas a apuntar a un “diseño universal”, entendido como “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (Decreto 350/22, 2022, Anexo). La referencia a la educación inclusiva como un “derecho” también tiene efectos en el plano simbólico, ya que los derechos son por definición algo que se considera bueno y deseable: si la educación inclusiva es un derecho, cualquiera que se oponga y se manifieste a favor de que los sordos concurren a escuelas especiales bilingües, separados del resto de los niños, estará, desde el punto de vista de este decreto, oponiéndose a que ejerzan un derecho.

En realidad, la cuestión no es tan simple, ya que la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, vigente en Uruguay tras la aprobación de la Ley 18.418 (2008) establece, en su artículo 30, que “[l]as personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos” (Ley 18.418, 2008, Art. 30).

De acuerdo con el texto del Decreto 350/22, la educación inclusiva (*i.e.*: la integración en aulas comunes, adaptadas para incluir niños sordos) es un derecho de los niños sordos. La protección de este derecho, sin embargo, que implica la eliminación de las escuelas bilingües para sordos y su integración en escuelas comunes, podría obrar en contra del derecho “al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos” establecido por la Ley 18.418 (2008, Art. 30), por lo que se instala una situación paradójica en la que el ejercicio de un derecho podría suponer la pérdida del otro.

La lengua de señas, escasamente mencionada, vuelve a aparecer en el Decreto 350/22 como una herramienta para garantizar la accesibilidad y no como una lengua natural minoritaria. Esto es particularmente claro, por ejemplo, en el artículo 10, donde se pone al mismo nivel que el sistema Braille y otros recursos comunicativos de diversa índole:

Las instituciones, centros y ámbitos educativos deberán formar al personal para hacer accesible el servicio para todo el estudiantado y para apoyar al estudiantado con discapacidad en la búsqueda y utilización de los recursos disponibles.

[...]

-Garantizar que, cuando en el material existan elementos de audio, se tomen las medidas necesarias para proporcionar demostraciones visuales alternativas y subtítulos para complementar la interpretación en Lengua de Señas.

[...]

-Supervisar que, en la preparación de documentos, se tengan en cuenta algunas recomendaciones prácticas, contemplando la situación de cada estudiante:

a) proporcionar apuntes o folletos en formatos electrónicos para que puedan convertirse a formatos legibles para la persona (Braille, pictogramas, ficheros adjuntos por correo electrónico o para un intérprete de LSU, entre otros formatos) (Decreto 350/22, 2022, Art. 10).

Para los sordos que hubiesen aprendido LSU como lengua materna, lo propuesto por el decreto 350/022 (2022) podría llegar a funcionar. Siendo hablantes fluidos de esa lengua e incapaces de acceder de forma directa al español, la accesibilidad podría mejorarse con la inclusión de intérpretes de LSU en las aulas, aunque de todas formas se los estaría privando del contacto con otros niños sordos fuera de su núcleo familiar y de integrarse a la comunidad sorda. Este no sería el caso, por el contrario, de niños sordos nacidos en familias oyentes, que necesitarían primero ser instruidos en esa lengua y cuya situación es totalmente ignorada, tanto por las leyes 18.437 (2008) y 18.651 (2010), como por el decreto 350/022 (2022). En este último caso, la adaptación de los materiales didácticos o la provisión de intérpretes de LSU no sería de utilidad, ya que no serían hablantes de LSU porque no se prevé un espacio donde puedan aprender y utilizar esta lengua durante sus primeros años de escolarización.

### **La rehabilitación lingüística: los audífonos y el implante coclear**

¿Qué pasa con estos niños sordos que no hayan adquirido LSU como lengua materna en sus entornos familiares? Como se mencionó, la Ley 18.437 (2008) y el Decreto 350/022 (2022) no los mencionan, por lo que la única ley que los contempla es la Ley 18.651 (2010), que los concibe como discapacitados.

Con anterioridad a esa ley, aprobada en 2010, los sordos habían sido abordados como discapacitados por el Decreto 389/008 (2008), titulado Incorporación al programa nacional de pesquisa neonatal del estudio de la hipoacusia neonatal. Este decreto asume que “la Hipoacusia Neonatal es una enfermedad que detectada a tiempo evita la discapacidad y el retraso del desarrollo que puede producirse de no ser corregida” y, sobre esa base, establece la obligatoriedad de las instituciones de salud públicas o privadas de todo el país donde se

produzcan nacimientos, a realizar *screenings* mediante “emisiones otoacústicas” para detectar niños recién nacidos con hipoacusia (*i.e.*: sordera) y a “denunciar los casos detectados (...) ante el Departamento de Epidemiología del Ministerio de Salud Pública” (Decreto 389/008, 2008, Arts. 2 y 3).

