

## Colonización lingüística y comunidad sorda

---

Video de traducción a LSA: <https://youtu.be/9dpDosPW-Cc>

*Por Leonardo Peluso<sup>1</sup>*

*Equipo de traducción: Ana Ferreyra, Jazmín Vieytes, Juan Druetta y Patricia Guison*

### **Introducción**

**E**n este artículo me propongo reflexionar sobre los procesos de colonización lingüística que han ocurrido sobre la comunidad sorda, fundamentalmente tomando como insumos para pensar los procesos ocurridos en aquella con la que tengo fuertes contactos, tanto laborales como académicos y afectivos (la comunidad sorda uruguaya, hablante de LSU).

Por procesos de colonización entiendo aquellos que producen, en el marco de la ideología de la normalidad, la construcción de identidades minorizadas que son vistas como marginales en relación a una norma previamente construida. Estas identidades, que se transforman en políticas, sufren un proceso de homogeneización y se vuelven categorías fijas. Categorías que son estigmas que padecen las personas que caen bajo su etiquetación. Al mismo tiempo que también pueden ser reconstruidas en términos positivos, en su lucha por el reconocimiento.

Los procesos coloniales, que subalternizan grupos al servicio de una sociedad que hace foco en el capital y la acumulación (y la concomitante explotación de seres humanos para llevar a cabo este objetivo), construyen estas categorías, siempre conflictivas.

No alcanza con identificar y mostrar los procesos de colonización que ocurren sobre infinidad de grupos humanos, una perspectiva decolonial debe ir más allá y luchar contra ellos, posicionándose fuertemente tanto académica como políticamente en el marco de la lucha por el reconocimiento que llevan adelante los grupos minorizados y subalternizados. Es inadmisibles, y profundamente cínico, que los seres humanos mantengamos prácticas de explotación y violencia social al tiempo que construimos discursos sobre la libertad, los derechos y la inclusión.

La perspectiva teórica y política de partida de este texto son los estudios decoloniales latinoamericanos, con ya larga trayectoria en sus desarrollos en los ámbitos de los estudios sordos y de los estudios culturales, del feminismo, del antirracismo, de las luchas que llevan adelante los colectivos de las disidencias del sistema hetero-normativo, y de la lucha de clases, sólo para mencionar los que a mí me han resultado más relevantes (Quijano, 2005; De Sousa Santos y Meneses, 2009; Lander, 2011; Ballestrin, 2013).

Para reflexionar sobre los procesos de colonización ocurridos sobre la comunidad sorda, que son de variada naturaleza y que han operado en devenir histórico en articulación con otros múltiples procesos de colonización; voy a realizar un recorte del campo y me limitaré a pensar sobre lo sucedido en torno a los aspectos lingüísticos implicados. Dividiré el campo en tres tipos de procesos de colonización, que hacen a un todo más general de opresión de la comunidad sorda: la imposición de la lengua oral (el español);

---

<sup>1</sup> TUILSU y Facultad de Psicología / Regional Norte - UDeLaR. E-mail de contacto: [leonardo.peluso@gmail.com](mailto:leonardo.peluso@gmail.com)



la imposición de la cultura letrada escriturocéntrica: y la construcción e imposición de una ideología purista en torno a la lengua de señas (LS).

El género textual que adoptaré en este artículo es de corte ensayístico, pero se basa en varias investigaciones que he realizado en el campo de los estudios sordos y de los estudios culturales (Peluso, 2010; Peluso, 2020; Janoario y Peluso, 2020).

### ***La imposición de la lengua oral***

La tradición de imposición de la lengua oral a la comunidad sorda tiene ya larga data. Es de relevancia el infame Congreso de Milán, realizado en 1880 en dicha ciudad, en el que el colectivo docente y de salud que atendía a las comunidades sordas resolvió la prohibición de las lenguas de señas y la imposición, en las instituciones educativas y de salud, de las lenguas orales como única forma de *humanizar* a quienes integraban dicha comunidad. Se instauró así el oralismo, como ideología y como práctica clínica y educativa.

Las lenguas orales se impusieron a la LS, en lugar de ser enseñadas como segunda lengua. Esto supuso un grave proceso de colonización sobre las comunidades sordas, quedando subordinadas a una lengua ajena, que no les es natural. Esta perspectiva se sostuvo (y aún lo hace) sobre la idea de las personas sordas como sujetos carentes, en “situación de discapacidad”. Podría afirmar que las prácticas coloniales actuales se sostienen en múltiples sentidos. Una práctica muy difundida en la actualidad consiste en propiciar (cuando no obligar) los implantes cocleares a bebés con diagnóstico de pérdida auditiva inclusive previo a su desarrollo lingüístico, y luego prohibirles todo contacto con la LS por considerarla que atrasa la adquisición de la lengua oral)<sup>2</sup>.

