

A Comunidade Surda Uruguaia na Universidade da República: repensando os conceitos de inclusão, diversidade e diferença

La Comunidad Sorda Uruguay en la Universidad de la República: repensando los conceptos de inclusión, diversidad y diferencia

Leonardo Peluso
Universidad de la República
Montevideo, Uruguay

Resumo

Os conceitos de inclusão, diversidade e diferença são três termos que me convocam particularmente à reflexão teórica e política. Neste trabalho pretendo discutir esses três conceitos no marco de dois coletivos historicamente minorizados e estigmatizados: o coletivo LGTIBQ+ e a comunidade surda. Posteriormente refletirei sobre os trânsitos da comunidade surda uruguaia no contexto da principal instituição universitária do Uruguai: a Universidad de la República (UDELAR).

Cabe sinalizar que minha posição político-identitária é de pertencer ao coletivo LGTIBQ+, de forma que essa é a perspectiva enunciativa de onde realizo este trabalho. Entendo que a objetividade, no marco das ciências humanas, se baseia na explicitação dos marcos políticos identitários de quem as leva a cabo e de como se constrói a perspectiva crítica que se assume.

Palavras-chave: Comunidade Surda; Inclusão; Reconhecimento.

Resumen

Inclusión, diversidad y diferencia son tres términos que me convocan particularmente a la reflexión teórica y política. En este trabajo pretendo discutir estos tres conceptos en el marco de dos colectivos históricamente minorizados y estigmatizados: el colectivo LGTIBQ+ y la comunidad sorda. Posteriormente reflexionaré sobre los tránsitos de la comunidad sorda uruguaya en el contexto de la principal institución terciaria universitaria del Uruguay: la Universidad de la República (UdeLaR).

Cabe señalar que mi posición político-identitaria es la de pertenecer al colectivo LGTIBQ+, por lo tanto esa es la perspectiva enunciativa desde donde realizo este trabajo. Entiendo que la objetividad en el marco de la ciencias humanas se basa en la explicitación de los marcos políticos identitarios de quienes la llevan adelante y de cómo se construye la perspectiva crítica que se asume.

Palabras-clave: Comunidad Sorda; Inclusión; Reconocimiento.

Introducción

Inclusión, diversidad y diferencia son tres términos que me convocan particularmente a la reflexión teórica y política. En este trabajo pretendo discutir estos tres conceptos en el marco de dos colectivos históricamente minorizados y estigmatizados: el colectivo LGTIBQ+ y la comunidad sorda. Posteriormente reflexionaré sobre los tránsitos de la comunidad sorda uruguaya en el contexto de la principal institución terciaria universitaria del Uruguay: la Universidad de la República (UdelaR).

La comunidad sorda es una comunidad lingüística que se nuclea en torno a un similar repertorio lingüístico, que básicamente se podría entender como: a) la lengua de señas uruguaya (LSU) es la lengua primera, natural y nativa de la comunidad, que se expresa tanto en la oralidad como en la textualidad diferida a través de las visograbaciones; y b) el español es la segunda lengua, no natural ni nativa, que tiene escasa circulación en la oralidad y se concentra, mayoritariamente, en la escritura.

El colectivo LGTIBQ+ es el agrupamiento organizado de personas que se declaran lesbianas, gays, trans, intersexuales, bisexuales, o pertenecientes al espectro identitario que rechaza las definiciones sexogénicas binarias. Estas personas han sido históricamente oprimidas en el marco de nuestras culturas cis-hetero-normativas y patriarcales.

La comunidad sorda y el colectivo LGTIBQ+ han desarrollado *identidades políticas* desde donde llevan adelante sus luchas por el *reconocimiento* (PELUSO, 2020). Las nociones de *identidad política* y de *reconocimiento* provienen de sistemas conceptuales diferentes, pero admiten su articulación en un marco consistente y productivo para analizar las situaciones sociales que incluyen relaciones de opresión y de subalternización. Dichas situaciones sociales se tematizan en las políticas que se llevan adelante en *inclusión en educación*.

El concepto de *reconocimiento* fue introducido por Axel Honneth, quien es heredero de la tradición en filosofía inaugurada por Jürgen Habermas. Para Honneth (1997) existen tres tipos de reconocimiento a través de los cuales se confirma, por parte de los otros, que se existe como sujeto libre, autónomo y activo: el psicológico/afectivo, el jurídico y el social. Las fallas en el reconocimiento llevan a diferentes formas de *menosprecio* que tienen un efecto negativo en lo que él denomina *pretensiones de identidad*. Si bien este autor no introduce el concepto de *identidades políticas*, igualmente articula el concepto de

reconocimiento con el de *identidad*, al señalar que una falla en el reconocimiento supone un deterioro en la pretensión de identidad de una persona o grupo, es decir, una falla en la propia existencia en términos psico-sociales.

