

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Las Personas Sordas en el Perú: en Búsqueda de una Educación Bilingüe Bicultural

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER
EN EDUCACIÓN

AUTORA:

CAMILA ALEJANDRA SANSONI TOSO

ASESORA:

EDITH SORIA VALENCIA

Lima, Noviembre, 2019

Resumen

Desde el Congreso de Milán y su resolución que prevaleció el enfoque oral y la perspectiva médica en Europa y el resto del mundo; las personas sordas fueron conceptualizados bajo el término de “discapacitados” y “anormales” debido a que según los estándares sociales, ellos eran distintos a las personas oyentes. Sin embargo, cuando la perspectiva socio-antropológica conceptualiza a los Sordos como personas que pertenecen a una comunidad lingüística minoritaria con un sistema propio de comunicación, que comparten valores, costumbres y cultura; los países empezaron a modificar sus leyes y políticas de estado con la finalidad de reconocer a los Sordos como individuos en pleno derecho de gozar de todas sus libertades constitucionales.

El estudio permitió identificar el cambio histórico de paradigma y de la realidad de las personas Sordas en Latinoamérica y el Perú; asimismo en el contexto peruano se analizó la importancia del enfoque bilingüe/bicultural y cómo éste puede ser asumido dentro de la Educación Intercultural Bilingüe para garantizar la educación de los estudiantes Sordos peruanos en sus principios de equidad, inclusión e interculturalidad.

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial a mi madre, mis abuelos, mis hermanos, mi sobrina y mis amigos que son mi soporte y mayor motivación.

A mi asesora la Dra. Edith Soria, quién confió en mi capacidad, dándome fuerzas para continuar en este camino de la investigación.

Finalmente, agradezco a Dios por permitirme encontrarle sentido a mi vida a través de la educación.



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	II
RESUMEN	III
TABLA DE CONTENIDOS	IV
INTRODUCCIÓN	V
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES CONTEXTUALES E HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS	1
1.1 La educación de los estudiantes personas sordas en la historia	1
1.1.1 <i>¿Cómo se define la sordera desde una perspectiva clínica?</i>	3
1.1.2 <i>La perspectiva cultural socio-antropológica de la sordera</i>	5
2.1 Mitos y verdades acerca de la comunidad sorda	8
2.1.1 <i>¿Las personas con discapacidad auditiva son todas sordas?</i>	8
2.1.2 <i>Las personas sordas se comunican a través de un lenguaje no oral</i>	10
2.2.3 <i>Las personas sordas NO son mudas.</i>	12
CAPÍTULO 2: PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL: ¿QUÉ OFRECE LA EDUCACIÓN PARA LA COMUNIDAD SORDA?	13
2.1 Una mirada a otros países del mundo: las personas sordas en América Latina 13	
2.1.1 <i>Las personas sordas en Uruguay</i>	14
2.1.2 <i>Las personas sordas en Argentina</i>	16
2.1.3 <i>Las personas sordas en México</i>	17
2.1.4 <i>Las personas sordas en Chile</i>	18
2.2 La comunidad sorda en el Perú	19
2.2.1 <i>Lineamientos de organismos nacionales y políticas públicas en la educación de las personas sordas.</i>	19
Tabla 1	22
2.2.2 <i>El Enfoque Bilingüe y Bicultural en la educación de personas Sordas</i>	22
CONCLUSIONES	28
REFERENCIAS	30

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere al tema de historicidad de la educación de las personas sordas; la cual ha sido influenciada bajo dos lineamientos principalmente: médica/clínica y socio-antropológico. En primer lugar, la perspectiva médica/clínica que conceptualiza a la persona sorda como una persona discapacitada, al presentar una dificultad en su capacidad auditiva, que será el rasgo definitorio para encajarlo en el parámetro de lo “anormal”, ya que los estándares sociales de normalidad establecen una jerarquía de poder entre la palabra hablada del mundo oyente y quienes están fuera.

En segundo lugar, la perspectiva socio-antropológica que reconoce a la persona sorda como parte de una comunidad cultural, que comparte intereses en común y la lengua de señas como medio de comunicación; la misma que le da a esta comunidad carácter de grupo minoritario lingüístico. Bajo esta perspectiva, se reconoce el Sordo desde su naturaleza humana y la importancia del cumplimiento de todos sus derechos para garantizar su desarrollo integral.

Asimismo, se abordará los distintos mitos existentes a nivel social de las personas sordas y se valorará en torno a su veracidad o falsedad; analizando su repercusión en la vida de este grupo humano.

La característica principal de conocer ambas perspectivas, es la influencia que estas han tenido en la educación de las personas sordas en diversos países del mundo, incluyendo Latinoamérica y, por ende, el Perú; de esta manera, se comprende los avances logrados en la educación de las personas sordas peruanos, así como los retos que se necesita cumplir para lograr la inclusión de ellos en la sociedad.

Para analizar esta problemática es necesario comprender que el tiempo y la manera de pensar de las personas encargadas de la educación de las personas sordas cambió; que los distintos países buscan proteger a sus comunidades sordas a través de leyes, creaciones de programas de investigación y propuestas educativas para formar a las personas sordas en todos los aspectos de su vida.