Al punto este proyecto oralista es colonizador, que la comunidad sorda pasó a ser vista como comunidad *muda*, término que permeó no solamente a los nombres de las instituciones vinculadas, sino también a toda forma de tratamiento hacia sus integrantes. Aún hoy, luego de una larga lucha por el reconocimiento que han llevado adelante las comunidades sordas, muchas veces desde el *afuera* se los sigue etiquetando como *sordomudas* y *sordomudos*, *discapacitadas* y *discapacitados auditivos*, *discapacitadas* y *discapacitados comunicacionales*.

Para una comunidad quedar subalternizada bajo la etiqueta de *muda*, de *discapacitada comunicacional*, implica ser colocada en uno de los extremos más radicales de la colonización: pasa a ocupar el lugar de quienes no tienen voz<sup>3</sup>. Se trata de un lugar desde el cual no hay ningún poder enunciativo y, por lo tanto, se anula cualquier posibilidad de disidencia, de lucha por el reconocimiento. Al quedar en esta posición discursiva, se minimiza, se desvaloriza todo discurso que provenga de las personas que integran la comunidad, por lo que se anula su capacidad contra-discursiva y contra hegemónica. Muchas personas sordas relatan la vergüenza que sentían al hablar o escribir en español y cómo su palabra no era reconocida como válida, o al menos con el mismo valor que la enunciada por una persona oyente.

2 Lo que pongo en discusión aquí es la compulsión a la normalización obligatoria como camino a la humanización que habilita la “reparación” a la vez que prohíbe cualquier otra alternativa. A lo largo de este texto desplegaré algunos elementos que dan sustento a esta crítica a sabiendas que las controversias son muy profundas y de complejo análisis.

3 El no tener voz aquí no aludirá a procesos sociales y/o políticos sino a consecuencias naturales de portar un déficit. Por eso recorro a la noción de ideología de la normalidad (Oliver, 1998, 2008; Rosato y Angelino 2009).



El siglo XX estuvo plagado de enfrentamientos ante esta supremacía oyente. Las comunidades sordas en todo occidente dieron sus luchas por el reconocimiento, y también lo hicieron equipos de investigación y educadores.

A partir de estos enfrentamientos, verdaderas luchas por el reconocimiento, hacia fines del siglo XX se comenzó a instaurar, de forma paulatina, la perspectiva bilingüe en la educación y la idea de que las personas sordas no son enfermas, sino hablantes de una lengua históricamente minorizada, estigmatizada, enmudecida. Se dio paso, entonces, a la concepción bilingüe de los sordos (yo la denomino en trabajos anteriores como la *primera ola del bilingüismo* (Peluso, 2019).

### ***El bilingüismo y la imposición de la cultura letrada escriturocéntrica***

El bilingüismo de esta primera ola comenzaba a liberar a la comunidad sorda de la colonización oyente, con la aceptación de las lenguas de señas como lenguas primeras de dicha comunidad. Sin embargo este reconocimiento no fue suficiente, la permanencia de la imposición de la cultura letrada en base escriturocéntrica fue el modo más claro de una colonización que cedía tan fácilmente.

La propuesta bilingüe que menciono aquí, sostiene que las comunidades sordas tienen un bilingüismo con la siguiente distribución funcional: la LS es la lengua materna, primera y natural, exclusivamente utilizada en la oralidad (es decir, en las relaciones cara a cara) y la lengua oral es la segunda lengua, no natural dado que no puede ser adquirida de forma espontánea, y especializada en la escritura.

Según este modelo, las personas sordas deben acomodarse, en la escritura, al modelo de lengua estándar provisto por un *hablante oyente ideal*. Así, a partir de esta posición teórica y política, durante décadas, las personas sordas han sido sometidas a la subalternización que supone tener que escribir en el estándar de una lengua oral, siendo esta una segunda lengua y no natural, que a su vez ha estado históricamente en una posición de prestigio y de autoridad frente a la LS. Esta imposición del estándar oyente reforzó la relación de subordinación que históricamente se impuso entre lenguas de señas y lenguas orales, siendo las primeras estigmatizadas, y reducidas al ámbito doméstico y de los vínculos intra-comunidad.