Desde la teoría narrativa y los Estudios Culturales mucho se ha tratado el tema de la identidad desde una perspectiva no esencialista, en la medida en que la identidad es vista como el proceso narrativo, en permanente desarrollo, que hacemos de nosotros mismos a lo largo de la vida, que otros hacen de nosotros y la articulación entre ambos (BRUNER, 1991; DA MOTIA LOPES, 2002; ANDERSON y GOOLISHIAN, 1994; COLLIER, 1994). Dicho proceso depende de la internalización de fragmentos identitarios y de la posibilidad de articularlos en una narración coherente y cambiante según el contexto narrativo, ya que la *saliencia* de un rasgo/fragmento u otro, muchas veces contradictorios entre sí, va a depender de la situación social (DA MOTIA LOPES, 2002). Nos narramos, somos narrados, y al narrar colocamos la idea que tenemos acerca del mundo y de nosotros en el mundo. Todo este proceso conforma la identidad individual y la identidad relacionada a las pertenencias sociales.

Si articulamos estas dos vertientes de pensamiento (la teoría del reconocimiento y la teoría narrativa), se podría sostener que para que ocurra el desarrollo de las identidades políticas se requiere que los fragmentos identitarios relacionados con dichas identidades se articulen en un todo consistente, lo que ocurriría como efecto de las luchas por el reconocimiento. Es decir, frente a las formas de menosprecio y opresión, cuando las personas que las padecen logran juntarse y desarrollar conciencia de la situación que viven, emerge conciencia de identidad (que es de identidad política) que podría ser similar a la conciencia de clase planteada por algunos desarrollos de la teoría marxista (que también es el efecto de la lucha). Desde esta postura que estoy colocando, y que también tiene coincidencias con los planteos que realiza Hall (2011) dentro de los Estudios Culturales, las identidades políticas dependen de la toma de conciencia de las formas de menosprecio que se padecen como grupo, no ya exclusivamente como personas aisladas. Las identidades políticas se expresan a través de narraciones conjuntas, al tiempo que habilitan la adopción de una actitud contrahegemónica frente a esa situación socio-política de opresión y menosprecio.

A su vez, las identidades políticas pueden aparecer superpuestas. En este sentido, feministas negras latinoamericanas y norteamericanas han producido epistemologías contrahegemónicas para pensar a las identidades desde las superposiciones, las interconexiones y las imbricaciones de los ejes identitarios que conforman una matriz de opresión operativa desde aspectos macro y microestructurales (COLLINS, 2000; BILGE, 2009; VIVEROS VIGOYA, 2016).

El análisis crítico que realizo en este trabajo supone asumir que las hegemonías oyentes y cis-heterocentradas funcionan de forma similar a las hegemonías socio-culturales que dominaron los procesos coloniales en Latinoamérica. Para esto me posiciono en una perspectiva decolonial (QUIJANO, 2005; DE SOUSA SANTOS y MENESES, 2014; LANDER, 2011; BALLESTRIN, 2013; LUGONES, 2011), según la cual se entiende que el colonialismo en Latinoamérica es el efecto de una cultura que se afirma sobre otras estableciendo una normatividad que estigmatiza, minoriza, borra e invisibiliza. Este proceso se asienta sobre una potente ficción que establece dicotomías en base a la oposición colonizador/colonizado (pero encubriendo dicha base bajo otros conceptos), otorgando prestigio a grupos, culturas, lenguas e identidades y dejando sin valor a otros, y por ende, expuestos al exterminio y la opresión, pero también a la resistencia.

Por último, es necesario señalar que las discusiones teóricas y el análisis de la situación de los sordos en la Universidad de la República que presento en este trabajo responden a los avances de investigación que venimos desarrollando, desde el año 2018, en el Grupo de Investigación de Identidades Políticas (GIIP) que se lleva adelante en el Facultad de Psicología y en la Carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-español, CENUR Litoral Norte, Sede Salto, Universidad de la República. Cabe señalar que mi posición político-identitaria es la de pertenecer al colectivo LGTIBQ+, por lo tanto esa es la perspectiva enunciativa que estoy asumiendo en este trabajo. Las discusiones en torno a los problemas científicos de la objetividad y de la neutralidad pueden ser superadas a partir del momento en que entendemos que el lugar político-identitario del investigador es la perspectiva desde donde se produce un punto de vista y, por lo tanto, desde donde se enuncia. Desde esta postura, la objetividad se basa en la explicitación de los marcos políticos identitarios de quien investiga, porque es ésta la *materia prima* para la perspectiva crítica que se asume. Esta temática metodológica y política ya fue largamente discutida en el

marco de las ciencias sociales y humanas, fundamentalmente desde el análisis crítico del discurso y la lingüística crítica (BOURDIEU, 2007; FAIRCLOUGH, 2003; RAJAGOPALAN, 2003)

Historizando sobre la comunidad sorda y sobre el colectivo LGTIBQ+

Me parece interesante discutir los conceptos de *inclusión*, de *diversidad* y de *diferencia* comparando las experiencias de la comunidad sorda con las del colectivo LGTIBQ+ porque son dos grupos que, al tiempo que tienen importantes diferencias, comparten dos particularidades: por un lado, sus rasgos identitarios divergentes han sido considerados como enfermedad; y, por otro lado, el desarrollo de sus identidades políticas ocurre mayoritariamente fuera de los contextos familiares (muchas veces a espaldas de éstos). Cabe señalar que las identidades sordas y las del colectivo LGTIBQ+, en tanto que rompen con los modelos médicos hegemónicos y hegemonzantes y con los modelos familiares heterocentros y oyentistas, han generado importantes culturas contra-hegemónicas que, en algunos puntos, han tenido una fuerte incidencia en las mentalidades posmodernas de la actualidad occidental.