La investigación de esta problemática social se realizó por el interés de conocer la realidad de la comunidad sorda en el Perú y cuánto ha cambiado a lo largo de las décadas, desde las dos perspectivas influyentes. En el ámbito profesional, como docente en formación; el interés versó en conocer el contexto nacional de la educación de las personas sordas y cómo se forma actualmente a los docentes incluso desde la educación intercultural bilingüe.

El problema de investigación es consecuencia de la historia y los parámetros que influenciaron en la educación de las personas sordas; así como los logros de la comunidad sorda en Latinoamérica y el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. En efecto, el problema se centra en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la importancia del enfoque bilingüe/bicultural en la educación de las personas sordas en el Perú? Asimismo, se planteó los siguientes objetivos para dar respuesta al problema de investigación:

Explicar la importancia del enfoque bilingüe/bicultural en la educación de las personas sordas en el Perú

Describir la perspectiva médica/clínica y la perspectiva socio-antropológica en la historia de las personas sordas y su educación.

Describir el enfoque bilingüe/bicultural de la educación de las personas sordas.

Describir las características del enfoque intercultural bilingüe en el Perú.

En el capítulo I se realiza el planteamiento ¿Desde la perspectiva médica/clínica como se define a las personas sordas y su educación? ¿Desde la perspectiva socio-antropológica como se define a las personas sordas y su educación? ¿Cuáles son los mitos existentes que persisten acerca de la comunidad sorda?

En el capítulo II se verá los logros alcanzados de la comunidad Sorda en los países latinoamericanos de Uruguay, Argentina, Chile y México a nivel de educación, leyes y otros aspectos sociales; así como el marco legal de la educación de los Personas sordas en el Perú y el enfoque bilingüe/bicultural en la Educación Intercultural Bilingüe.

La presente investigación presenta un enfoque cualitativo de tipo documental, que trata de destacar las características o rasgos de una situación, fenómeno u objeto de

estudio, en este caso la comunidad sorda y sus características fundamentales a través de la revisión de fuentes teóricas. Con la exploración de fuentes diversas se respondió a la pregunta de investigación.



CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES CONTEXTUALES E HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS

A lo largo de la historia de la humanidad, existieron importantes hechos que permiten hoy comprender el modo de existir, de vivir, de pensar y de actuar de un conjunto de personas y de cosas; lo mismo ocurre con la sordera, las personas sordas y la educación de los mismos. Por ello, al tener estos conceptos una historicidad global, que también se contextualizan a realidades más específicas en tiempo y espacio; además, de coexistir junto a distintas disciplinas y perspectivas, y legislaciones; van a tener una característica que posibilita el cambio de concepción acerca de sus significados para su entendimiento.

De esta manera, la sordera, las personas sordas y su educación han sido conceptualizadas bajo la influencia de dos paradigmas principalmente: la médica/clínica y la socio-antropológica. La primera, referente a los procesos terapéuticos de oralización y la segunda desde la comprensión de la cultura y la forma de visión compartida del mundo por este grupo.

1.1 La educación de los estudiantes personas sordas en la historia

En este apartado, se explicará la historicidad de la sordera y como su concepción facilitó el surgimiento de enfoques educacionales como respuesta a las necesidades

de las personas sordas, entendidas principalmente desde el pensamiento de las personas interesadas en este grupo en particular.

Por un lado, Zimmerman y Horejés (2017) explican que durante el Renacimiento, existieron diversos prejuicios para este grupo humano; desde la psicología que negaba a las Personas sordas la misma capacidad cognitiva que sus pares oyentes y por ello, la no necesidad de beneficiarlos con la educación o instrucción; desde la medicina que entendía a la sordera como una discapacidad que tenía como consecuencia inmediata la estupidez, por lo que ningún proceso educacional podría darse; hasta la religiosidad, que entendía a las personas sordas como seres inferiores ya que no eran posibles de alcanzar el conocimiento de la "fe verdadera".

El concepto de sordera fue evolucionando al pasar de los años; por ello, en el siglo XIX con la apertura de las primeras escuelas de carácter estatal, se necesitó seleccionar métodos para la instrucción de las personas sordas, así como crear varios sistemas de enseñanza. De esta manera, tal y como lo señala Horejés (2012) las creencias individuales y colectivas construyen el discurso de lo que es "apropiado" y lo que "no es apropiado" para la educación de las personas sordas; entonces, por aquella época, dos paradigmas se llevaron el protagonismo: el método manual de la escuela francesa, que consistía en el uso de signos para la enseñanza de las personas sordas y el método oral de la escuela alemana, que pretendía desarrollar las habilidades orales de las Personas sordas, vetando el uso de la lengua de señas (Zimmerman y Horejés, 2017).

