ISSN 2178-2229

DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n3e26493

Educación de la comunidad sorda: plurilingüismo, letramentos y enseñanza de lengua

Educação da comunidade surda: plurilinguismo, letramentos e ensino de língua

Deaf community education: plurilingualism, literacies, and language teaching

Leonardo Peluso
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3797-6309

Ana Claudia Balieiro Lodi
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7106-172X

Resumen: En Uruguay se realizó, entre 2017 y 2019, una investigación educativa en el marco de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP), órgano rector de las políticas educativas en Uruguay, de alcance nacional, para establecer pautas generales sobre el desarrollo lingüístico-discursivo de estudiantes oyentes y de la comunidad sorda, de Educación Primaria y Secundaria. El objetivo de este trabajo es investigar dicho documento, buscando develar, por un lado, las concepciones de lengua, discurso, comunidad sorda, cultura letrada y tecnologías de la lengua implicadas; y, por otro lado, las diferencias que plantea con respecto al modelo bilingüe hegemónico. Con "tecnologías de la lengua" nos referimos a aquellas que producen textualidad diferida, es decir, textualidad separada de su momento de enunciación, que puede realizarse mediante sistemas de escritura como mediante grabaciones. Se utilizó una metodología de análisis documental. El documento analizado asume una posición plurilingüe, tanto por la concepción de repertorio lingüístico que presenta, como por el lugar que tiene la lengua de señas uruguaya (LSU) en la enseñanza. Asimismo, plantea que las visograbaciones en LSU son la forma natural de producción de textos letrados para la comunidad sorda y que esto debe ser tenido en cuenta en la propuesta educativa. Como conclusión, se desprende que por el marco plurilingüe y por la concepción de letramento asumidos, el documento analizado ofrece una perspectiva rupturista con respecto a la propuesta hegemónica de educación bilingüe de la comunidad sorda en Uruguay.
Palabras clave: plurilingüismo; textualidad diferida; letramento; enseñanza de lengua; comunidad sorda.

Resumo: Entre 2017 e 2019, foi realizada, no Uruguai, pesquisa de alcance nacional, no âmbito da Administração Nacional de Ensino Público (ANEP), órgão gestor das políticas educacionais no Uruguai, a fim de serem estabelecidas diretrizes gerais a respeito do desenvolvimento linguístico-discursivo de estudantes ouvintes e surdos, matriculados no ensino fundamental e no ensino médio. O objetivo deste artigo é analisar este documento, buscando desvelar, por um lado, as concepções de língua, discurso, comunidade surda, cultura letrada e tecnologias da língua que lhes são subjacentes, e, por outro, as diferenças que apresenta no que diz respeito ao modelo bilíngue hegemônico. Por "tecnologias da linguagem", entendemos aquelas que produzem textualidade diferida, ou seja, textualidade separada do momento da enunciação, o que pode ocorrer tanto por meio de sistemas de escrita quanto por meio de gravações. Utilizou-se uma metodologia de análise documental. O documento analisado assume uma perspectiva plurilíngue, tanto em sua concepção de repertório linguístico quanto no lugar que a língua de sinais uruguaia (LSU) ocupa na educação. Além disso, argumenta que as videogravações

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

em LSU são a forma natural de produção de textos letrados para a comunidade surda e que isso deve ser levado em conta na proposta educacional. Como conclusão, depreende-se que, pela perspectiva plurilíngue e pela concepção de letramento assumidos, o documento analisado rompe com a proposta hegemônica de educação bilíngue da comunidade surda no Uruguai.
Palavras-chave: plurilinguismo; textualidade diferida; letramento, ensino de língua; comunidade surda.

Abstract: In Uruguay, an educational study was conducted between 2017 and 2019 under the National Administration of Public Education (ANEP) —the governing body for nationwide educational policies in Uruguay— to establish general guidelines on the linguistic-discursive development of hearing and Deaf students in Primary and Secondary Education. The aim of this study is to examine this document, seeking, on one hand, to uncover the underlying conceptions of language, discourse, Deaf community, literate culture, and language technologies; and on the other, to identify its distinctions from the hegemonic bilingual model. By "language technologies," we mean those that produce deferred textuality—that is, textuality separated from the moment of its utterance—which can be achieved through writing systems as well as through recordings. A methodology for documentary analysis was employed. The analyzed document adopts a plurilingual perspective, both in its conception of linguistic repertoire and in the role assigned to Uruguayan Sign Language (Lengua de Señas Uruguaya, LSU) in education. Furthermore, it argues that video-recorded LSU productions are the natural form of literate text creation for the Deaf community and that this should be incorporated into educational approaches. In conclusion, the document's plurilingual framework and its understanding of literacy present a disruptive perspective compared to Uruguay's hegemonic bilingual education model for the Deaf community.
Keywords: plurilingualism; deferred textuality; literacy; language teaching; deaf community.

1 Introducción

La educación de la comunidad sorda en Uruguay cuenta con reconocimiento oficial desde 1910, lo que aparece documentado en varios textos elaborados por la propia institución educativa oficial. Desde su inicio, la misma ha transitado por diversos paradigmas, que básicamente están relacionados con políticas lingüísticas y con concepciones acerca de la comunidad sorda, de su lengua, de su cultura letrada, de la relación de quienes integran la comunidad sorda con los discursos de la discapacidad y de la inclusión educativa (Peluso, 2022; Peluso; Lodi, 2023).

En este proceso han intervenido fuerzas políticas de distinta índole, tanto hegemónicas como contrahegemónicas, estas últimas vinculadas a las luchas de la comunidad sorda, nacional e internacional, y de otras minorías sociales. Asimismo, han influido cambios en los paradigmas científicos, en los modelos educativos y en los modelos de enseñanza de la lengua. Estos cambios de paradigmas científicos han ocurrido en diálogo con movimientos institucionales y organizativos, así como con aportes individuales de distintos profesionales del sistema educativo. En este contexto complejo, se podrían reconocer tres períodos, cada uno de ellos reflejado en un documento oficial elaborado por el organismo estatal que, en ese momento, estaba a cargo de la elaboración de políticas educativas nacionales y, concomitantemente, de políticas lingüísticas.

Los tres períodos podrían nombrarse como: período oralista (monolingüe en español: oral y escrito), período bilingüe (lengua de señas uruguaya - español: comunicación directa en lengua de señas uruguaya, escritura en español) y período plurilingüe y pluriletrado (lengua de señas uruguaya - español - otras lenguas de señas - otras lenguas orales: comunicación directa en lenguas de señas, letramento a través de videos en lenguas de señas, escritura en lenguas orales). El primer período estaría inaugurado por el documento titulado: Reglamento del Instituto Nacional de Sordo-Mudos (Dirección General de Instrucción Primaria, 1910); el segundo período por la Propuesta para la Educación Bilingüe en el Sordo (Consejo Nacional de Educación/Consejo de Educación Primaria, 1987); y el tercero por el Marco Curricular de Referencia Nacional – MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio Lingüístico-discursivo. Progresiones de Aprendizaje (Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central, 2019).

Si bien estos tres períodos tienen un orden cronológico, la consolidación de uno no supuso la automática desaparición de los anteriores. Por el contrario, lo que se ha observado en Uruguay es un proceso, a veces conflictivo, en el que ocurrió una superposición de perspectivas y de posicionamientos, y en el que, además de estas modalidades educativas, se sumó el discurso de la discapacidad, de la educación especial, de la inclusión y de la cura a través de los implantes cocleares.