La relativa aceptación de la LS como la lengua primera y natural de la comunidad sorda, no implicó (implica) necesariamente un verdadero reconocimiento del estatus lingüístico de la misma y del lugar discursivo de dicha comunidad. Se mantiene la relación de subordinación entre las lenguas, por lo que aun cuando las lenguas de señas fueran aceptadas, seguían siendo vistas en términos inferiores, de menor valor, de escaso interés general.

En este sentido, perdura una distribución funcional que nomino como colonial: la LS para las relaciones cara a cara, fundamentalmente intragrupal y las lenguas orales para las funciones relacionadas con la cultura letra y los ámbitos formales.

Los efectos de esta colonización de esta forma del bilingüismo terminan siendo muy similares a los que produjo el oralismo, básicamente la de mantener a la comunidad en posición subalternizada en relación a la lengua oral. Antiguamente el modelo opresor era el llamado *normo-oyente* (la norma de la lengua oral en la oralidad y la escritura); con el bilingüismo se hace un corte, se acepta el lugar de la LS, pero se la coloca exclusivamente en la oralidad y se sigue tomando a la norma escrita de la lengua oral como el modelo a seguir. Así, si bien es cierto que ya se había dado cierto avance en tanto se aceptaba la presencia de la LS en instituciones formales, fundamentalmente las educativas, el modelo



de la lengua oral estándar seguía tan vigente como antes.

Ya en el siglo XXI, la visión bilingüe dio paso a la visión plurilingüe, que retoma los avances realizados en Europa en relación a la enseñanza de segundas lenguas. Esta visión plurilingüe rompe con el modelo bilingüe o multilingüe en el que se pone el acento en la competencia materna de la lengua de quienes están aprendiendo una segunda. Se deja de tener como objetivo, para la enseñanza de una segunda lengua, el modelo de *hablante nativo* (Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas, 2002).

La posición plurilingüe (que en trabajos anteriores mencioné como la *segunda ola del bilingüismo*, (Peluso, 2019)) cambió de la aceptación al reconocimiento, que implicó tratar a las lenguas de señas en equidad de condiciones que a las lenguas orales. Esto supuso varios movimientos. Por un lado, implicó la caída, para la comunidad sorda, del modelo estándar escrito de la lengua oral, que tanto la había oprimido.

En Uruguay, por ejemplo, se comenzó a hablar del *español sordo* (Peluso, 2014; De León y otros, 2014) y en educación se dejó de pretender que los sordos lean y escriban el español como si fueran oyentes. Se pasó de un modelo bilingüe/multilingüe a un modelo plurilingüe según el cual cada quien se espera se posicione en relación a la lengua oral como le parezca, teniendo en cuenta que su lengua natural y materna, centro de su identidad lingüística, es la LS.

Por otro lado, supuso la ruptura con respecto a la ideología escriturocéntrica, según la cual la única posibilidad de constituirse en sujeto letrado es el aprendizaje de la tecnología escrita para la realización de la textualidad diferida (Peluso, 2020). La ideología escriturocéntrica no admite que las visograbaciones, bajo determinadas condiciones de producción, puedan generar también cultura letrada, al igual que lo hace la textualidad escrita de cualquier lengua oral. Con la ruptura de la cultura escriturocéntrica, la comunidad sorda comienza el desarrollo su cultura letrada a partir de las visograbaciones de textos en LS. A nivel educativo, la perspectiva plurilingüe está teniendo impacto, al menos en Uruguay, en nuestro sistema educativo (Larrinaga y Peluso, 2017; De León, Larrinaga, Silveira y Peluso, 2019; Peluso, 2020).

Por último, esta segunda ola del bilingüismo (el plurilingüismo) profundizó en los procesos de estandarización de la LS, tanto en lo que tiene que ver con la estructura de la lengua (expansión de campos léxicos y de estructuras morfosintácticas) como con el estatus, es decir con el lugar que ocupa la lengua en nuestras comunidades en términos de prestigio, así como también con las funciones asumidas y otorgadas.

### ***La construcción e imposición de una ideología purista en torno a la LSU***

El plurilingüismo trajo consigo un importante proceso de reconocimiento de la LS y de la comunidad sorda, fundamentalmente en los espacios en los que ésta convive cotidianamente (ámbitos educativos para personas sordas, grupos familiares y de amigos, etc.). Obviamente que este proceso está muy lejos de permear a la sociedad en su conjunto, pero, a mi criterio, ya tiene un fuerte impacto en el cotidiano de la comunidad.