En el año 1880, educadores de todo el mundo, especialmente de Europa y Estados Unidos participaron del Segundo Congreso Internacional de la Educación de los Personas sordas en Milán, Italia, con la intención de establecer los principios básicos que regirían la educación de las personas sordas. De esta manera, este Congreso contempló la superioridad del oralismo contrapuesta a la pedagogía del uso de signos; así como también la implementación global de método oral en la educación de las personas sordas. Sin embargo, es importante que se tenga en cuenta datos como el hecho de que solo 1 de los 164 participantes era sordo y que 158 eran delegados partidarios del método oral y su pedagogía (Oviedo, 2006). El Congreso de Milán y los parámetros establecidos en dicho encuentro, tales como la prohibición

del uso de signos en las escuelas, la segregación de las personas sordas signados de los miembros de la comunidad sorda y la expulsión de todo el plantel docente que no tuviese la metodología oral; dieron origen a consecuencias que se visibilizaron 30 años después, cuando la lengua de señas estuvo en peligro de ser extinta (Zimmerman y Horejés, 2017).

Es importante entender, que el oralismo estaba en la misma dirección con los valores culturales de aquella época, por ello es que se convirtió en el método educativo dominante. Entonces ¿Cuáles fueron las características en ese periodo de tiempo?

1.1.1 ¿Cómo se define la sordera desde una perspectiva clínica?

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, una gran cantidad de soldados y civiles quedaron heridos físicamente; llamándose a este grupo de personas mutilados de guerra; es decir, afectados que carecían de algo, ya sea un sentido, un órgano, entre otros. A partir de este hecho, todas las diferencias fueron consideradas las mismas y las discapacidades entraron a esta línea, donde nace el término referencial de “daño” y la necesidad de integrar a estas personas a través de procesos de “normalización” como la educación especial y la rehabilitación médica (Gisper, 2013).

En esta línea, la perspectiva médica conceptualiza a la sordera como una deficiencia auditiva que tiene que ser curada, es decir, algo está mal entonces tiene que ser reparado. En la época del Holocausto, cuando se promulgó la Ley de la Esterilización, para erradicar a quienes presentaban una enfermedad; las personas sordas fueron víctimas de esta ley, lo que causó la muerte de muchos de ellos porque la práctica no se dio con los implementos adecuados para las esterilizaciones. En conclusión, la sordera en ese período de tiempo fue entendida simplemente como una patología que tenía que ser erradicada (Zimmerman y Horejés, 2017).

Con respecto a este paradigma, la sordera también va a ser entendida como un hecho “anormal” debido al significado de la educación dentro de este contexto; una educación que se basa en los sentidos, principalmente el del oído y la vista, es decir, las prácticas educativas y los procesos de enseñanza aprendizaje son auditivos y visuales. Entonces, las Personas sordas al ser no oyentes, se alejan de este parámetro

de “normalidad” impuesto principalmente bajo la Influencia de la palabra hablada dentro del campo educativo (Veléz, 2010).

Por ello, dentro de un mundo donde la palabra hablada impera el discurso de normalidad, es precisamente la comunicación, el supuesto problema que se establece entre el Sordo y el resto del mundo. En esta secuencia, dentro del método oralista, la solución inmediata a esta dificultad es que las personas sordas puedan lograr comunicarse con sus pares oyentes y puedan tener acceso a todas las fuentes de comunicación y a la cultura, a través de técnicas destinadas a que estos individuos puedan desarrollar su capacidad de palabra y la lectura facial (Padilla y Padilla, 2007).

Para Quirós (1980) la técnica de la lectura labial que se encuentra dentro de los métodos oralistas, consiste en obtener información del mensaje oral a través de la vista; es decir, se necesita capacitar al Sordo para comprender el lenguaje oral a través de una observación aguda de los labios y a la expresión corporal total de la persona quien habla. He aquí una de las principales críticas a este método, pues no necesariamente la memorización de gestos va a permitir el desarrollo completo del lenguaje.

En este contexto, se buscaba que las personas con alguna discapacidad puedan vivir en un ambiente de tolerancia, dentro de un entorno escolar lo más normalizado posible. Sin embargo, al ser la discapacidad contextualizada desde una perspectiva clínica/médica; se relacionaba con someter a la persona a una terapia para "curarla". Entonces, el ámbito escolar consistía en que la persona afectada asista la mayor parte del tiempo a un aula para trabajar con especialistas, marcando aún más la diferencia entre quienes son catalogados como normales y quienes no; impidiendo una convivencia de aprendizaje (Ruíz, 2016).

Con respecto a este modelo clínico, este se fue modificando a medida que se reconocían los derechos de las personas sordas como ciudadanos con necesidades que atender y con características propias, tales como el uso del lenguaje de señas para su comunicación y educación. Así pues, nace el paradigma antropológico, que entiende la discapacidad como un fenómeno relativo, que se relaciona con los contextos sociales y culturales. (Herrera y Paz de la Vega, 2017).

A luz de lo mencionado por los autores, el método oralista surge en un contexto dónde se visualizaba a la sordera como una enfermedad, que iba en contra de lo esperado socialmente; de esta manera, se afianzaron un conjunto de prejuicios, que diferenciaron a las personas sordas de quienes era considerados “normales” de acuerdo a los estándares impuestos. Sin embargo, en el tiempo post Segunda Guerra Mundial, las necesidades de estas personas cambiaron; es así, que se busca su integración en la sociedad oyente, a través de su “normalización” mediante técnicas y métodos que daban valor a la palabra hablada.