Lo minoritario como enfermedad. Históricamente quienes integran la comunidad sorda y quienes integran los colectivos LGTIBQ+ han sido considerados por los profesionales de la salud como *enfermos*, *in-capaces* y *a-normales*, construyendo la visión estigmatizante de esos grupos que permeó hacia toda la sociedad, estructurada en torno a sistemas clasificatorios en los que la ideología de la normalidad y la ideología capacitista tienen particular incidencia. Los sordos fueron colocados, dentro de la estructura social, como *discapacitados auditivos* e *incapaces*; los integrantes del colectivo LGTIBQ+ fueron colocados *perversos* y *enfermos mentales*.

A espaldas de la familia. En su mayoría los integrantes de la comunidad sorda así como del colectivo LGTIBQ+ tienen que buscar fuera del ámbito familiar los patrones identitarios de sus grupos de pertenencia, como sordos o como miembros del colectivo LGTIBQ+. Son identidades políticas que en general no sólo no se transmiten de forma intrafamiliar sino que, en muchos casos, son propiamente combatidas por las familias, que asumen el discurso patologizante hegemónico. Se podría decir, entonces, que se es sordo a pesar de las familias oyentes y que se es lesbiana, gay, intersexual o trans a pesar de las familias en la que domina la cis-heteronorma.

Sin embargo, las identidades sordas y las identidades del colectivo LGTIBQ+ también tienen puntos de diferencia entre sí. La comunidad sorda es una comunidad lingüística, como ya señalé. Por lo tanto, uno de sus puntos de quiebre frente a la hegemonía lingüística es la de ser hablantes de una lengua minoritaria y viso-espacial.. La pertenencia al colectivo LGTIBQ+, en cambio, centra su punto de quiebre en su ruptura con el sistema sexo-género cis-heterocentrado hegemónico.

Tanto los integrantes de la comunidad sorda como del colectivo LGTIBQ+ son disidentes de las estructuras dominantes hegemónicas: disidentes lingüísticos y disidentes del sistema sexo-género cis-heterocentrado. Estas disidencias ponen bajo sospecha a las identidades sordas y a las identidades del colectivo LGTIBQ+. Se sospecha del carácter verbal de las lenguas de señas y se sospecha de la capacidad intelectual de los sordos y de sus posibilidades de autonomía y decisión. Se sospecha de los integrantes del colectivo LGTIBQ+ en cuanto a ser capaces de tener una sexualidad no patológica, de mantener lazos afectivos y familiares y de criar hijos. En el caso más dramático y extremo de la disidencia del sistema sexo-género cis-hetero-centrado, se sospecha de las personas trans de su capacidad de trabajar, de estudiar y de ser sujeto de derechos. Así, sobre sordos y sobre los miembros del colectivo LGTIBQ+ recaen estructuras de prejuicio, lástima, estigmatización, temor frente a lo otro-diferente; y aparece la atribución de pertenecer a categorías sub-humanas, para mencionar algunos de los sentimientos y representaciones más comunes que afectan a estos colectivos desde el exogrupo y que a veces permean hacia el endogrupo con sentimientos auto-discriminatorios. Estos sentimientos y representaciones discriminatorias son estructurales y a la vez heredados desde el origen de los tiempos y muy difíciles de cambiar, a pesar del fuerte lobby que ambos colectivos están llevando adelante a nivel nacional e internacional.

La ideología de la normalidad

La construcción de los diferentes y diversos (en la que entran los integrantes de la comunidad sorda y del colectivo LGTIBQ+) es un efecto de la idea, sumamente extendida en nuestras sociedades, de que existen cuerpos y culturas normales. Esta idea de lo normal, que es el efecto de la *ideología de la normalidad* (ALMEIDA y ANGELINO, 2014), es el marco ideológico y político que establece una norma para cuerpos, conductas, culturas y lenguas. A partir de esta normalización / homogeneización / estandarización se instituyen sistemas de

jerarquías y de opresión binarios y superpuestos, en los que se divide el universo corporal, cultural y lingüístico entre *normales* y *a-normales*, entre *integrados* y *des-integrados*, entre *incluidos* y *des-incluidos*, entre *capaces* e *in-capaces*, entre *comunes* y *especiales*. Así, quienes quedan fuera de la norma son vistos como rotos, vulnerables, sub-humanos y, a veces, como amenazantes y monstruosos y, por ende, pasibles de ser introducidos en sistemas de ayuda, de asistencial, de tutoría, pero también de explotación, tales como la esclavitud o el patriarcado.

Las instituciones educativas y de la salud han tenido un rol fundamental para llevar adelante este proceso de homogeneización y de estandarización en relación con la ideología de la normalidad. Para la realización de este proceso, la medicina tradicional construyó la distinción entre sanos y enfermos y la institución educativa entre comunes/normales y especiales. Ambas dicotomías están profundamente enraizadas.