El decreto es claro en su concepción de la hipoacusia como una “patología” que debe ser detectada lo antes posible para ser tratada, pero no dice nada sobre en qué consistiría el tratamiento, aunque podría pensarse que, dado que la denuncia debe hacerse ante el Ministerio de Salud Pública, este consistiría en una rehabilitación y en un abordaje exclusivamente médico.

Esto se confirma en otros documentos públicos donde sí se menciona el tratamiento; por ejemplo, en un comunicado emitido por la Administración Nacional de Servicios de Salud del Estado (ASSE) en 2010, donde se hace referencia al Decreto 389/008 y donde se dice que “[l]os niños que presentan una alteración de la audición desde su nacimiento, necesitan usar Audífonos que les permita escuchar y además desarrollar un lenguaje normal” (ASSE, 2010).

Nuevamente, la sordera aparece representada como una patología (una “alteración”) que requiere intervención estatal. En este caso, además, no solo se ignora la existencia de la LSU, sino que se la invisibiliza al referir a la lengua oral como “lenguaje normal”, en línea con la representación que constaba en la Ley 16.603 de 1994.

Lo mismo ocurre en el siguiente fragmento, donde se asume que la sordera impide el desarrollo del “lenguaje”:

La meta de ASSE es equipar con audífono antes de los 6 meses de vida a todos los bebés con pérdida auditiva, para asegurarles la mejor calidad de vida y el mayor desarrollo a nivel del lenguaje, el aprendizaje y la interacción social (ASSE, 2010).

Si se evalúa exclusivamente la lengua oral, es cierto que la incapacidad de oír representa un impedimento para su aprendizaje, pero, como se ha demostrado a lo largo de décadas de investigación y como aparece incluso en la propia normativa uruguaya (puntualmente, la Ley 17.378 de 2001 y la Ley 18.437 de 2008), la LSU es una lengua más de las habladas en territorio uruguayo. Por lo tanto, es falso que la incapacidad de percibir sonidos derive necesariamente en una afectación en el desarrollo del lenguaje, ya que el niño sordo puede desarrollar su competencia lingüística de forma normal en lengua de señas, ya sea adquiriéndola en su núcleo familiar o en una institución especializada. En ninguna parte del texto se considera esta posibilidad.

El comunicado de ASSE (2010) refiere solamente al apoyo estatal para la provisión de audífonos, que funcionan cuando el niño intervenido tiene un resto auditivo pasible de ser amplificado. En casos en que la sordera sea profunda, la estrategia usada para la rehabilitación se basa en la implantación quirúrgica de un dispositivo electrónico que estimula directamente la cóclea, llamado implante coclear. Esto también está previsto por la normativa, puntualmente por la Normativa de Cobertura del Fondo Nacional de Recursos:

El implante coclear constituye un tratamiento de alta complejidad para pacientes seleccionados con hipoacusia neurosensorial severa o profunda en los que no hay otra alternativa terapéutica.

Actualmente es una alternativa audiológica recomendable para todos aquellos casos en que los audífonos no brindan estimulación auditiva completa para los sonidos del habla (FNR, 2022, pp. 4-5).

En este documento se repiten dos ideas presentes en el comunicado de ASSE: la identificación de la lengua oral con el “lenguaje” y las “habilidades lingüísticas”, ignorando la lengua de señas, y la recomendación de que la intervención sea lo más temprana posible:

El IC junto con un intenso programa de rehabilitación post operatorio ayuda a niños pequeños a identificar sonidos, entender el lenguaje hablado y lograr una adecuada escolarización y relacionamiento social.

En el caso de los niños la implantación precoz, realizada en el período crítico en que el niño adquiere el lenguaje, posibilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas. (FNR, 2022, p. 6)

Ocurre lo mismo en estos otros fragmentos, donde queda claro que el objetivo es que el sordo se constituya como hablante de la lengua oral: “El IC busca una recuperación de la audición para permitir el desarrollo de la oralidad como forma principal de comunicación y una mejor inserción en la sociedad” (FNR, 2022, p. 10).