1.1.2 La perspectiva cultural socio-antropológica de la sordera

La sociedad cambia, así como los intereses de las personas y la visión de un mundo para todos; hoy es común hablar de inclusión dentro de la sociedad, incluyendo el aula de clases, pero se necesita analizar diversos factores para entender que la inclusión no es integrar a las personas Sordas en contextos determinados, sino va más allá, buscando su desarrollo integral desde su calidad de ser humano.

Un ejemplo de la realidad social que viven los Personas sordas, es un estudio que se realizó en Tanzania, el cual mostró que las personas Sordas que utilizaban la lengua de señas eran discriminadas tanto verbal como físicamente en lugares públicos. Asimismo, la educación para las personas sordas en este país no era accesible, lo que consecuentemente trajo efectos negativos para la educación de los niños y sus vidas futuras. Por ello, las personas Sordas no participaban de los encuentros políticos, siendo la participación pública otro problema para este grupo de personas por la barrera de comunicación (Lee, 2012)

A luz de lo mencionado en dicho estudio, es importante entender a las personas Sordas y su realidad desde una perspectiva antropológica y cultural. Debido a que, desde esta ventajosa postura, la sordera no es una discapacidad sino es una manera de apropiarse del mundo; por ello, es necesario el involucramiento de factores que pertenecen al ámbito social. Asimismo, es importante considerar que las implicancias en el desarrollo en la cotidianidad de las personas con discapacidad no solo dependen de ellas, sino tal y como lo señala Quezada (2011), se debe contar con la

participación activa de todos los entes: la familia, la cultura, la sociedad, las agrupaciones religiosas y la escuela.

De esta manera, la persona sorda, está influenciado por el contexto social donde se desarrolla; por ello, se debe lograr progresivamente que forme parte del mundo oyente; entrando en una interacción con este espacio, donde pertenecen la mayoría de sus familiares para que se logre sentir cómodo y comunicado. Pérez (2014) afirma que para que un individuo se involucre de manera social, es necesario que responda a preguntas esenciales, tales como “¿Quién soy? y ¿Qué es especial acerca de mí?” teniendo el desarrollo de la identidad un rol fundamental, puesto que las características importantes que informan este concepto dependen del contexto social en que se vive, los cuales pueden influenciar esa identidad positiva o negativamente desde el punto de vista psicológico. Así pues, las personas sordas necesitan asumirse como tal desde la diferencia centrada en una lengua minoritaria y en percibir la sordera como una forma de vida.

Por un lado, al tratar de comprender a la sordera como un estilo de vida y una apropiación del mundo que regirá el actuar de las personas Sordas, es importante describir el concepto de cultura; de esta manera, según Keesing (1974) este término debe ser entendido como un sistema de interpretaciones de símbolos para comprender y adaptar el significado de las cosas, lo que permitirá construir las pautas de vida, normas de conducta y los modelos internos de un grupo de personas frente a otros, así como frente al mundo; contextualizando lo mencionado con las personas sordas, se puede relacionar que su modo de representar el mundo, parte de un conjunto de interacciones e interpretaciones en común, validando su carácter cultural y su representación como comunidad sorda frente a una sociedad mayoritariamente oyente.

Por otro lado, a diferencia de la perspectiva médica que buscaba un sentido patológico y asistencialista de la sordera y que reprimía a la persona sorda de ser considerado dentro del parámetro de lo “normal”; la mirada antropológica y social entiende al Sordo como un sujeto que pertenece a una cultura diferente, con un componente lingüístico que lo hace parte de una comunidad minoritaria con base en

la lengua de señas para su interacción, que debe ser respetada, por lo que es necesaria su comprensión (Skiliar, 1997).

Con respecto a las personas Sordas y su comportamiento lingüístico, Skiliar (1997) conceptualiza y define lo siguiente:

Los sordos forman una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir una lengua de señas y valores culturales, hábitos u modos de socialización propios. La lengua de señas constituye un elemento identificatorio de los sordos. Sus comunidades les permiten compartir y conocer sus normas, el uso de la misma lengua lo que les permite integrarse a un proceso comunicativo eficaz y eficiente (...) La participación en la comunidad sorda se define por el uso común de la lengua de señas, por los sentimientos de identidad grupal, auto-reconocimiento e identificación como sordo o reconocerse como diferentes. Estos factores llevan a redefinir la sordera como una diferencia y no como una deficiencia lo cual permite que los sordos se constituyan entonces, como una comunidad lingüística minoritaria y no como un grupo desviado anormal. (pp.133-134)

En este sentido, la lengua de señas está conjugada por distintos componentes que le dan un carácter cultural, que permite la transmisión de significados, emociones, sentimientos a las personas sordas del mundo (Vélez, 2010). Asimismo, se tiene que tener en consideración, que la comunidad sorda no tiene un carácter homogéneo y lo mismo ocurre con la construcción de su sistema de comunicación.