Para la medicina tradicional la distinción entre *sanos* (*normales*) y *enfermos* no es banal. Se trata de una institución fundada con el objetivo de diagnosticar y curar la *anormalidad* o de prevenirla. La anormalidad, para esta medicina, es un asunto a curar. La educación, en cambio, no tiene un objetivo de cura, sino de normalización. Uno de los grandes propósitos de la educación, en su visión más tradicional, es que todos sus educandos incorporen la variedad estándar de la lengua dominante de la comunidad, junto con su escritura, dado que se entiende que este es el aspecto central para la consolidación de una identidad nacional.

Para los casos más difíciles de normalización, como han sido los *discapacitados* / *personas con discapacidad* / *personas en situación de discapacidad*, la medicina y la educación se unieron para dar forma a las *aulas de recursos*, espacios estos en los que se articulan metodologías clínicas y educativas a efectos de potenciar la normalización de sus estudiantes / pacientes (VEGA, 2010).

Los diferentes, los diversos y los disidentes:

En ese marco que ofrece la ideología de la normalidad, históricamente se han dado muchos nombres para tratar a quienes se apartan de la norma: *incapaces*, *discapacitados*, *dolentes*, *deficientes*, *disidentes*, *diferentes*, *especiales*, *diversos*, *anormales*. En este apartado voy a referirme exclusivamente a tres de estas etiquetas: *diferentes* y *diversos*, dado que es

la temática de este dossier, y *disidentes* porque es la noción que mejor se articula con las nociones de *identidad política* y de *reconocimiento*.

Por *diferente* y *diverso* se entiende una simple descripción de la heterogeneidad, con la adscripción a un paradigma que excluye la tematización del conflicto. No se asume ninguna relación de opresión / subordinación entre los actores.

En el colectivo LGTIBQ+ se ha consolidado la expresión *diversidad sexual* desde ya hace bastantes décadas. La diversidad asume la idea, tan abrazada por la posmodernidad, de que todos somos diversos y de que dicha diversidad debe ser celebrada en nuestras comunidades. Así, la diversidad es vista, en términos generales, como una *gran fiesta multicolor* y el *arcoiris*.

Similar planteo ofrece la perspectiva de la *diferencia*. Pero en lugar de asociarse a la heterogeneidad sexo-genérica, se ha especializado mayormente en el campo de la discapacidad. En la década de los noventa se instituyó la expresión *capacidades diferentes* para referirse a la discapacidad, porque este último era un término que comenzaba a producir incomodidad entre los *normales*, dado que desvelaba las profundas relaciones de opresión que se generaban y se volvió un término no políticamente correcto. Sin embargo, la generalización de dicho concepto no tuvo éxito, porque la incomodidad del término *discapacidad* no se solucionaba con un cambio de nombre, sino que requería una ruptura epistemológica que el nuevo término lejos estaba de poder ofrecer. En el siglo XXI aparece el término *diversidad funcional*, también para referir a la discapacidad y en otro intento de ofrecer una perspectiva que pudiera romper con la incomodidad del viejo nombre. Esta nueva propuesta terminológica produce el mismo efecto que el anterior, es decir, no logra ofrecer una ruptura epistemológica, política e ideológica frente al término del que se quiere huir.

El problema que presentan tanto *diversidad* como *diferencia* es que caen en la ingenuidad de la metáfora de la fiesta y, por ello, no muestran la brutal inequidad que existe al interior de algunas diversidades, donde en lugar de una fiesta lo que ocurre es la instauración de estructuras de opresión y de exterminio (físico y/o cultural y/o lingüístico). Asimismo, existe el problema de que estos términos tienden a atribuirse como etiqueta a los que se apartan de la norma. De esta forma, los diversos terminan siendo, en el marco del binarismo que impone la ideología de la normalidad, exclusivamente los miembros del

colectivo LGTIBQ+; y los que tienen capacidades diferentes terminan siendo, exclusivamente, los *discapacitados*. Elijo utilizar el término *discapacitados* en lugar del término *personas en situación de discapacidad* porque entiendo que es el término que mejor representa la situación de este grupo, cuya problemática en el plano social ocurre porque están siendo discapacitados, en el sentido de colonizados y subalternizados, por los autodenominados *normales*.

A diferencia de los términos *diferente* y *diverso*, el concepto de *disidente* hace explícita las relaciones de conflicto y de opresión que se instituyen en el marco de la ideología de la normalidad y de las estructuras de explotación concomitantes y muestra, a su vez, la actitud activa que mantienen quienes deciden apartarse de la norma. Obviamente que como individuo aislado es imposible mantener dicha actitud activa, por lo que, en el plano de la disidencia, se requiere de identidades políticas que puedan hacer frente a los discursos hegemónicos y centralistas. Este concepto tiene la ventaja de romper con la visión de que los oprimidos son pasivos frente a su situación. Por el contrario, es un término que permite mostrar cómo los oprimidos pueden tener una posición activa frente a sus circunstancias socio-políticas, lo que supone poder producir una conciencia de identidad política e introducir un discurso contrahegemónico que se contraponga a lo *normal* históricamente constituido. Este movimiento insta la lucha por el reconocimiento.