Sin embargo, esto no supone que las relaciones de opresión y de colonización lingüística en relación con la comunidad sorda se hayan terminado, al igual que ocurre con tantos otros colectivos colonizados. Los procesos de colonización van mutando, reinventándose, dado que aparentemente son esenciales dentro de los modos de producción capitalista. Así, siguen vigentes muchas de las aristas de la colonización lingüística ya relatadas en el marco de las relaciones de la comunidad sorda con el *afuera*, y al mismo tiempo se visualizan nuevas formas de colonización y subalternización, pero en este caso al interior de la comunidad.



Hacia afuera, la comunidad sigue siendo vista, en muchos casos, en términos discapacitantes y estigmatizantes. Su discurso, a veces, no es vivido en igualdad de condiciones enunciativas con respecto al discurso que se enuncia desde la alteridad oyente. Por lo que la colonialidad lingüística persiste y las luchas por el reconocimiento lejos están de terminar. Estas formas de colonización, y las luchas que las comunidades sordas han dado frente a ellas, no son novedosas. Las mismas se remontan, fácilmente, al menos del siglo XIX en adelante.

Lo novedoso, a mi criterio, son las nuevas formas de colonialidad que han surgido al interior de la comunidad sorda y que surgen en el marco de esta ruptura con la ideología escriturocéntrica.

En intercambios académicos que he mantenido estos días con la investigadora María Eugenia Almeida (UNER, Argentina), ella me comentaba que en el marco de sus investigaciones una hipótesis de trabajo se vincula con observar ciertos cambios que se vienen produciendo dentro de la comunidad sorda de la mano de los feminismos. Las transformaciones que a nivel de la sociedad en general se están experimentando producto de la lucha feminista y de los feminismos como discursos y prácticas sociales actuales, tienen su expresión hacia el interior de la comunidad sorda. La sensación de homogeneidad de esta comunidad producida en parte por la identificación de las diferencias con *el afuera* y no hacia dentro, empieza a mostrar fisuras. Las mujeres sordas han comenzado a generar espacios contrahegemónicos que disputan la ideología patriarcal que permea a la comunidad sorda, como sucede en espacios, comunidades, grupalidades, sectores sociales de nuestras sociedades.

En este sentido comparto que el feminismo ha introducido esta fractura en la idea de homogeneidad en la tradicional identidad de *l@s sord@s*, tan común a las identidades políticas en el marco de las sociedades patriarcales. Sin embargo, considero que esta fractura se había dado también en el punto de partida de la segunda ola de bilingüismo. A partir de las luchas por el reconocimiento de las lenguas de señas, la comunidad sorda asistió al conflicto que supone la emergencia de un grupo que se vuelve letrado y que maneja un estándar de la LS (con el concomitante desarrollo de una ideología purista, es decir, aquella que establece los criterios del *buen hablar*).

La comunidad sorda era una comunidad en la no había sujetos letrados en LS (para ser una persona letrada se debía utilizar la lengua del *afuera*) y en la que se hablaba una LS no estandarizada. Con la estandarización de la LS, la comunidad pasa a vivir el conflicto del surgimiento de un grupo letrado, con mayor prestigio, que comienza a imponer las normas del buen hablar en LS, y que es competente en la cultura letrada en LS. Se constituye así una élite, como ha ocurrido con todas las lenguas que se estandarizan, y este proceso también produce formas de colonización y conflicto, pero en este caso es al interior del propio grupo, al romper la ilusión de homogeneidad lingüística.

Esto da lugar al desarrollo de nuevas formas de colonización y subalternización, que otorga o quita valor enunciativo a sus diferentes hablantes, y que es fuente de importantes conflictos al interior del grupo. Recuerdo una anécdota. Estábamos trabajando en una investigación en una zona rural de Uruguay, donde estudiábamos la presencia, en las escuelas, del portuñol (Albistur, Larrinaga y Peluso, 2020)<sup>4</sup>. En ese marco, le preguntamos

---

<sup>4</sup> El portuñol es una lengua que se desarrolló en Uruguay en aquellas zonas de presencia histórica de hablantes de portugués antes del advenimiento del estado uruguayo moderno. Es una lengua que ha sido históricamente estigmatizada y subalternizada, tanto desde el español como desde el portugués, habiendo sufrido similares procesos que los ocurridos sobre la LSU. El portuñol también está en proceso de





a una maestra, hablante de portuñol, si ella estaría de acuerdo en que el portuñol ingresara, formalmente, al currículo escolar y su respuesta fue negativa. Ante nuestro asombro le preguntamos la causa de la negativa y ella respondió: *sería como enjaular al tigre*.