Con respecto a la educación frente a esta perspectiva antropológica, es necesario que se promueva un espacio que evite el olvido de la diversidad cultural de la sociedad; por ello, tal y como lo señala Orozco (2013) en medida que la escuela se construye, debe brindar espacios que permitan el acceso a conocimientos y prácticas sociales que se validen desde las propias cultural locales; generando un ambiente de inclusión de las personas sordas y su acceso a una educación de calidad para su desarrollo integral.

A luz de lo mencionado en este apartado, es necesario que, desde esta perspectiva antropológica, no se nieguen las características culturales de la comunidad Sorda, desde su diversidad humana hasta el uso de la lengua de señas como medio de comunicación y de interacción entre ellos mismos y el mundo. De esta manera, se disminuirá los prejuicios y mitos existentes que parten desde el desconocimiento de

lo ajeno, en esta sociedad caracterizada por su riqueza cultural pero su gran indiferencia.

2.1 Mitos y verdades acerca de la comunidad sorda

Las personas sordas forman un grupo cultural con características en común, considerados como una minoría lingüística en relación con el contexto donde se encuentran sumergidos; siendo este un mundo de oyentes, cuya comunicación se distingue por un idioma hablado; existen mitos en la actualidad acerca de las personas sordas, que alteran su verdadera naturaleza, teniendo como consecuencia que puedan sentirse inferiores e inclusive disminuir las expectativas de los demás acerca de las posibilidades de aprendizaje que se depositan en ellos.

2.1.1 ¿Las personas con discapacidad auditiva son todas sordas?

Para dar respuesta a esta interrogante, se hizo una revisión desde las perspectivas médica/clínica y socio-antropológica, debido a que según lo explicado en líneas anteriores, son estas dos posturas las que originan los constructos sobre las personas sordas.

Por un lado, teniendo en cuenta la medicina y sus aportes en base a la biología, el término sordera ha sido utilizado y se usa cuando se hace referencia a una persona que presenta una discapacidad auditiva, tanto leve como profunda; por ello, desde esta visión y para un mayor nivel de análisis, es necesario entender la discapacidad auditiva y conocer la estructura del oído, cómo funciona el proceso auditivo y cuáles son las causas de esta disfuncionalidad.

Según Herrera y Paz de la Vega (2017), el oído está formado por tres secciones: el oído externo, el oído medio y el oído interno. Asimismo, cada una de estas partes cumplen una función única en el proceso auditivo (World Health Organization, 2015). En primer lugar, el oído externo, que está compuesto por el pabellón auricular, donde se localiza la fuente sonora y se amplifica el sonido; y el conducto auditivo externo que protege las estructuras internas del oído medio y dirige ondas sonoras a este. En segundo lugar, el oído medio compuesto por la membrana timpánica, los tres huesecillos y la trompa de Eustaquio, además se encarga de recoger las ondas

sonoras y conducir las. Por último, el oído interno, compuesto por el órgano del equilibrio, el nervio auditivo y la cóclea, este último considerado como el órgano sensorial de la audición, donde se encuentra el órgano Corti y las células ciliadas que analizan los sonidos en frecuencias altas y bajas; además de convertir estímulos mecánicos en impulsos eléctricos (Ministerio de Educación, 2013).

Siguiendo esta línea, el proceso auditivo según (World Health Organization, 2015) consiste en que el oído exterior y el oído medio amplifican la vibración y el oído interno convierte esta vibración en impulso eléctrico que es transportado hasta el cerebro para que el sonido pueda ser reconocido y después entendido (Collazo, Corzón y de Vergas, s/f).

Con respecto a las causas de la pérdida auditiva, estas son diferentes y pueden producirse en diversos momentos del proceso auditivo, siendo las principales las siguientes: genéticas, prenatales, perinatales y postnatales. Primero, las causas genéticas están ligadas a un gen recesivo propio de la consanguinidad de los padres; segundo, las causas prenatales entendidas como enfermedades maternas en el embarazo, por mal uso de las medicaciones en este periodo uterino y también por malformaciones congénitas. Tercero, las causas perinatales, cuando hay parto con sufrimiento fetal, hiperbilirrubemia, bajo peso o prematuridad del feto. Por último, las causas postnatales, siendo las más conocidas los traumatismos craneales, infecciones, otitis media o meningitis (Cardona, Gomar, Palmes y Sadurni; 2010).

Para referirse a la sordera, la medicina menciona el uso de la palabra “hipoacusia”, debido a que su concepto es semejante; sin embargo, es necesario que se esclarezcan sus significados, evitando de esta manera confusiones o un mal uso de ambas palabras. Moreno (2015) señala que sordera se usa para hacer referencia a la pérdida auditiva profunda e hipoacusia, a la pérdida auditiva en general, sin importar los niveles: leve, mediana, severa o profunda.