En este trabajo nos proponemos abordar el documento Marco Curricular de Referencia Nacional – MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio Lingüístico-discursivo. Progresiones de Aprendizaje (Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central, 2019). Este documento oficial fue realizado en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo estatal que actualmente determina las políticas educativas en Uruguay, entre 2018 y 2019 (publicado en diciembre de 2019) durante un gobierno progresista en Uruguay. En él se establecen las progresiones en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes oyentes y para estudiantes de la comunidad sorda.

Como se señala en el texto: “El desarrollo de progresiones de aprendizaje implica profundizar en los aprendizajes esperados en aquellos dominios en que se organiza el currículo” (Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central, 2019, p. 13). Uno de estos dominios a los que hace mención el documento es el lingüístico-discursivo, que es el único en el que se hace referencia a

la educación de los sordos. Este dominio queda someramente caracterizado en el documento de la siguiente manera:

> En este trabajo, se optó por nombrar el dominio de referencia como dominio lingüístico-discursivo para dar cuenta de que la oralidad, la lectura y la escritura son aspectos transversales a todas las disciplinas, en tanto el lenguaje es soporte y articulador de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área (Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central, 2019, p. 17).

De todo el texto, nos concentraremos en el análisis de los apartados que tratan la educación de la comunidad sorda. Dichos apartados fueron elaborados por un equipo de lingüistas y docentes, oyentes e integrantes de la comunidad sorda: Adriana De León, Juan Andrés Larrinaga, Leonardo Peluso y Mariana Silveira.

Para el análisis del documento se adoptará una perspectiva decolonial y crítica. La epistemología decolonial y crítica cuestiona el conocimiento dominante impuesto por la modernidad y el colonialismo, argumentando que este ha silenciado otras formas de saber, especialmente las de pueblos originarios de América, las de los pueblos esclavizados provenientes de África y las de otras comunidades que han sido marginadas a causa de la ideología de la normalidad impuesta por la propia colonialidad. Es, por tanto, una epistemología que busca desmantelar la eurocentralidad del pensamiento occidental y recuperar saberes propios de los pueblos colonizados (Freire, 2004; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2005, 2012; Lander, 2011; Ballestrín, 2013; Walsh, 2013, 2017; Peluso, 2020a). Son particularmente relevantes para el desarrollo del análisis que realizaremos en este trabajo, las perspectivas decoloniales y críticas en el campo de la educación (Freire, 2004; Walsh, 2013), en el campo de la lingüística (Rajagopalan, 2003) y en el campo de la glotopolítica (Arnoux; Valle, 2010).

Desde la perspectiva decolonial y crítica, el análisis documental no puede pretender ser objetivo, sino que, en este trabajo, asumimos una posición ético-política. Dicha posición reconoce a la comunidad sorda uruguaya como una comunidad lingüística, hablante de la lengua de señas uruguaya (LSU), y a la educación de la comunidad sorda como una educación que debe velar por los derechos lingüísticos de dicha comunidad.

El desarrollo de este trabajo tendrá la siguiente estructura. En primer término, vamos a incursionar sobre el plurilingüismo y los pluriletramentos, que son los dos

aspectos teóricos centrales de la propuesta. Realizaremos consideraciones sobre el actual repertorio plurilingüe de la comunidad sorda uruguaya y la importancia de que dicho repertorio sea retomado como política lingüística y educativa; así como también sobre los pluriletramentos y la ideología escriturocéntrica, que es otro de los pilares teóricos del documento. Mostraremos el papel que juegan las visograbaciones en la cultura letrada sorda y la necesidad de que esto sea tomado en cuenta en la educación de la comunidad sorda. En el siguiente apartado, vamos a presentar las doce dimensiones que propone el documento para describir los aprendizajes de estudiantes de la comunidad sorda. Dichas dimensiones son el producto del cruce de la variable "tipo de lengua" (materna/primera/nativa, segunda, extranjera y/o global) con la variable "oralidad - textualidad diferida (escritura y visograbaciones)". Posteriormente, presentaremos las competencias esperables para la textualidad diferida en LSU y español en la etapa de egreso del sistema educativo. En las reflexiones finales, como modo de cierre del planteo, expondremos algunos principios fundamentales sobre enseñanza de lengua que se desprenden del marco teórico y de la descripción de las competencias planteadas en los apartados anteriores. Cabe señalar que el documento no trata de forma directa el aspecto de enseñanza de lengua, sino que este queda sugerido a través de las progresiones de aprendizajes planteadas.

2 Plurilingüismo y pluriletramentos

Uno de los principales cortes que propone este documento al tratar la educación de la comunidad sorda se realiza a partir de la introducción de una perspectiva plurilingüe. La perspectiva bilingüe hizo un corte con el modelo oralista por ser monolingüe y por no respetar la lengua nativa de la comunidad sorda, en tanto que la perspectiva plurilingüe hace un corte con respecto a la bilingüe por tener en cuenta que la comunidad sorda tiene en su repertorio lingüístico más de dos lenguas, hecho acorde con los procesos de globalización de Occidente, de los que la comunidad sorda no es ajena.

El documento analizado describe el siguiente repertorio lingüístico para la comunidad sorda uruguaya:

> • Lengua de Señas Uruguaya (LSU) es la lengua primera, natural y materna de los integrantes de la comunidad sorda. La lengua discurre a través de la oralidad, es decir de la interacción viso–espacial (con y sin tecnología), y de la textualidad registrada mediante las visograbaciones.

> • Español es la segunda lengua y la lengua de la mayoría del país. Discurre a través de la oralidad sonora muy reducida y confinada a ciertos ámbitos de interacción con oyentes, a través de la oralidad mediatizada por las tecnologías de la comunicación y de la información (chats, foros en internet, etc.) y a través de la escritura. El español ha sido históricamente una lengua de opresión para los sordos.
>
> • Inglés es la lengua extranjera global. Discurre a través de la oralidad mediatizada por las tecnologías de la comunicación y de la información (chats, foros en internet, etc.) y a través de la escritura.
>
> • Lengua de Señas Internacional (LSI, también llamado Sistema de Signos Internacional. SSI), Lengua de Señas Argentina (LSA), Lingua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o American Sign Language (ASL). Los sordos uruguayos dominan una o varias de estas lenguas extranjeras de señas (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 45).

El documento presenta a la LSU como la lengua primera, natural y materna de la comunidad sorda y, a partir de ahí, establece lenguas segundas, extranjeras y globales, orales y de señas. Esta diferenciación de lenguas se basa en dos criterios: por un lado, que sean orales (sonoras) o de señas y, por otro lado, que sean primeras/nativas/maternas, segundas, extranjeras y globales.

El criterio oral (sonoro) o de señas se basa en la materialidad en la que se organiza el significante: el significante de las lenguas orales organiza una materialidad sonora, en tanto que el significante de las lenguas de señas organiza una materialidad visual.