El término disidente en general se usa para quienes escapan de un determinado régimen político. En la actualidad el término *disidencia* fue retomado por el movimiento LGTIBQ+ para cuestionar y sustituir el de *diversidad*, por su carácter a-político y carente de una mirada profunda sobre los procesos de opresión implicados (DURAN 2009; SALINAS, 2012). Posteriormente está siendo adoptado por otros movimientos sociales en pro de los derechos.

Pensar la diversidad en términos de *disidencia* no solamente tiene el valor de hacer foco en que no todos somos igualmente diferentes en el marco de una ideología de la normalidad (una dictadura del número o una supremacía de los iguales), sino también de mostrar que quienes nos apartamos de forma activa y empoderada de la norma podemos ofrecer discursos contrahegemónicos y de lucha frente a la hegemonía de la normalidad.

Inclusión en educación y luchas por el reconocimiento

La Comunidad Sorda Uruguaya en la Universidad de la República: repensando los conceptos de inclusión, diversidad y diferencia

En cuanto al concepto de *inclusión* y sus relaciones con la educación, los debates son múltiples pero, a mi criterio, con poco sustento teórico. Obviamente que no se puede entender inclusión en educación si no se incorpora una discusión acerca de lo que se venía planteando anteriormente. ¿Las políticas inclusivas en educación se piensan para actuar sobre diferentes o sobre disidentes? ¿Qué lugar ocupa la ideología de la normalidad cuando se desarrollan políticas inclusivas en educación? ¿La inclusión en educación incorpora las luchas por el reconocimiento?

Estas preguntas con las que inicio este apartado pretenden colocar en el centro del debate la idea de que las políticas en inclusión en educación se pueden dividir en dos grandes grupos: las propuestas que se llevan adelante desde la ideología de la normalidad y aquellas que se desarrollan en oposición a esta ideología. Esto nos introduce en los siguientes dos escenarios:

a. La inclusión en educación cuando forma parte de la ideología de la normalidad se mantiene dentro de la lógica binaria que distingue entre *normales* (los estudiantes incluidos) y *a-normales* (los estudiantes a incluir). Desde esta lógica se instituyen *espacios de normalidad* y se trabaja para que, aquellos que no acceden a los mismos, lo puedan hacer, al tiempo en que, al hacerlo, se transformen lo más que puedan en *normales*. Cabe señalar que la institución escolar ha tenido desde siempre ese propósito homogenizador en clave de normalidad. De hecho, los institutos que forman docentes se denominaron, históricamente, *Institutos Normales* (esto ocurrió en muchos países latinoamericanos). A este tipo de inclusión yo denominé, en otros trabajos, *inclusión transitiva*. Haciendo una metáfora con la gramática, sería una inclusión que tiene un objeto directo: por ejemplo, hay que incluir a los sordos. Es un modelo de inclusión, entonces, en el que se marca a los sujetos a incluir y nunca se los ve en términos de identidad política: se incluyen individuos pero se excluyen identidades políticas.

b. La inclusión en educación cuando rompe con la ideología de la normalidad adopta una postura ética, política y técnica que parte de la base que no hay estudiantes *normales* (incluidos) y otros *a-normales* (a incluir), sino que hay espacios educativos en los que todos deben poder transitar en igualdad de condiciones, bajo el reconocimiento de sus diferencias. Sería entonces la inclusión entendida en el marco de las luchas por el reconocimiento planteado por Honneth (1997), es decir, como la anulación de toda forma

de menosprecio y como el reconocimiento de las diferentes identidades políticas que forman parte de la sociedad. No se trata entonces de integrar o incluir individuos *defectuosos (a-normales)*, sino de generar espacios sociales en los que todos podamos ser reconocidos. Sería entonces una propuesta de inclusión que supone migrar desde una *inclusión transitiva* (aquella con individuos marcados, objetos directos de la misma); hacia una *inclusión intransitiva* (aquella sin individuos marcados, en la que entran a tallar las identidades políticas y las luchas por el reconocimiento).

En Uruguay los modelos de inclusión en educación en general han sido desarrollados desde la ideología de la normalidad. Se trata de modelos en los que hay sujetos y grupos marcados y la educación les ofrece políticas de inclusión. Estas políticas de educación no van más allá, en su mayoría, de la acción de juntar cuerpos, ya que rara vez las identidades políticas de los sujetos incluídos pasan a formar parte de los contenidos escolares.

La comunidad sorda en la Universidad de la República

En Uruguay existen varias instituciones terciarias por las que transita la comunidad sorda. Algunas de estas instituciones terciarias son de carácter universitario y otras son no universitarias (fundamentalmente las instituciones de formación docente). En este trabajo me voy a referir exclusivamente a la presencia de la comunidad sorda en la Universidad de la República, dado que es en la que tiene mayor presencia la comunidad sorda uruguaya, al tiempo que es la institución en la que realizo mi actividad como docente e investigador.