A la luz de lo mencionado por los distintos autores revisados, las personas con discapacidad auditiva no son todas sordas; por ello, es que a nivel médico existe el uso de términos como la hipoacusia que hace referencia a la pérdida de la capacidad auditiva en todos los niveles y la sordera, para referirse a la pérdida profunda o total

de la capacidad auditiva. Asimismo, a nivel socio antropológico, se hace una diferenciación con respecto a la definición de sordera, entendida esta como una condición que permite interpretar al mundo de manera de distinta de quienes no la poseen, es decir, de las personas oyentes.

2.1.2 Las personas sordas se comunican a través de un lenguaje no oral

El lenguaje es un fenómeno cognitivo condicionado por las características biológicas de las personas, así como por la adaptación al canal de transmisión; entonces, si biológicamente las personas sordas tienen una deficiencia en la audición y esta juega un papel fundamental en la adquisición de la lengua hablada ¿cómo hacen entonces las personas sordas para comunicarse? (García, 2002).

Con respecto al mito existente acerca de la forma de comunicación de los Personas sordas, Figueroa y Lissi (2015) mencionan que si bien, ellos no pueden acceder al lenguaje hablado tan satisfactoriamente como sus pares oyentes, porque presentan escasos o limitados recursos comunicativos-lingüísticos; la lengua de señas es completamente accesible para ellos. Asimismo, no solo es un medio de comunicación para las personas sordas, sino tal y como lo menciona Vélez (2012), es un elemento que cumple la función de conglutinar cultural y lingüísticamente a la comunidad sorda.

Entonces, al identificar la función del lenguaje de señas y su rol fundamental para la vida de las personas sordas, es necesario comprender en qué consiste este tipo de comunicación; asimismo, es importante hacer una distinción entre los sistemas de comunicación manual y el lenguaje de señas; el primero, hace referencia a las representaciones visuales de la lengua oral, que se utilizan en su mayoría, con fines educativos; asimismo, constituyen un antecedente histórico educativo de la escuela francesa de las personas sordas; la segunda, es un sistema de comunicación producido por el cuerpo y que se percibe a través de la vista; en este sentido, el cuerpo y los ojos son elementos esenciales en la emisión del mensaje por comunicar; por ello, la importancia de desarrollar destrezas visuales y motoras en las personas sordas, necesarias para el aprendizaje de este idioma (Sprenger, 2005).

Asimismo, la lengua de señas está integrado por diversos componentes lingüísticos: signos manuales, quinésica facial, quinésica somática, quinésica oral y dactilología; todos ellos interrelacionados con el fin de transmitir una comunicación de tipo comunicativo-descriptivo. También, es un lenguaje que se percibe a través de la vista y requiere el uso de las manos como articuladores activos, el uso del espacio como lugar de articulación (estructura fonológica) y como referencia temporal (Gutiérrez, 2004).

Por ello, para aprenderlo es necesario ejercitar la atención, la percepción y la memoria visual, así como la agilidad manual, uso del espacio, la expresión facial y corporal (Muñoz, 2017). Asimismo, es importante que los padres de hijos con sordera, los expongan al aprendizaje del lenguaje de señas lo antes posible, debido a que cuando un niño es expuesto a temprana edad empieza a adquirir este lenguaje y a desarrollar mejores habilidades comunicativas.

Otro dato para comprender mejor el sistema comunicativo de las personas sordas, es que no todas las lenguas de señas son iguales; esto se debe a que, una de sus funciones es el intercambio comunicativo dentro de una sociedad para expresar pensamientos, emociones y deseos, a través de un conjunto de elementos con un significado en particular y señales asociados arbitrariamente; y es esta arbitrariedad lo que genera que una lengua de señas no sea la misma en todos los lugares (García, 2002).

A luz de todo lo mencionado por los autores, las personas sordas se comunican a través de la lengua de señas y es por este medio, que no solo se caracterizan como una minoría lingüística, sino que le dan un sentido más amplio a la palabra “hablar”, centrado en el proceso de compartir sentimientos, emociones y cultura. Asimismo, la lengua de señas posee un carácter cultural y particularidades lingüísticas que avalan su uso. De esta manera, es importante que el mundo conozca este idioma no oral y puedan integrarlo, para que se deje de pensar que la lengua necesariamente tiene que ser hablada.

2.2.3 Las personas sordas NO son mudas.

Durante muchos años, las personas han tenido una concepción errónea acerca de la relación existente entre la sordera y el desarrollo del lenguaje; atribuyendo muchas veces la condición de mudez a quienes presentan una discapacidad auditiva. Así pues, Herrero (2004) señala que es necesario que se excluya el término “sordomudo” al referirse a aquellos que presentan solo una dificultad auditiva; debido a que, tal y como lo señala Torres (2012) el uso de estas palabras ha generado una inconformidad y rechazo de la comunidad sorda; debido a que ellos no tienen incapacidad para comunicarse, lo hacen a través de la lengua de señas.