El criterio materno, segundo, extranjero y global se basa en dos aspectos: por un lado, en el aspecto cognitivo, es decir, de competencia lingüística y, por otro lado, en el aspecto identitario y social. En el plano de la competencia lingüística, la lengua materna/nativa y primera es aquella que participó de la adquisición del lenguaje; es la lengua de la que se tiene mayor competencia; está ligada a la identidad, a la pertenencia a la comunidad sorda y es la lengua en la que cada hablante se siente, y es reconocido, como hablante nativo. La segunda lengua es aquella en la que no se tiene la competencia de hablante nativo y, en el caso de integrantes de la comunidad sorda, es la lengua mayoritaria del país que habitan, es decir, es la lengua llamada nacional. Las lenguas extranjeras son aquellas en las que no se es hablante nativo y tampoco se las reconoce como las lenguas nacionales. Dentro de las lenguas extranjeras se consideró el rol que juegan algunas al ser globales, es decir, con una funcionalidad supranacional.

Judd, Tan y Walberg (2001, p. 6) proponen el uso de “lengua adicional”, en sustitución de los términos “segundas lenguas” o “lenguas extranjeras”. Estos autores y la tradición que luego se desarrolla, para este cambio terminológico en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, basan esta propuesta de sustitución señalando que, en tanto puede haber terceras y cuartas lenguas, el término adicional permitiría abarcarlas a todas diferenciándolas de la primera/materna. Según estos autores, otra ventaja del término adicional es que no se sugiere que haya lenguas superiores o inferiores y que muestra el papel insustituible de la lengua primera/materna, dado que distingue la primera/materna de las otras.

El documento no retoma el término de “lengua adicional”, tal como proponen Judd, Tan y Walberg (2001, p. 6) y continuadores, por una necesidad de visibilizar el papel político e identitario que juegan las diferentes lenguas en la comunidad sorda. Entendemos que el documento, al distinguir entre segundas y extranjeras y/o globales y cruzar esa variable con la distinción entre oral/sonora y de señas, coloca de forma explícita el lugar político e identitario que tiene cada lengua, o grupo de lenguas, para la comunidad sorda actual y, por ende, para sus estudiantes. De esta manera, la propuesta no sólo se ubica en el plano de las políticas educativas, sino también en el de las políticas lingüísticas. Por la propia situación de la comunidad sorda, toda política educativa que se planifique con este colectivo es, necesariamente, también una política lingüística.

Asimismo, asumir una posición plurilingüe supone un cambio de foco en la enseñanza de la lengua. En lugar de focalizarse en la lengua a aprender (como ocurre en el modelo bilingüe), la perspectiva plurilingüe se centra en la lengua natural y materna de quienes están aprendiendo. Sobre este aspecto del plurilingüismo se profundizará en el apartado sobre enseñanza de lengua.

En relación con el repertorio lingüístico descrito, en el documento se propone que la educación de la comunidad sorda debe adoptar una posición crítica y de reconocimiento de las lenguas y sus variedades. Es muy importante destacar la perspectiva crítica que asume el documento, ya que eso tiene un fuerte impacto en la propuesta de pedagogía crítica y de enseñanza de lengua que va a sustentar la educación plurilingüe de la comunidad sorda.

> Para esto se debe asumir una postura ideológica, política, histórica y crítica frente a la distribución funcional de las lenguas (LSU, español, inglés y las

> lenguas de señas extranjeras), lo que implica el desarrollo de las siguientes facultades:
>
> a. Reconoce a la LSU como la lengua de la comunidad sorda uruguaya, con todas sus implicancias históricas y políticas.
>
> b. Comprende la relevancia del español como segunda lengua, en tanto es la lengua de contacto con oyentes, así como la lengua mayoritaria del país. Asume una postura crítica, decolonizadora frente al español, históricamente lengua opresora, fundamentalmente en relación al papel que juega la corrección en la presentación del estándar, en tanto imposición.
>
> c. Entiende a la LSI (o SSI) como un sistema de comunicación global, útil para la asistencia a eventos internacionales, a la LSA como la lengua de señas hablada en Argentina y a la Libras como la lengua de señas hablada en Brasil, ambas de importancia estratégica por la cercanía geográfica.
>
> d. Reconoce al inglés como la lengua de la tecnología informática y como una lengua global e internacional, útil para el acceso a información en internet (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p.46).

El otro posicionamiento teórico que asume el documento es que la cultura letrada puede realizarse tanto a través de la escritura como de las grabaciones de textos (Lodi, 2014; Peluso, 2020b). Esto supone que tanto los textos escritos como los grabados conforman lo que se denominó textualidad diferida, dado que tienen la particularidad de ser permanentes y de estar separados del momento de enunciación. Esta característica les permite el desarrollo de la cultura letrada, que se basa en el consumo (producción y recuperación) de textos en ausencia de quien los enunció y, por lo tanto, separados de su enunciación.

En el documento, el concepto de textualidad diferida se define de la siguiente forma:

> ¿Qué se entiende por textualidad diferida? En el caso de las Progresiones en LSU, se incorpora la categoría textualidad diferida. Los sordos no cuentan con un sistema de escritura para su lengua (LSU). Teniendo en cuenta esta situación, la propuesta que realizamos en relación con sus aprendizajes incluye el manejo de visograbaciones en su lengua, en la medida en que es la tecnología que han adoptado para realizar sus prácticas letradas en dicha lengua. Por motivos teóricos, a los textos en LSU realizados a través de las visograbaciones y que tienen la característica de ser letrados le denominamos textualidad diferida (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 24).

A su vez, el concepto de textualidad diferida dialoga con el de cultura letrada en el documento de la siguiente manera:

> En la actualidad, la textualidad diferida y la cultura letrada no se producen exclusivamente a partir de la escritura y los libros, sino que están a disposición otras tecnologías (de registro, digitales, comunicacionales) que habilitan nuevas formas de ser sujetos letrados. En ese sentido, se entiende que las visograbaciones cumplen similares funciones que las que cumple la escritura a efectos de la generación de textualidad diferida y que los sistemas de archivo y acopio de textos que existen en internet cumplen similares funciones que las que cumplen las bibliotecas para producir cultura letrada (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 45).

Estas nociones de textualidad diferida y de cultura letrada llevan a entender que estamos frente a una cultura pluriletrada, en la medida en que es una cultura que se desarrolla a partir de diversas tecnologías de representación y de registro de la lengua y de los textos. Sin embargo, en muchos ámbitos educativos, académicos y no académicos, prevalece la firme convicción de que la escritura constituye el único medio para la generación y preservación de una cultura letrada. A esta concepción se la ha denominado ideología escriturocéntrica (Peluso, 2020b). Esta ideología se sustenta en la premisa de que la escritura es la única herramienta capaz de disociar el texto de su contexto, al punto de que, en numerosas ocasiones, el término "texto" se emplea como sinónimo de "texto escrito". Eso supone un no reconocimiento del papel que, en la actualidad, juegan las grabaciones en el desarrollo de la cultura letrada contemporánea.

La ideología escriturocéntrica constituye el núcleo de los enfoques que subyacen a los programas educativos de diversas instituciones escolares, dado que la escuela ha sido, en gran medida, un mecanismo para la imposición de la tecnología escrita con el propósito de modelar la ciudadanía letrada en su forma actual. La vida en la sociedad letrada contemporánea y el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos requieren, inevitablemente, la adquisición de competencias letradas. De ahí la relevancia fundamental de la escritura y de las instituciones dedicadas a su enseñanza y difusión (Olson, 1998).