Nuevamente, al igual que ocurría en la Ley 18.651 (2010) y en el decreto 350/22 (2022), esta “inserción en la sociedad” también involucra el sistema educativo: “La calibración periódica es necesaria porque las exigencias de la misma cambian a medida que el niño crece y se escolariza” (FNR, 2022, p. 11).

### **Comentarios finales**

El sistema jurídico uruguayo no es congruente en cuanto a la representación de los sordos y de la lengua de señas. Mientras que en algunas leyes (o en algunos artículos de algunas leyes)

se los representa como hablantes de LSU (como *lengua natural*, en algunos casos, como *lengua materna*, en otros), alineándose a grandes rasgos con la perspectiva antropológica promovida por autores como Stokoe (1960, 1976) y Erting (1982), en otras se los representa exclusivamente como discapacitados cuya situación debe ser atendida por la salud y por la seguridad social.

Aunque esta ambigüedad no tendría por qué constituir un hecho problemático en sí mismo, las particularidades de la comunidad sorda y del acceso de los sordos a su lengua hacen que termine siéndolo. La inclusión de los sordos dentro de los grupos definidos como *discapacitados* implica que se aplique sobre ellos una serie de estrategias y protocolos orientados a la rehabilitación, entendida como la eliminación (o la reducción) de la discapacidad, y a su inclusión en los espacios a los que accede el resto de la sociedad (no-discapacitada), con particular énfasis en las instituciones educativas. En el caso de los sordos, esto también supone la implementación de ayudas estatales para la provisión de dispositivos (audífonos) o para la realización de intervenciones quirúrgicas (implantes cocleares) que les habiliten el acceso a la lengua oral, sobre la base de que su aprendizaje es condición necesaria para su inclusión en el sistema educativo y en el resto de la sociedad.

El problema no radica en que el Estado provea audífonos o financie, mediante el Fondo Nacional de Recursos, la realización masiva de implantes cocleares. Muchos sordos usan diariamente audífonos o implantes cocleares sin por ello dejar de tener identidad sorda, y de sentirse parte de la comunidad sorda y hablantes de lengua de señas como primera lengua. Lo que llama la atención y preocupa es que en Uruguay se implemente esas medidas en base a una invisibilización casi absoluta de la lengua de señas, al punto que se ve la adquisición de la lengua oral como condición necesaria para el “desarrollo de las habilidades lingüísticas” o para un desarrollo “normal” del lenguaje. El problema es asumir que el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño sordo se ve inexorablemente ligado al correcto aprendizaje de la lengua oral, algo que es falso, porque esa función puede cumplirla, y la ha cumplido durante décadas la lengua de señas, siempre y cuando se garantice el acceso de los niños sordos a instituciones especiales donde se acompañe su proceso de adquisición y se generen espacios donde pueda usarla como primera lengua de comunicación con sus pares. Esta opción no es considerada por ninguna de las leyes y decretos que refieren al tema, ni siquiera por la Ley 18.437 (2008), aunque reconozca la LSU como lengua materna hablada en Uruguay y aunque declare, entre sus objetivos, el respeto por las variedades lingüísticas.

Esta Ley general de educación no refiere en ningún momento a las escuelas especiales ni a la educación bilingüe para los sordos, sino que ve la educación inclusiva (la inclusión de los discapacitados en escuelas comunes) como el ideal a alcanzar para todos los colectivos agrupados bajo el paraguas de la discapacidad. Incluso el reconocimiento de la LSU como lengua materna termina operando en ese sentido, porque asume que los sordos adquieren esa lengua en sus entornos familiares, desconociendo la necesidad, para la mayoría de los niños, de concurrir a escuelas especiales donde se les enseñe.

Es interesante señalar, por otra parte, que la educación bilingüe, tal como es concebida en la Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo no es incompatible con la utilización de implantes cocleares o de audífonos que mejoren el acceso a la lengua oral por parte de los niños sordos. La educación bilingüe no tiene por qué ser incompatible con un programa de pesquisa neonatal que detecte los niños nacidos sordos y que otorgue apoyos económicos para la provisión de audífonos y la realización de implantes cocleares. La educación bilingüe, justamente por ser bilingüe, parte de la base de que el aprendizaje de español es necesario y útil para que los niños sordos puedan desenvolverse en la sociedad y puede perfectamente incluir, en las escuelas especiales, niños implantados que adquieran, junto con la LSU el español. Esto, de hecho, es lo que ocurre actualmente en muchas escuelas y salas de sordos de nuestro país, donde los niños sordos aprenden español escrito, articulación y lectura labial y, en caso de usar audífono o implante que les permita percibir sonidos, también reciben apoyo en el reconocimiento de la señal sonora.