Cabe mencionar que la discapacidad auditiva implica un déficit en el acceso al lenguaje oral; sin embargo, esto no significa que las personas con este tipo de alteraciones presenten problemas en la capacidad de hablar; es decir, la incomunicación de una persona puede ser originada debido a otras causas independientes a la deficiencia sensorial auditiva, tales como: trastornos de la visión, estado emocional, inteligencia. Sin embargo, la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, entonces la presencia de trastornos auditivos va a significar una afectación en el desarrollo lingüístico y comunicativo y en el desarrollo adecuado de algunos procesos cognitivos de niños y niñas (Cardona, Gomar, Palmes y Sadurni; 2010).

A luz de lo mencionado, se puede señalar que las personas Sordas no son mudas; y que el mal uso de la terminología ha dado hincapié a conflictos y rechazos sin fundamentos. En conclusión, el paradigma médico/clínico permitió que se afianzará el concepto de discapacidad con el de sordera; caracterizándola como una patología relacionada a la anormalidad. Sin embargo, tras el cambio de perspectiva, los prejuicios hacia las personas Sordas fueron disminuyendo, incluso ellos mismos empezaron a reconocerse como parte de una propia cultura, con una manera distinta de apropiarse del mundo.

CAPÍTULO 2: PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL: ¿QUÉ OFRECE LA EDUCACIÓN PARA LA COMUNIDAD SORDA?

En muchos de los países de América Latina, la bibliografía acerca de la comunidad Sorda es escueta. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas, las investigaciones han aumentado, permitiendo que exista una base teórica acerca de la realidad de los Personas sordas en la comunidad latinoamericana, para entender su forma de vida, su forma de comunicación y si son respetados desde su condición de persona humana o aún existen brechas de discriminación que entorpecen su inclusión en la sociedad.

2.1 Una mirada a otros países del mundo: las personas sordas en América Latina

Después de la Convención de Milán, la jerarquía de poder otorgada al enfoque oralista y al discurso de la sordera como discapacidad, se extendió no solo en Europa y Estados Unidos, sino también en distintos países de Latinoamérica, siendo el Perú, uno de ellos. Debido a esta influencia, la educación de las personas sordas latinoamericanos en los primeros años, se caracterizó por la construcción de escuelas con el sistema educativo oral y la búsqueda de la integración de las personas sordas a la sociedad.

Sin embargo, la educación de las personas sordas latinoamericanos tuvo un cambio de paradigma con la creación de La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que según Palacios (2008) es un tratado internacional que articula los derechos de las personas con discapacidad al reconocerlas como sujetos de

derechos humanos con una participación activa en las decisiones que influyen en su vida, así como capacitadas para reivindicar sus derechos. Asimismo, señala que los Estados que firmen este tratado tienen la obligación de promover, proteger y asegurar el pleno disfrute de todos los derechos humanos y libertades por parte de todas las personas con discapacidad, así como la promoción de su respecto.

Por ello, en este apartado, se evidenciará la realidad de los Personas sordas en cinco países latinoamericanos: Uruguay, Argentina, Chile, México y el Perú; así como los logros alcanzados por esta comunidad en materia de su educación.

2.1.1 Las personas sordas en Uruguay

Angulo (2018), realizó un estudio sobre la educación de los jóvenes Personas sordas uruguayos, basándose en la Ley General de Educación N°18.437 (2008), que en normativa señala para todos los sujetos de derecho con o sin discapacidad, que la educación es obligatoria desde los 4 años y comprende los niveles de inicial, primaria y secundaria. Sin embargo, a pesar de este lineamiento de carácter obligatorio; el estudio muestra una diferencia entre los jóvenes con sordera que terminan la educación básica y sus pares oyentes. De esta manera, se puede inferir que ha existido una desigualdad educativa para los estudiantes Personas sordas, a pesar de que existe una ley que avala la igualdad de oportunidades.

Asimismo, el estudio también muestra una brecha en la categoría de empleabilidad, ya que existe una mayor cantidad de jóvenes oyentes que acceden al mercado laboral uruguayo, en comparación con los jóvenes Personas sordas. De esta manera, se infiere que una posible causa de esta barrera de acceso es originada, porque muchos de los jóvenes con sordera no terminan sus estudios escolares o universitarios (Angulo, 2018) Entonces, si se analiza ambas categorías a través de una visión de interseccionalidad, podemos afirmar que existe una distinción en ser un ciudadano uruguayo joven oyente, con respecto a un ciudadano uruguayo joven Sordo al momento de acceder tanto a la educación como al trabajo.

Para comprender mejor la situación descrita, es necesario que se haga una revisión de cómo ha vivido y vive la comunidad Sorda uruguaya en los distintos aspectos de su desarrollo. En primer lugar, según De Avila (2014) menciona que la Asociación de

Personas Sordas de Uruguay se fundó en 1928 y a partir de ese momento, se empezaron a realizar un conjunto de actividades para promover la cultura sorda en el país; asimismo, debido a que antes de 1910 no existía ninguna institución que incluya a las personas sordas en sus instalaciones.

En segundo lugar, con respecto al ámbito de la salud, en Uruguay en el año 1991, se promovió la detección precoz y obligatoria de la sordera. Asimismo, en Julio del 2012 se creó la policlínica Tirapé como único centro específico para Personas sordas. Dentro de sus atenciones, cuenta con un médico, dos psicólogas, una asistente social y cuatro intérpretes; sin embargo, este servicio es accesible solo al sector público (De Avila, 2014).