Investigaciones realizadas en Uruguay en torno a la textualidad diferida y a la cultura pluriletrada, en un inicio con la comunidad sorda y posteriormente con la comunidad académica (sordos y oyentes) (Peluso; Vallarino, 2014; Larrinaga, 2014; Larrinaga; Peluso, 2017; Peluso, 2018, 2019, 2020b; Peluso; Lodi, 2023; Peluso; Holly; Silveira, 2024), plantean la necesidad de avanzar hacia una ruptura con el escriturocentrismo. Dichas investigaciones están en diálogo con estudios que se llevan adelante en Brasil, donde también se busca la ruptura con el escriturocentrismo

y el desarrollo de modelos para dar cuenta de las progresiones de aprendizaje en la producción de videos en escolares (Martins, 2024; Martins *et al*., 2024; Peluso *et al*, 2025). Esta perspectiva de textualidad diferida y de cultura pluriletrada, así como el distanciamiento respecto de la ideología escriturocéntrica, tiene su impacto en la concepción del proceso de letramento, entendido como aquel proceso por el cual las personas se vuelven letradas, es decir, integrantes de una cultura letrada (Soares, 2020; Peluso; Holly; Silveira, 2024; Peluso *et al*, 2025).

3 Dos variables y doce dimensiones

El documento analizado cruza dos variables para establecer las diferentes dimensiones a describir en relación con las progresiones de aprendizaje para estudiantes de la comunidad sorda en el plano lingüístico-discursivo. Las dos variables que cruza el documento son:

- la lengua o tipo de lengua (lengua de señas materna/nativa/primera, lengua oral segunda, lengua oral extranjera y/o global, lengua de señas extranjera y/o global);
- la oralidad y textualidad diferida (oralidad en lengua de señas y en lengua oral; producción de videos en lengua de señas y escritura; comprensión de videos en lengua de señas y lectura).

Las doce dimensiones que se construyen a partir del cruce de esas variables quedan graficadas en la siguiente tabla:

Figura 1 - Arquitectura general de las progresiones de aprendizaje

Hablante de LSU	**L1 LSU**	Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica. Interacción y socialización con mediación tecnológica. Interacción, aprendizaje y comunicación de lo aprendido.
		Producción TD[1]	Conocimiento y manejo de las tecnologías de realización y archivo de visograbaciones. Conocimiento y manejo de los sistemas de escritura de LSU. Proceso de producción de textualidad diferida.
		Comprensión TD	Conocimiento y manejo de las tecnologías de reproducción y archivo de visograbaciones. Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización. Contacto con textos diferidos. Procesos de comprensión involucrados.
	L2 Español	Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica Interacción y socialización con mediación tecnológica.
		Escritura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización. Escritura de textos en Español.
		Lectura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización. Contacto con textos escritos. Procesos de comprensión involucrados.
	LE Oral Inglés	Oralidad	Interacción y socialización con mediación tecnológica.
		Escritura	Escritura de textos en Inglés.
		Lectura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura y gramatización. Contacto con textos escritos. Procesos de comprensión involucrados.
	LE de Señas: LSA[7], LIBRAS[8], ASL[9], SSI[10]	Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica. Interacción y socialización con mediación tecnológica.
		Producción TD	Producción de textualidad diferida proceso de producción de textualidad diferida.
		Comprensión TD	Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización. Contacto con textos diferidos. Procesos de comprensión involucrados.

Fuente: Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central (2019, p. 20)

Como ya señalamos, las cuatro lenguas, o agrupaciones de lenguas, diferenciadas a partir de los criterios ya señalados (de señas o sonoras, por un lado; y materna/nativa, segunda, extranjera o global, por el otro) quedan descriptas separando tres habilidades: oralidad, escritura/producción de textualidad diferida (TD) y lectura/comprensión de textualidad diferida. El documento presenta, en este aspecto, una clara ambigüedad, ya que en el plano teórico entiende la textualidad diferida como todo texto separado de su momento de enunciación (ya sea escrito o grabado), pero en el desarrollo de las progresiones (tal como aparece en la tabla) se utiliza el término textualidad diferida como sinónimo de grabaciones, desconociendo que los textos escritos también conforman textualidad diferida, al igual que las grabaciones.

En el documento, la oralidad (definida *grosso modo* como la comunicación cara a cara) se presentó de forma global y fue analizada según tres criterios:

> Interacción y socialización sin mediación tecnológica
> Esta categoría refiere a las prácticas de oralidad y socialización intra e intergrupales sin que medie una tecnología de la comunicación y redes sociales.
> Interacción y socialización con mediación tecnológica
> Esta categoría refiere a las prácticas de oralidad y socialización intra e intergrupales mediadas por una tecnología de la comunicación y redes sociales.
> Interacción, aprendizaje y comunicación de lo aprendido
> Esta categoría refiere a las prácticas orales inscriptas en contextos formales de aprendizaje (intercambios entre pares, preparación y presentación oral de contenidos curriculares) (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 49).

Se brinda particular importancia a la interacción y socialización con mediación tecnológica, es decir, a los chats y a todo tipo de intercambio a través de redes sociales. No se prevé la interacción y socialización sin mediación tecnológica para el uso del inglés y se sugiere que el desarrollo de esta habilidad para el español se realice fuera del ámbito escolar, y que sea muy sensible a las características de cada estudiante.

> Así, cuando establecemos las habilidades desarrolladas en el campo de la oralidad no tecnologizada del español, hay que ser muy cautos. Entendemos que es un desarrollo que debería hacerse fuera del ámbito de la clase (y hasta del escolar) y que son habilidades lingüísticas claramente dependientes de las vicisitudes identitarias de cada estudiante, de sus restos auditivos o de la presencia de un implante coclear (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 49).

Desde esta perspectiva, una visión decolonial en relación con el español, y sobre todo en su forma no escrita, supone entender que la educación de la comunidad sorda no puede tomar una postura general sobre la enseñanza del español oral para la totalidad de los estudiantes, sino que debe atender cada caso particular y adaptarse a ello, dado que cada estudiante tiene necesidades e intereses diferentes frente a dicha lengua. Por otra parte, sólo se prevé la interacción, el aprendizaje y la comunicación de lo aprendido para la LSU.

En el documento, el manejo de la textualidad diferida tiene sus particularidades, dado que por un lado estaría la comprensión y producción de visograbaciones en lenguas de señas (LSU y extranjeras) y, por otro lado, la lectura y escritura de lenguas orales (español e inglés). Como señalamos, esto representa una cierta contradicción con respecto al marco teórico, dado que se utiliza textualidad diferida como sinónimo de visograbaciones, sin tener en cuenta que, desde el marco

teórico del propio documento, se sostiene que textualidad diferida es un concepto general que incluye tanto textos escritos como grabados.

Con respecto a la producción de textualidad diferida, para la LSU se establecen tres categorías a tener en cuenta en las progresiones de aprendizaje. Las dos primeras abordan dos planos: por un lado, el conocimiento de la tecnología que permite la realización de textualidad diferida y, por otro, las habilidades lingüísticas (sintácticas, léxicas y discursivas) que se necesitan para la producción de textualidad diferida en el contexto de la actual cultura pluriletrada de la comunidad sorda:

> *Conocimiento y manejo de las tecnologías de realización y archivo de visograbaciones*
> Esta categoría refiere al uso de videocámaras, manejo de la luz y el fondo, conocimiento de los aspectos formales para la realización de una visograbación. También implica el saber organizar y archivar los videos en la computadora personal y en plataformas de internet para que se vuelvan accesibles para la comunidad.
> Proceso de producción de textualidad diferida
> Esta categoría hace referencia a la grabación de visograbaciones (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 49).