Elegir finalizar este artículo con esta anécdota sobre una lengua oral porque quise mostrar que los procesos de colonización lingüística no ocurren exclusivamente sobre las lenguas de señas, sino que son comunes a todas las lenguas o variedades de lenguas que han sido subalternizadas. Eso no quiere decir que, para el caso de las lenguas de señas, estos procesos no tengan sus particularidades, fundamentalmente en relación al eje salud/enfermedad, pero preferí no entrar en este terreno aquí.

Como señalé en mi texto, este tipo de colonización lingüística, como el que ocurre sobre las lenguas de señas y sobre muchas lenguas orales, se da habitualmente en dos planos. Por un lado, en un inicio, opera la colonización del *afuera* hacia *adentro*. Las lenguas quedan en situación de minorización y subalternización, y esta posición permea a quienes las hablan. Sin embargo, en la lucha por salir de esta inferiorización, las lenguas históricamente minorizadas se estandarizan y sus hablantes pasan a ocupar nuevas posiciones enunciativas (sobre todo aquellas vinculadas a la institucionalidad formal). El efecto que tiene este proceso es la internalización de la colonización, con la fractura del grupo, inicialmente ilusamente homogéneo en el campo lingüístico-discursivo, entre sujetos letrados y sujetos no letrados. Este es un proceso conflictivo que traslada la colonización al interior del grupo, lo que redundará en la pérdida de la ilusión homogeneizadora de *ser iguales*.

### Referencias

- ALBISTUR, S; LARRINAGA, J.A.; PELUSO, L. (2020). El portuñol en el medio rural del Departamento de Salto. En: Janoario, R. y Peluso, L. (org.). *Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. Montevideo: Área de Estudios Sordos / TUILSU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UdelaR, pp. 313-337. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>, fecha de acceso: 22-04-21.
- BALLESTRIN, L. (2013). “América Latina e o giro decolonial”. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, 26 abril, pp. 89-117.
- CONSEJO DE EUROPA / DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/), fecha de acceso: 22-04-21.
- DE LEÓN, A.; FLORES, I.; GONZÁLEZ, R.; ROMERO, C. Y TOURÓN, G (2014). *Los sordos, el español escrito y la comunicación*. En TUILSU, *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuilsu/Fhce/UdelaR, pp. 31-36. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/librillo2014.pdf>, fecha de acceso: 22-04-21.
- DE LEON, A.; LARRINAGA, J.A.; PELUSO, L.; SILVEIRA, M. (2019). Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos. En: Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN (2019). *Desarrollo del pensamiento*



- cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje*. Montevideo, Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública. Anep. Documento oficial, pp. 45-69. <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>, fecha de acceso: 22-04-21.
- DE SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). (2009). *Epistemologias do Sul*. [S. l.: s. N.].
- JANOARIO, R. y PELUSO, L. (org.). *Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. Montevideo: Área de Estudios Sordos / TUILSU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UdelaR. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>, fecha de acceso: 22-04-21.
- LANDER, E. (2011) (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- LARRINAGA, J.A.; PELUSO, L. (2017). Bilingual Education or Multiple Linguistic and Technological Channels Shaping a Plurilingual Education: The Uruguayan Experience. En: Gerner de Garcia, B.; Karnopp, L. (Eds.) *Change and Promise. Bilingual Deaf Education, Sign Language and Deaf Culture in Latin America*. Washington, USA: Gallaudet University Press, pp.171 – 192.
- PELUSO, L. (2010). *Sordos y Oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros/UdelaR.
- PELUSO, L. (2014). Acerca del estilo sordo del español escrito: breves consideraciones lingüísticas y políticas. En TUILSU, TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas. Montevideo, Uruguay: Tuilsu/Fhce/UdelaR, pp.37-40. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/librillo2014.pdf>, fecha de acceso: 22-04-21.
- PELUSO, L. (2019). “Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva”. *Revista Educação Especial*, v.:32. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38329>, fecha de acceso: 22-04-21.
- PELUSO, L. (2020). *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Área de Estudios Sordos / TUILSU. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>, fecha de acceso: 22-04-21.
- QUIJANO, A. (2005). “Dom Quixote e os moínhos de vento na América Latina”. *Dossiê América Latina*, v.19, pp. 9-31.