La Universidad de la República es una universidad pública, co-gobernada, autónoma y laica. Fue la única universidad del país hasta finales del siglo XX. Actualmente existen otras universidades más pequeñas, algunas de carácter privado y otra pública de corte tecnológico. La Universidad de la República sigue siendo la universidad más importante del país: cuenta con el mayor número de investigaciones y actividades en el medio, tiene la mayor cantidad de estudiantes, abarca todas las áreas del conocimiento y su distribución geográfica alcanza a casi todas las capitales departamentales del Uruguay.

En el plano histórico, se podría decir que la relación de los sordos con la Universidad de la República, en tanto reconocidos como hablantes de LSU, fue inexistente hasta principios del siglo XXI. Anteriormente a ello, los pocos sordos que ingresaban a la Universidad hacían toda su formación exclusivamente en español y no eran reconocidos como hablantes de LSU. Esto está en consonancia con la evolución de la educación de los

La Comunidad Sorda Uruguaya en la Universidad de la República: repensando los conceptos de inclusión, diversidad y diferencia

sordos en Uruguay, así como de las ideologías lingüísticas y de las políticas lingüísticas llevadas a cabo sobre la comunidad sorda y su lengua. Recién en 1987 se comienza el tránsito, en Uruguay, hacia la educación bilingüe a nivel de Primaria y hacia el reconocimiento de la LSU como una lengua y no como un lenguaje no verbal (como era vista hasta ese momento). En 1996 la LSU ingresó formalmente a nivel de Secundaria y los estudiantes sordos pudieron asistir a sus clases en LSU. En 2001 se reconoció, a nivel legal, que la LSU es la lengua de las comunidades sordas del país (URUGUAY, 2001) lo que se consolidó posteriormente en la Ley General de Educación, promulgada en 2008 y publicada en 2009 en donde se establece que la LSU es una de las lenguas maternas del país (URUGUAY, 2008/2009). En este contexto, los primeros sordos que ingresaron a la Universidad de la República, y fueron reconocidos como tales, es decir, como hablantes de LSU, lo hicieron en el año 2003. Anteriormente a ello, los pocos sordos que ingresaron a la Universidad de la República tuvieron que cursar sin ningún tipo de contacto con la LSU, siendo tratados desde la perspectiva de la discapacidad auditiva.

Al principio, desde el 2003 al 2006, las experiencias de los sordos en la Universidad de la República fueron aisladas y cada Servicio buscaba sus propias soluciones a las demandas de estos estudiantes. Por ejemplo, en el año 2003, ante el ingreso de una estudiante a la Facultad de Psicología, dicho servicio contrató una intérprete LSU-español para que la acompañara en su tránsito educativo. Claramente se trataba de una propuesta de inclusión dentro de la ideología de la normalidad, donde la intérprete era vista como la acompañante de la estudiante sorda ante un contexto totalmente hablante de español.

En el año 2006, la Universidad de la República cambió esta situación y ubicó el servicio de interpretación LSU-español en el Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) (ALVAREZ, 2012). Con este movimiento se consolidó el servicio de interpretación LSU-español como una política centralizada, no dependiente de la buena voluntad de cada Facultad o Escuela. Desde el SCBU se ofrece un servicio permanente de intérpretes. Los estudiantes sordos al anotarse a los diferentes cursos, indican al SCBU los horarios en que necesitan interpretación a través de un formulario on line. Este sistema comenzó a funcionar en el segundo semestre de 2006 (agosto a diciembre) y continúa hasta la fecha (ALVAREZ, 2012).

En el año 2009 comenzó a funcionar la Tecnicatura Universitaria de Interpretación LSU-español-LSU (TUILSU) por lo que pudieron ingresar sordos a la carrera docente. Se inauguró así el primer espacio, dentro de la Universidad de la República, en el que se empezó a desarrollar la cultura sorda. Sin embargo, por las características del Plan de Estudios, era una carrera en la que no podían ingresar estudiantes sordos. Dicha carrera se extendió a otras dos ciudades del país en 2014 (Salto y Tacuarembó), lo que permitió que sordos de otros Departamentos pudieran ingresar a la misma como docentes. Ese mismo año se cambió el plan de estudios por el de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-español. Con este cambio de plan de estudios pudieron ingresar estudiantes sordos a la carrera. Posteriormente en 2019 este espacio universitario fue reconocido por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (donde está ubicada una de las sedes de la TUILSU) y pasó a denominarse Área de Estudios Sordos.

El ingreso de la comunidad sorda a la Universidad de la República supuso importantes desafíos para la institución, que aún están en proceso de resolución. En primer término porque, como ya señalé, muchos estudiantes sordos se distribuyeron en diferentes carreras, por lo que no se consolidó comunidad sorda en cada una de ellas. Los estudiantes sordos quedan aislados en sus respectivas carreras, relacionándose en LSU exclusivamente con los intérpretes oyentes. Por estar aislados los estudiantes sordos, todos los espacios continuaron siendo en español, salvo las clases que cuentan con intérpretes (que siguen siendo en ausencia de comunidad sorda, pero con interpretación). Con esto hago referencia a las prácticas de interacción grupal, a las conversaciones con otros estudiantes o con el cuerpo docente fuera del salón de clases, a la vida gremial y de co-gobierno, solo para mencionar algunos escenarios en los que no está la LSU. Estaríamos frente a una situación de *inclusión transitiva*, es decir, una inclusión que se ubica en la ideología de la normalidad y que opera con sujetos marcados que deben adaptarse a los espacios que no son originalmente pensados para ellos.