La tercera cateogría *Conocimiento y manejo de los sistemas de escritura de LSU*, tiene que ver con el conocimiento de un sistema de escritura representacional:

> Esta categoría refiere al conocimiento del signwriting (sistema de escritura representacional que se inventó para las lenguas de señas pero que no fue adoptado por la comunidad sorda uruguaya) (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 49).

Asimismo, para las lenguas de señas extranjeras y/o globales, el documento solo tiene en cuenta el proceso de producción de textualidad diferida, es decir, de la realización lingüística del texto, dado que el conocimiento y manejo de las tecnologías de realización y archivo de visograbaciones, ya previstos para la LSU, es aplicable a la grabación de cualquier texto en cualquier lengua. Es llamativo que el documento no prevea el aprendizaje del signwriting en LIBRAS o en SSI, dado que este sistema de escritura está disponible para ambas, a diferencia de lo que ocurre con la LSU y con la LSA. Pensamos que esta es la razón por la que el manejo del signwriting quede en el plano de la producción de la textualidad diferida y no en el de la comprensión (dado que, como no existen textos escritos en LSU, no habría textos para leer).

En cuanto a la comprensión de textualidad diferida para las visograbaciones en LSU, el documento propone cuatro categorías. La primera de ellas es el

"*conocimiento y manejo de las tecnologías de reproducción y archivo de visograbaciones"*, y refiere al contacto de los estudiantes con la tecnología que sostiene la textualidad diferida. A esta categoría se suman las tres restantes:

> *Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización*
> Esta categoría refiere al conocimiento de léxicos descriptivos y prescriptivos (diccionarios y señarios) y de gramáticas descriptivas y prescriptivas.
> Contacto con textos diferidos (en lengua de señas)
> Esta categoría refiere al acceso y el contacto con las visograbaciones en lengua de señas en sus diferentes soportes y archivos.
> Procesos de comprensión de textualidad diferida Esta categoría hace referencia a la visualización y comprensión de visograbaciones (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 49).

Se brinda particular importancia al manejo de instrumentos de gramatización (diccionarios y gramáticas) como parte del desarrollo de un metalenguaje, al que David Olson (1991) denomina "metalenguaje oral", y de la expansión de habilidades metalingüísticas que permiten una profundización en las habilidades de comprensión (esta categoría podría estar presente también para la producción). Asimismo, se plantea la necesidad del acceso a los textos en LSU visograbada y al desarrollo de la comprensión de esa forma particular de textualidad en la que debe interpretarse el texto en ausencia de quien lo enunció y por fuera de las coordenadas de enunciación (similar a la comprensión lectora). Similares categorías se proponen para la comprensión de textualidad diferida en lenguas de señas extranjeras y/o globales.

Con respecto a la escritura y lectura, el documento se dirige exclusivamente al español y al inglés, dado que el signwriting ya había sido tratado en textualidad diferida para las lenguas de señas. Esta inconsistencia teórica podría deberse a que, en los hechos, no se ha desarrollado el signwriting en la LSU.

Para la escritura de español e inglés se prevé el conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización y la escritura de textos en español y en inglés (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 49). Para la lectura de español e inglés el documento señala:

> *Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización*
> Contacto con textos escritos (textos diferidos en lengua oral)
> Esta categoría refiere al acceso y el contacto con diferentes tipos de textos escritos en lengua oral en sus diferentes soportes
> Procesos de comprensión involucrados (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central 2019, p. 49).

El documento prevé la importancia, en el proceso de letramento, de varios niveles que se articulan para el desarrollo de la competencia lectora: las tecnologías que sostienen la escritura y su archivo, las tecnologías de gramatización que permiten la reflexión metalingüística sobre la lengua, sobre los textos y sobre las propias habilidades psicolingüísticas implicadas en la lectura.

4 Competencias esperables para textualidad diferida en LSU y español

Luego de establecidas las doce dimensiones, se describieron las competencias esperables para los estudiantes en dichas dimensiones y en relación con cuatro momentos dentro del sistema educativo formal: tercero de primaria (aproximadamente 8 o 9 años de edad), sexto de primaria (aproximadamente 11 o 12 años de edad), tercero de secundaria (aproximadamente 14 o 15 años de edad) y sexto de secundaria (aproximadamente 17 o 18 años de edad).

Nos interesa presentar lo que el documento entiende como esperable para la textualidad diferida en LSU y en español para la etapa de egreso del sistema educativo formal, ya que, a partir de ahí, vamos a tratar de inferir aspectos metodológicos implicados en la enseñanza de lengua y letramento.

Para la producción de textualidad diferida en LSU, el documento describe las siguientes habilidades:

a) conocimiento y manejo de las tecnologías de producción y archivo de grabaciones de vídeo

> Se vuelve autónomo en el manejo de las tecnologías relacionadas con la producción y archivo de textualidad diferida en LSU (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 53).

b) conocimiento y manejo de los sistemas de escritura de la LSU

> Maneja de forma autónoma y productiva los mapas mentales, la elaboración de imágenes y las glosas para la organización de la textualidad diferida. Conoce el *signwriting* (único sistema fonográfico de las lenguas de señas, que no utiliza en Uruguay) (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 53).

c) proceso de producción de la textualidad diferida

> Maneja los aspectos de cohesión y coherencia, así como de discurso formal e informal, que deben estar presentes en la versión final del texto a compartir. Amplifica la función metalingüística para el tratamiento del texto. Puede producir textos diferidos en alta calidad, tanto en los aspectos formales de la

> grabación como en su posterior edición. Es capaz de incluir imágenes y textos escritos. Sabe cómo compartir sus textos en internet, así como hacerlos disponibles para la comunidad sorda. Lo anterior supone que participa, como sujeto letrado,en la incipiente cultura letrada en LSU, tanto en el manejo de las estructuras lingüísticas como en en las funciones, que se plasman en las visograbaciones que aparecen a nivel institucional, en las redes sociales, en los sitios personales, en la academia y otras. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 53).