El marco legal vigente, sin embargo, desde la Ley 18.437 (2008) hasta el decreto 350/22 (2022), parece ir en la dirección contraria, recomendando que los niños sordos tengan acceso lo más tempranamente posible a audífonos e implantes para poder incluirse en escuelas comunes, como forma de proteger su derecho a la inclusión e integración social. Al hacer esto se priva a los niños sordos de integrarse a la comunidad sorda, de acceder a su cultura y de adquirir su lengua natural.

A mediano y largo plazo, esta pretendida protección de los derechos de la comunidad sorda puede terminar, paradójicamente, amenazando su existencia.

### Referencias

Acevedo, E. (1934). *Anales históricos del Uruguay. Tomo IV*. Casa A. Barreiro y Ramos.

- Barrios, G. (2011). El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008). *Letras*, 21(42), 15-44.
- Bébian, A. (1817). *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel*. J. G. Dentu.
- Bonet, J.P. (1620). *Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos*. Francisco Abarca de Angulo.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (2013). Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo. Montevideo-Uruguay. Diciembre de 1987. *Lengua de señas e interpretación*, 4, 119-121.
- Darwin, C. (1873). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray.
- Erting, C. (1982). *Deafness, communication, and social identity*. Tesis de doctorado. The American University.
- Ferreri, G. (1906). The deaf in antiquity. *American Annals of the Deaf*, 51(5), 460-473.
- L'Épée, M. (1776). *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques*. Nyon.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture*. Multilingual Matters Ltd.
- Lévi-Bruhl, L. (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Félix Alcan.
- Oviedo, A. (2006). *El segundo congreso internacional de maestros de sordomudos*. [http://www.culturasorda.eu/resources/Congreso\\_de\\_Milan.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/Congreso_de_Milan.pdf)
- Oviedo, A., & Famularo, R. (2021). *A dos orillas. Una historia para contar. La creación de los institutos rioplatenses para la niñez sorda*. Área de Estudios Sordos.
- Peluso, L. (2009) Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política lingüística u ortopedia? In *IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Universidad Federal de Santa María.
- Peluso, L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *ReVEL*, 14(26), 2016.
- Peluso, L. (2022/2010). *Sordos y oyentes en un liceo común*. Área de Estudios Sordos.
- 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.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure*. University of Buffalo.
- Stokoe, W. (1976). The study and use of sign language. *Sign Language Studies*, 10, 1-36.

### Documentos consultados

- Fondo Nacional de Recursos (2022). *Implante Coclear. Normativa de cobertura (2022)*. [https://www.fnr.gub.uy/wp-content/uploads/2012/07/n\\_icoclear.pdf](https://www.fnr.gub.uy/wp-content/uploads/2012/07/n_icoclear.pdf)



- Administración de los Servicios de Salud del Estado (2010)  
<https://www.asse.com.uy/aucdocumento.aspx?4119,18845>
- Decreto 389/2008 de 2008. Incorporación al programa nacional de pesquisa neonatal el estudio de la hipoacusia neonatal. 11 de agosto de 2008.  
<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/389-2008>
- Decreto 350/2022 de 2022. Reglamentación de la Ley 18.651. 27 de octubre de 2022.  
<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/350-2022>
- Ley 16.095 de 1989. Se establece un sistema de protección integral a las personas discapacitadas. 20 de noviembre de 1989. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/16095-1989/1>
- Ley 16.603 de 1994. *Modificación al Código Civil*. 19 de octubre de 1994.  
<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-civil/16603-1994>
- Ley 17.378 de 2001. *Personas discapacitadas. Lengua de señas uruguaya*.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>
- Ley 17.535 de 2002. *Modificación del Código Civil. Incapaces*.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17535-2002/1>
- Ley 18.418 de 2008. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. 20 de noviembre de 2008. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008>
- Ley 18.437 de 2008. *Ley general de educación*. 12 de diciembre de 2008.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley 18.651 de 2010. *Ley de protección integral de personas con discapacidad*. 19 de febrero de 2010. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- Ley 19.899 de 2020. *Ley de urgente consideración*. 9 de julio de 2020.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>