Esto es diferente en el Área de Estudios Sordos / TUILSU, ya que allí se logró desarrollar comunidad sorda al interior de la Universidad, esto es, la LSU discurre más allá de la interpretación en el aula. En el Área de Estudios Sordos / TUILSU se desarrolla comunidad sorda dado que son muchos sordos que conviven en el mismo espacio de formación, investigación y extensión. Dicho espacio se tornó naturalmente en bilingüe y los sordos

La Comunidad Sorda Uruguaya en la Universidad de la República: repensando los conceptos de inclusión, diversidad y diferencia

(tanto docentes como estudiantes) pueden debatir en su propia lengua sobre las diferentes temáticas que allí se desarrollan, así como también producir conocimiento académico en LSU. También existen contextos con interpretación, pero éstos están enmarcados en una situación general de bilingüismo. Obviamente que dicho espacio no está exento de conflictos fronterizos: en él interactúan diversas lenguas, culturas e identidades políticas, con el efecto de hacer convivir a sus diferentes participantes fuera de las zonas de confort que brindan las identidades políticas en su supuesta hegemonía. Estamos ante un modelo de inclusión en educación intransitivo, en el que no hay sujetos ni grupos marcados a incluir y en el que conviven naturalmente y en equidad dos lenguas y dos culturas. No hay sujetos incluidos sino un espacio inclusivo de mutuo reconocimiento con promoción de las diversas identidades políticas.

Se observa así cómo en la Universidad de la República coexisten, para el caso de los sordos, dos modelos de inclusión, uno transitivo y otro intransitivo. Pero este aspecto no ocurre por políticas llevadas adelante por la Universidad, sino sencillamente por la propia presencia de la comunidad sorda en la misma. ¿Cómo tornar en intransitiva una situación educativa en la que los estudiantes sordos no tienen otros compañeros sordos para compartir la experiencia formativa?

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se dificultaron los procesos de creación léxica de la lengua, necesarios para poder cumplir sus funciones en los nuevos ámbitos científicos en los que ésta empezaba a transitar. En la medida en que eran los primeros hablantes de LSU quienes empezaban a estudiar diferentes disciplinas científicas, la lengua no contaba aún con sistemas léxicos propios para esos campos. Para el caso de las carreras en las que transitan estudiantes sordos aislados, este proceso de creación léxica es muy difícil, dado que no existe comunidad sorda al interior de la carrera con la que se pueda debatir en profundidad sobre las nuevas señas que van surgiendo. A veces es un proceso que se da, de forma provisoria, entre el estudiante sordo y el intérprete oyente, por lo que termina no siendo válido en términos comunitarios ni políticos. En el caso del Área de Estudios Sordos / TUILSU, este proceso ha sido más sencillo ya que existe un foro de investigadores, docentes y estudiantes sordos que están debatiendo sobre el léxico en relación a las diferentes disciplinas que allí convergen.

Por último, otra de las grandes problemáticas que han tenido los estudiantes sordos en la Universidad es la ausencia de literatura científica traducida a la LSU visograbada. La traducción de textos de español escrito a la LSU visograbada es un proceso que está comenzando paulatinamente a llevarse a cabo, porque es un campo de actividad muy nuevo y en desarrollo y, a su vez, es altamente exigente en cuanto a consideraciones técnicas y discursivas. Asimismo es muy grande el volúmen de textos a traducir. Esta ausencia de literatura científica en LSU visograbada tiene dos consecuencias. La más básica es que los estudiantes sordos no pueden estudiar en su lengua primera y nativa, sino que lo tienen que hacer en la segunda lengua (el español). La consecuencia más profunda es que se sigue reafirmando la situación diglósica por la que una lengua está funcionalmente especializada en la cultura letrada (el español), mientras que la otra apenas lo hace y se mantiene relacionada con la oralidad (la LSU). Esto tiene efecto en las identidades de sus hablantes, que sienten que para el desarrollo de las prácticas letradas necesitan del español. También tiene consecuencias en el propio desarrollo de géneros discursivos académicos letrados en LSU. Es de esperar que con la consolidación de potentes espacios de comunidad sorda al interior de la Universidad de la República, con investigación realizada por sordos en LSU y publicadas en LSU y con estudiantes formándose juntos e interactuando en LSU, esta situación pueda ir modificándose lentamente.

Referencias

ALMEIDA, Maria Eugenia; ANGELINO, Alfonsina. De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol 4, n.2, Montevideo, agosto-diciembre, 2014, p. 10-27

ÁLVAREZ, Claudia. Acerca de los servicios de interpretación en la Universidad de la República y en la Universidad del Trabajo del Uruguay. En: 4to FLA. 1 era. ed. Montevideo: ANEP, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina E O Giro Decolonial. *Revista Brasileira De Ciência Política*, [S. l.] no. 11, julio 2013, p. 89-117. Disponible en: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>>. Acceso en: 23 de agosto 2021.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, vol. 225, no. 1, 2009, p. 70-88. Disponible en: <[Théorisations féministes de l'intersectionnalité | Cairn.info](#)>. Acceso en: 23 de agosto de 2021.