En relación con la comprensión de textualidad diferida en LSU, las habilidades que describe el documento son:

a) conocimiento y manejo de las tecnologías de reproducción y archivo de grabaciones de vídeo

> Se independiza en el manejo de la tecnología de reproducción y visograbaciones y en la búsqueda de videos de su interés o por necesidades académicas. Conoce la tecnología de internet donde se aloja la mayor cantidad de videos en la actualidad. Ajusta y afina los criterios de búsqueda según campos temáticos o disciplinares: por ejemplo, biología, literatura, etc. Busca, clasifica y guarda los textos diferidos de su interés para posteriores accesos. Genera acervos textuales personales en los que los videos están organizados según criterios propios (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 55)

b) conocimiento y manejo de tecnologías gramaticales, con referencia al manejo de gramáticas y diccionarios de LSU

> Maneja los contenidos gramaticales de la LSU y los descriptores del nivel fonológico. Conoce las diferentes variedades de la LSU a partir de los ejes diatópico, diafásico y diastrático y puede utilizar diferentes registros según la situación de habla. Puede comparar la LSU con otras lenguas de la región. A nivel tecnológico maneja los descriptores fonológicos, el *signwriting*, los diccionarios bilingües y monolingües en sus diversos soportes, el programa ELAN o similar, las glosas y los mapas mentales (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 55).

c) contacto con textos en diferido; procesos de comprensión implicados

> Entiende cabalmente las diferencias entre textualidad diferida y oralidad (...). Se vuelve fluido e independiente en el contacto con los textos diferidos. Analiza, organiza, reformula y evalúa el contenido de los textos (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 55).

d) procesos de comprensión involucrados

> Comprende autónomamente los textos de su interés. Localiza información explícita e implícita en los textos y maneja la micro y macro estructura. Se maneja con gran fluidez en todos los géneros textuales. Accede autónomamente a plataformas internacionales y puede comprender videos en otras lenguas de señas, posicionándose en la propia. Compara textos y reelabora información a partir de ellos. Profundiza en los procesos de

> transferencia interlingüística e iconicidad enunciativa (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 55).

Con respecto a la escritura en español, el documento propone las siguientes habilidades:

a) el conocimiento y manejo de las tecnologías de la escritura, el archivo y la gramática

> Maneja con autonomía el procesador de texto y la tecnología de internet que sostiene las redes sociales. Maneja la tecnología de subtitulado (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 59).

b) escritura de textos en español de diferentes tipos y niveles de formalidad

> Produce autónomamente narraciones y argumentaciones en español sordo. Realiza traducciones simples de español escrito a la LSU visograbada y viceversa (por ejemplo, subtitulado de sus propias en LSU visograbada. Produce informes académicos sencillos en forma autónoma. Puede alcanzar estilos de español cercanos al estándar, según el interlocutor y el registro (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 59).

Por último, las habilidades previstas por el documento para la lectura en español de estudiantes integrantes de la comunidad sorda son:

a) conocimiento y manejo de tecnologías de escritura, archivo y gramaticalización

> Reconoce estructura y léxico de los textos de cada disciplina. Realiza búsquedas en internet relacionadas con diversas temáticas. Maneja diccionarios (tanto monolingües como traductores) en diferentes soportes. Maneja el subtitulado (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 61).

b) contacto con textos escritos

> Lee autónomamente todo tipo de texto. Utiliza el español escrito con fines académicos, recreativos e informativos. Lee los subtitulados de las producciones audiovisuales. Realiza búsquedas de textos de su interés con criterios autónomos (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 61).

c) procesos de comprensión implicados

> Es autónomo en relación a la comprensión de textos disciplinares y otros. Alcanza un importante acervo léxico y lo reconoce de forma global en el texto. Afirma su conciencia metalingüística y metacognitiva que le permite autorregular su propia lectura, esto es, puede escoger entre procesos globales o lineales en diferentes tramos y según su interés y posibilidades. Sabe cómo buscar ayudas externas para alcanzar sus objetivos lectores,

> tales como búsqueda de información en internet, uso de diccionarios, preguntar a otros, etc. Puede comprender el subtitulado de las producciones audiovisuales de su interés (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 61).

En suma, el documento de las progresiones de aprendizaje pone al mismo nivel, en términos políticos, el desarrollo de letramento en visograbaciones en LSU y en español escrito, haciendo hincapié en que la LSU es la lengua materna y que el español es la segunda lengua para los estudiantes de la comunidad sorda, por lo que establece diferentes metas de proficiencia para ambas lenguas. Asimismo, en el documento se toma en cuenta que el letramento en LSU utiliza una tecnología registral, mientras que el letramento en español se sostiene en una tecnología representacional, lo que confiere procesamientos psicolingüísticos diferentes.

En el documento analizado se prevé el desarrollo del pluriletramento a partir del conocimiento de habilidades y tecnologías que se describen en varios planos y que son similares para el letramento en LSU (visograbaciones) y en español (escritura). Por un lado, el documento se refiere al plano tecnológico que supone conocer las tecnologías de la lengua implicadas en el desarrollo de la textualidad diferida y la cultura letrada, esto es, las tecnologías de escritura (incluido el *signwriting*, a pesar de que no se usa), de visograbación, de archivo de textos (repositorios, bibliotecas, internet) y de gramatización (léxicos descriptivos y gramáticas descriptivas de LSU y de español). También, el documento propone que los estudiantes conozcan tecnologías para la elaboración de textos intermedios que develen la macroestructura del texto, útiles tanto para la producción como para la comprensión (esquemas, glosas, mapas mentales, dibujos, subrayado del texto y del video mediante programas como ELAN, etc.).

En el plano de las competencias textuales, el documento prevé que los estudiantes manejen fluidamente aspectos de cohesión y coherencia. Asimismo, promueve el desarrollo de todo tipo de habilidades metalingüísticas (a través de léxicos y gramáticas descriptivas) para el tratamiento de los textos, tanto en la comprensión como en la producción.

En el plano sociopolítico y sociolingüístico, el documento asume que los estudiantes de la comunidad sorda se ubican en una posición plurilingüe y plurivarietal, conociendo varias lenguas y varios registros de la LSU y del español, pero siempre

posicionándose desde la LSU, en tanto lengua materna/nativa/primera. Así, se señala en el documento analizado:

> Teniendo en cuenta estos dos aspectos —la característica lingüística de la comunidad sorda uruguaya y el papel de las nuevas tecnologías para generar textualidad diferida y cultura letrada— se tomaron las siguientes consideraciones metodológicas al diseñar la progresión de aprendizajes:
>
> • Se da un lugar importante al desarrollo de sujetos plurilingües con un letramento pluritecnológico. Esto supone el aprendizaje de las habilidades para realizar visograbaciones en el entendido que es el camino para el letramento en LSU y el aprendizaje de habilidades para la escritura del español. En segundo lugar, aparece el desarrollo de la textualidad diferida en lenguas extranjeras (oral y de señas).
>
> • Se entiende el proceso de enseñanza de segunda lengua desde un modelo plurilingüe, es decir, desestimando al hablante nativo y al modelo estándar como instrumentos ideológicos de imposición. En este sentido una propuesta de educación inclusiva, plurilingüe e intercultural tiene que tratar al español de los sordos teniendo en cuenta el sistema de distribución funcional de lenguas que actualmente tiene la comunidad sorda uruguaya.
>
> Así, cuando establecemos las habilidades desarrolladas en el campo de la oralidad no tecnologizada del español, hay que ser muy cautos. Entendemos que es un desarrollo que debería hacerse fuera del ámbito de la clase (y hasta del escolar) y que son habilidades lingüísticas claramente dependientes de las vicisitudes identitarias de cada estudiante, de sus restos auditivos o de la presencia de un implante coclear.
>
> • Desde su competencia en LSU, los estudiantes determinarán hasta dónde pueden llegar en sus aprendizajes de segunda lengua y de lenguas extranjeras. En este sentido, entendemos que, metodológicamente, la enseñanza de segunda lengua y lenguas extranjeras debe sostenerse en la LSU (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 2019, p. 45-46).