BOURDIEU, Jean Pierre. *El Sentido Práctico*. 1era. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007..

BRUNER, Jerome. *Actos de significado*, 1 era. ed, Madrid: Alianza, (1991).

La Comunidad Sorda Uruguaya en la Universidad de la República: repensando los conceptos de inclusión, diversidad y diferencia

- COLLIER, Mary Jane. Cultural Identity and Intercultural Communication. En Samowar, L.; Porter, A.; Richard, R. (Eds.). Intercultural Communication. A Reader. 1era. ed. Belmont: Wadsworth, 1994, p. 36-45.
- COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment, 2da. ed. New York: Routledge, 2000.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, María Paula. (Eds.) Epistemologías del Sur (Perspectivas), 1era. ed. Madrid: Akal, 2014.
- DURAN, Eduardo. Para una ética política de las disidencias sexuales: reflexiones excéntricas, 2009. Disponible en: <<https://janoengels.blogspot.com/2009/12/para-una-etica-politica-de-las.html>>. Acceso en: 23 de agosto de 2021.
- FAIRCLOUGH, Norman. Analysing discourse. Textual analysis for social research. 1era. ed. London: Routledge, 2003.
- COOLISHIAN, Harold; ANDERSON, Harlene. Narrativa y Self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En: Fried, D. (Ed.) Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad, 1 era. ed, Buenos Aires: Paidós, 1994, p. 293-306.
- GROSFUGUEL, Ramón. From Cepalismo to Neoliberalism: A World-Systems Approach to Conceptual Shifts in Latin America. Review (Fernand Braudel Center), vol.19, n. 2, New York, Spring, 1996, p. 131-54. Disponible en: < <http://www.jstor.org/stable/40241359> >. Acceso en: 23 de agosto de 2021.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 1 era. ed. Río de Janeiro: Lamparina Editor, 2011.
- HONNETH, Axel. La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. 1 era. ed. Barcelona: Editorial Crítica, 1997.
- LANDER, Edgardo (Ed.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, 1era. ed. Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 2011.
- LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial, 2011. Disponible en: < <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53791>> Acceso en: 23 de agosto de 2021.
- MENDONÇA DE ALMEIDA, Lara; PELUSO, Leonardo. La comunidad sorda y sus epistemes: reflexiones desde una perspectiva decolonial e interseccional. En: Janoario, R.; Peluso, L. (Org.). Diferencia y Reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad. 1 era. ed. Montevideo: Área de Estudios Sordos/TUILSU, 2020, p. 59-90.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. El relato como proceso de construcción de la identidad social en un salón de clase de lectura en lengua materna. En: Curcó, C.; Colín, M.; Groult, N. ; L. Herrera, (Eds.), Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina. 1 era. ed. México: UNAM, 2002, p. 327-345
- PELUSO, Leonardo. Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. En: Janoario, R.; Peluso, L. (Org.). Diferencia y Reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad. 1 era. ed. Montevideo: Área de Estudios Sordos/TUILSU, 2020, p. 59-90.

PELUSO, Leonardo; VALLARINO, Stella. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad, vol 4, n.2, Montevideo, agosto-diciembre, 2014, p. 211–236.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina . Estudos Avançados, [S. l.], vol. 19, n. 55, p. 9-31, 2005. Disponible en: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10091>>. Acceso en: 23 ago. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. 1era. ed. Sao Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SALINAS, Héctor. El movimiento de disidencia sexual en México: un panorama general desde el activismo. Las instancias sociales y el gobierno, 2012. Disponible en: < [Descripción: El movimiento de disidencia sexual en México. Un panorama general desde el activismo, las instancias sociales y el gobierno \(mincyt.gob.ar\)](#) >. Acceso en: 23 de agosto de 2021.

URUGUAY. Ley No. 17.378, 2001. Disponible en: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp49894.htm>>. Acceso en: 23 de agosto de 2021.

URUGUAY. Ley No. 18.437. Ley General de Educación, 2008/2009. Disponible en: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9886327.htm>>. Acceso en: 23 de agosto de 2021.

VEGA, Eduardo de la. Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. 1 era. ed. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

VIVEROS VIGOYA, Mara. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, Vol. 52, México, octubre, 2016, p. 1-17. Disponible en: <<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>> Acceso en: 23 de agosto de 2021.

Sobre o autor

Leonardo Peluso

Licenciado en Lingüística y en Psicología, Magister en Ciencias Humanas (Universidad de la República). Doctor en Letras (Universidad Nacional de Córdoba). Coordinador del Área Estudios Sordos y de la Carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-español: Sedes: Montevideo y Salto (Universidad de la República).

E-mail: leonardo.peluso@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3797-6309>

CVuy:<https://exportcvuy.anii.org.uy/cv/?1e36da0609465cf21b3ccc578f680187c1d1f038338fod5b593de2a88863630e2a64896fee43f58ac296b24017783a9b8878972153a91d82650c829b781bdb17>

Recebido em: 01/09/2021

Aceito para publicação em: 07/10/2021