El documento prevé que los estudiantes alcancen la posibilidad de realizar transferencias interlingüísticas y traducciones y de manejar fluidamente la iconicidad enunciativa, que es parte muy relevante de la estructura de las lenguas de señas. Se introduce la noción de español sordo y no se hace referencia al español estándar como un modelo hegemónico que deban necesariamente alcanzar. Por otro lado, el documento incluye el plano del registro lingüístico que es propio de la textualidad diferida, que incluye niveles de abstracción, generalización, independencia y formalidad, así como también el conocimiento de diversos géneros textuales. Se presupone que se desarrolle, al egreso del sistema formal, una perspectiva crítica hacia los textos, las lenguas y las variedades de lenguas.

5 Reflexiones finales: enseñanza de lengua

El documento analizado no trata sobre enseñanza de lengua, sino sobre las habilidades lingüístico-discursivas que se espera tengan los estudiantes de la comunidad sorda en cuatro tramos diferentes de la educación formal. A partir de las habilidades descritas, fundamentalmente para la etapa de egreso del sistema educativo, y del marco teórico asumido en el documento, realizaremos algunas consideraciones acerca de cuáles serían las metodologías de enseñanza de lengua y de letramento implicadas.

A nivel teórico, el documento parte de las concepciones de plurilingüismo y pluriletramento, tal como fue señalado en apartados anteriores. Desde ese marco, propone que la enseñanza de la segunda lengua siga un modelo plurilingüe, sin imponer el estándar del español y respetando la distribución funcional de lenguas de la comunidad sorda uruguaya. Se enfatiza que la enseñanza del español se realice fundamentalmente fuera del ámbito escolar, según la identidad y las capacidades de cada estudiante. Además, desde la perspectiva plurilingüe adoptada, la LSU es colocada como la base para el aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras y/o globales. Asimismo, se señala que el proceso de letramento debe realizarse tanto en LSU (visograbaciones) como en español (escritura), así como en las otras lenguas propuestas.

En el nivel de la descripción de las diferentes habilidades, el documento sobre progresiones de aprendizaje equipara, a nivel político, el desarrollo del letramento en visograbaciones en LSU y en español escrito, estableciendo diferentes metas de proficiencia debido a que la LSU es la lengua materna de la comunidad sorda y el español, su segunda lengua. Se considera que ambos tipos de letramento emplean distintas tecnologías y procesamientos psicolingüísticos, abarcando competencias tecnológicas (escritura, visograbación, archivo, gramatización), textuales (cohesión, coherencia, habilidades metalingüísticas) y sociolingüísticas (plurilingüismo, traducción, iconicidad enunciativa). Además, el documento enfatiza el desarrollo de una perspectiva crítica hacia los textos y las lenguas, sin imponer el español estándar como modelo hegemónico.

Nos resulta interesante destacar que el documento asume una perspectiva crítica en la enseñanza de lengua y letramento, la que es implícita, dado que el

documento no trata sobre metodologías de enseñanza sino sobre progresiones de aprendizaje. Entendemos que asume una perspectiva crítica porque coloca como centro la competencia en la lengua materna/primera/nativa de los estudiantes de la comunidad sorda. También porque busca un posicionamiento de conciencia sociopolítica en tales estudiantes acerca de la relación entre la lengua de su comunidad y otras lenguas, sean estas segundas, extranjeras y/o globales, así como variedades de lenguas. Es relevante que, en la enseñanza de lengua y letramento, la LSU quede como la lengua rectora de todo el proceso. Obviamente, este posicionamiento tiene un claro impacto en la metodología de enseñanza de lengua que se va a seguir.

Otro aspecto para destacar es el papel de las tecnologías de gramatización en la enseñanza de lengua. El documento asume claramente la perspectiva de que la enseñanza de lengua y el letramento deben estar acompañados de una fuerte reflexión metalingüística. En parte, porque se entiende que la textualidad diferida, al ser siempre vehiculizada por una tecnología que la vuelve permanente, implica necesariamente el desarrollo de la función metalingüística. En el documento se establece que dicho desarrollo depende del uso de gramáticas y léxicos descriptivos. Con esto, el documento se estaría ubicando dentro de las corrientes de enseñanza de lengua que retoman la importancia de la reflexión gramatical en el proceso de enseñanza de lengua (Defagó, 2022; Defagó *et al*., 2022). Una reflexión que, como planteamos anteriormente, debe estar situada desde una perspectiva crítica; es decir, se trata de una reflexión metalingüística apoyada en estudios gramaticales y en estudios interlingüísticos que tiene que tener sentido identitario y político para los estudiantes de la comunidad sorda.

En síntesis, el documento sobre las progresiones de aprendizaje en el ámbito lingüístico-discursivo para estudiantes de la comunidad sorda propone varios cambios. Estos cambios interpelan al modelo bilingüe anterior en educación de la comunidad sorda (Peluso 2019, 2022; Peluso; Lodi, 2023) en la medida en que introducen una perspectiva plurilingüe y pluriletrada.

El documento establece un repertorio lingüístico plurilingüe, en tanto asume que el cuerpo estudiantil pertenece a una comunidad sorda plurilingüe. A partir de esto, en el documento se establece una nueva relación entre diferentes lenguas en el contexto educativo. Esto supone un corrimiento de una propuesta bilingüe LSU-

Español a una propuesta plurilingüe en la que se trata la LSU como lengua materna/nativa/primera y centro del proyecto educativo; el español como segunda lengua, por ser la lengua mayoritaria en Uruguay; el Sistema Internacional de Señas (SSI), la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS) o la Lengua de Señas Argentina (LSA), como lenguas de señas extranjeras regionales y/o globales; y el inglés como lengua oral extranjera y/o global.

Asimismo, pasar del bilingüismo al plurilingüismo significa alejarse del español como fin último de la educación (objetivo que se ha mantenido en la educación bilingüe de la comunidad sorda por el papel central que se sigue brindando al español escrito), para ubicar a la LSU como fin educativo (en la oralidad y en la textualidad diferida), como lengua que constituye el centro de la competencia lingüística y de la identidad de sus estudiantes. Se rompe con la posición escriturocéntrica que determina que la escritura es la única forma de desarrollar una cultura letrada, dominante en la propuesta bilingüe, y se propone que las visograbaciones en LSU sean la tecnología privilegiada para desarrollar una cultura letrada en la lengua natural y primera de los estudiantes. A partir de ahí, se descentra el proceso de alfabetización y letramento del aprendizaje de la escritura y se redefine la relación entre videograbaciones y escritura. Por lo tanto, se entiende que la escuela debe ofrecer letramento en LSU videograbada (así como en otras lenguas de señas videograbadas), y alfabetización y letramento en español escrito, así como también en inglés.

En este trabajo, nos interesó mostrar cómo este marco teórico y la propuesta de progresiones de aprendizaje que se plasman en el documento analizado tienen que tener repercusiones en los modelos de enseñanza de lengua y letramento que, a partir de estos planteos, se vayan a diseñar para la enseñanza a la población sorda en el ámbito formal. No es sencillo migrar del modelo bilingüe al plurilingüe, pero entendemos que este es el gran desafío por el que la educación de la comunidad sorda está transitando en la actualidad.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA/CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. **Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio Lingüístico-discursivo**. Progresiones de Aprendizaje. Administración Nacional de Educación Pública. Documento oficial, 2019. Disponible en: https://www.anep.edu.uy/aaa019037051. Acceso en: 23 abr. 2025.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; VALLE, José del. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, Nova York, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010. Disponible en: https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar. Acceso en: 23 abr. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponible en: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf. Acceso en: 23 abr. 2025.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN/CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. **Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo**. Documento oficial. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1987.

DEFAGÓ, Cecilia. **Nombrar y Predicar**: del conocimiento gramatical a una gramática pedagógica. Editado Universidad Nacional de Villa María, 2022. Disponible en: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/visionneuse.php?lvl=afficheur&explnum=3316#page/1/mode/2up. Acceso en: 23 abr. 2025.

DEFAGÓ, Cecilia; ANGLADA, Liliana; MANOILOFF, Laura; OLIVA, M. Belén; SUPISICHE, Patricia M. **Procesamiento del lenguaje y enseñanza de la lengua**: diálogos entre investigación y práctica docente. Editado Universidad Nacional de Córdoba, 2022. Disponible en: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/29721. Acceso en: 23 abr. 2025.

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. **Reglamento del Instituto Nacional de Sordo-Mudos**. Montevideo: Imp. Artística, 1910. Disponible en: https://drive.google.com/drive/folders/1LUrYkgq3eRIQ4Jnqy3RsAfDOuoD0qC0o?usp=sharing. Acceso en: 23 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Encuentros, 2007.

JUDD, Elliot; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert. **Teaching Additional Languages**. Bruselas: International Academy of Education, 2001.

LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Ediciones CICCUS, 2011.

LARRINAGA, Juan Andrés. Linguistic, educational and political aspects regarding two groups in Uruguay: Deaf students and University students. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 4, n. 2, p. 62-88, 2014. Disponible en: http://revista.psico.edu.uy. Acceso en: 23 abr. 2025.

LARRINAGA, Juan Andrés; PELUSO, Leonardo. Bilingual education or multiple linguistic and technological channels shaping a plurilingual education: the Uruguayan experience. In: GARCIA, Bárbara G. de.; KARNOPP, Lodenir B. (org.). **Change and Promise: Bilingual Deaf Education, Sign Language and Deaf Culture in Latin America**. Washington: Gallaudet University Press, 2017. p. 171-192.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Texto e discurso em Libras: possibilidades de apropriação de práticas de leitura e produção de textos/discursos por alunos surdos. In: ERNST, Aracy; LEFFA, Vilson J.; SOBRAL, Adail (Org.). **Ensino e Linguagem. Novos desafios.** Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 97-126.

MARTINS, Vanessa R. de Oliveira. **Desenvolvimento linguístico-educacional de crianças surdas: estratégias de avaliação em Libras**. Relatório parcial de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n° 2023/12886-5. São Paulo: FAPESP, 2024.

MARTINS, Vanessa R. de Oliveira; LOPES, Maura Corcini; PELUSO, Leonardo; SOLER, Priscila Silveira. Textualidade diferida em Libras e os desafios para a apropriação da escrita por alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Caletroscópio**, Pelotas, v. 12, p. 92-107, 2024. Disponible en: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/issue/view/459/189. Acceso en: 23 abr. 2025.

OLSON, David. La cultura escrita como actividad metalingüística. *In*: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita y oralidad.** Barcelona: Gedisa, 1991. p. 333-358.

OLSON, David. **El mundo sobre papel**. Barcelona: Gedisa, 1998.

PELUSO, Leonardo. Apuntes para repensar la inclusión educativa. **Tópos**, v. 10, p. 49-55, 2018. Disponible en: http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/issue/view/34. Acceso en: 22 jun. 2026.

PELUSO, Leonardo. Apuntes para repensar la inclusión educativa. **Tópos**, v. 10, p. 49-55, 2018. Disponíble en: http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/issue/view/34. Acceso en: 22 jun. 2026.

PELUSO, Leonardo. Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponible en: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329. Acceso en: 22 jun. 2026.

PELUSO, Leonardo. Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. In: JANOARIO, Ricardo; PELUSO, Leonardo (org.). **Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad**. Montevideo: Área de Estudios Sordos/FHCE/UdelaR, 2020a. p. 59-90. Disponible en: http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf. Acceso en: 22 jun. 2026.

PELUSO, Leonardo. **La escritura y los sordos: entre representar, registrar/grabar, describir y computar**. Montevideo: Área de Estudios Sordos/TUILSU, 2020b. Disponible en: http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf. Acceso en: 22 jun. 2026.

PELUSO, Leonardo. Consideraciones sobre la educación de la comunidad sorda en Uruguay: del bilingüismo al plurilingüismo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 848-865, 2022. Disponible en: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669209. Acceso en: 8 jun. 2024.

PELUSO, Leonardo; VALLARINO, Stella. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de primaria. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, p. 211-236, 2014. Disponible en: https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/241/224. Acceso en: 8 jun. 2024.

PELUSO, Leonardo; HOLLY, Lucía; SILVEIRA, Mariana. Cultura (pluri)letrada e institución educativa. In: **Libro de Actas del 3er Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva: Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente**. Madrid: Grupo de Investigación Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa (ECOLE), Universidad Complutense de Madrid, 2023. p. 331-335. Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.14352/109135. Acceso en: 22 jun. 2026.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia B. Educación de los sordos: desde la normalización al plurilingüismo. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 36-51, jan./abr. 2023. Disponible en: https://doi.org/10.15210/rle.v26i1.6802. Acceso en: 22 jun. 2026.

PELUSO, Leonardo; KARNOPP, Lodenir.; MENTASTI, María Larua; MUÑOZ, Sol; SINIGAGLIA, María Alicia. Cultura letrada en la educación de las comunidades sordas. **Lingüística**, v. 41, 2025. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v41/2079-312X-ling-v41-e201.pdf. Acceso en: 17 mar. 2026.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Dossiê América Latina**, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005. Disponible en: https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002. Acceso en: 23 abr. 2025.

QUIJANO, Anibal. Bien vivir, entre el desarrollo y la decolonialidad del saber. **Revista VIENTO SUR**, n. 122, p. 46-57, 2012. Disponível em:

https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/VS122_A_Quijano_Bienvivir---.pdf . Acceso en: 23 abr. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes para resistir, reexistir y revivir**. Tomo 1. Quito: Abya-Yala, 2013. Disponible en: https://archive.org/details/walsh-c.-pedagogias-decoloniales.-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir.-tomo-i. Acceso en: 23 abr. 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes para resistir, reexistir y revivir**. Tomo 2. Quito: Abya-Yala, 2017.

Recibido en diciembre de 2025 | Aprobado en mayo de 2026

MINI BIOGRAFIA

Leonardo Peluso Crespi
Doctor en Lingüística por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Profesor Agregado de la Carrera de Intérprete y Traductor LSU-español y de la Licenciatura en Psicología, Sede Salto, Cenur Litoral Norte, Universidad de la República. Coordinador del grupo de investigación Textualidad Diferida.
E-mail: leonardo@psico.edu.uy

Ana Claudia Balieiro Lodi
Profesora asociada de Educación en la Universidad de São Paulo. Doctora en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Profesora asociada II en el Departamento de Educación, Información y Comunicación y en el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo.
E-mail: analodi@ffclrp.usp.br