Por último, en el ámbito educativo, se promulgó la Ley 17.378 (2001) que reconoce oficialmente a la Lengua de Señas Uruguayaya como idioma natural de las personas sordas. Asimismo, la educación en Uruguay se reformó e incorporó un enfoque bilingüe para las personas Sordas, adaptando sus políticas educativas a las necesidades de este grupo humano con el objetivo de incorporar la mayor cantidad de personas sordas al sistema educativo (Padilla, 2014); también se desarrolló una creación de Difusord, donde se produce material educativo, recreativo y de formación. Es importante mencionar que desde el año 1996, se logra incluir a la educación secundaria intérpretes en cada clase donde se encontrara un estudiante sordo. Con respecto a la experiencia del enfoque bilingüe y bicultural en la educación de las personas sordas realizada en Uruguay, las pocas escuelas con este modelo no llegaron a captar las dimensiones de este elemento, ya que aceptan al bilingüismo como el camino para la mejor oralización (Behares, Massone y Curiel, 1990).

De esta manera, las leyes que velan el bienestar de la comunidad Sorda en el contexto uruguayo se han ido modificando con el tiempo, a medida que se han atendido sus necesidades como grupo cultural y humano con derechos que tienen que ser respetados por el estado mismo. Así también, hay que recalcar la importancia que ha sufrido su reforma educativa, permitiendo su inserción en los sistemas escolares y superiores; lo que posteriormente podría reflejarse en una disminución en la cantidad de personas sordas con un nivel educativo y de empleabilidad inferior al de sus pares oyente.

2.1.2 Las personas sordas en Argentina

En Argentina existen más de 40 asociaciones de Personas sordas, dispersos en su mayoría en las ciudades cosmopolitas: Buenos Aires, Córdoba y Mendoza (Cvejanov, 2018). Asimismo, Yarza (2015), señala que, en Argentina, a nivel nacional no ha sido reconocida legalmente la lengua de señas argentina como idioma de la comunidad Sorda; sin embargo, en algunas provincias del país: Buenos Aires, Río Negro, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Neuquén, su uso sí está oficializado. Asimismo, este mismo autor menciona que hasta el 2004, aproximadamente el 90% son analfabetos funcionales.

Pero, ¿a qué se refiere cuando se expresa a las personas sordas como analfabetos funcionales, si es que ellos se comunican a través de la lengua de señas argentina? Una investigación muestra que uno de los principales problemas para la Comunidad Sorda argentina es el deficiente acceso al castellano escrito; es así, que, terminado el periodo de escolaridad, solo los hijos Personas sordas de padres Personas sordas o los líderes de las comunidades se alfabetizan en español. Asimismo, esta misma investigación, muestra que quiénes han adquirido la escritura y lectura en español, no lo han hecho significativamente.

Veinberg (1996) menciona que la educación bilingüe y bicultural en Argentina es más un ideal que una realidad posible y cercana. Esto se debe a los problemas que nacen a partir del planteamiento de este tipo de educación en la sociedad argentina, puesto que, para su implementación, sería necesario otorgarle a la persona sorda una jerarquía que no corresponde a los valores estereotipados de los oyentes a cargo de la educación. Por ello, la misma autora señala que solo un 10% de instituciones aceptaba un docente sordo.

Sin embargo, en el año 2006 se incluye el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dónde se reconoce la importancia del diálogo entre pueblos lingüística y culturalmente diferentes; las personas sordas son excluidas porque el alcance de esta modalidad solo acaparaba a los pueblos originarios argentinos. A pesar de ello, a nivel provincial hubo cambios para la comunidad sorda argentina, puesto que se incorpora la lengua de señas argentina dentro de las lenguas indígenas,

comunitarias, regionales y extranjeras del país; siendo el inicio de una transformación social para las personas sordas (Cvejanov, 2018).

2.1.3 Las personas sordas en México

Históricamente en México, Torres (2012) la época del presidente Benito Juárez, se estableció el decreto de ley de instrucción pública que permitió la creación de la primera Escuela Municipal de Sordomudos para la educación tanto de los niños y jóvenes Personas sordas, como para la formación de profesores. Sin embargo, es hasta el 28 de noviembre de 1867 que esta institución es avalada bajo decreto presidencial y presentaba con el nombre de Escuela Nacional de Sordomudos.

Actualmente, según Pérez (2014) menciona que no existen cifras actualizadas que muestren la cantidad de personas sordas en México; sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía señala que hasta el 2010, existen 292.720 personas con problemas auditivos. De esta manera, es importante conocer como el estado mexicano vela por la integridad de este grupo de personas.

Por un lado, Torres (2012) menciona que, a partir del 2005, las leyes con respecto a los Personas sordas cambiaron en México; es así, que se promulga la Ley General de Personas con Discapacidad, que años más tarde daría origen a la Ley General para la Inclusión de las Personas con discapacidad. A partir de entonces, el estado mexicano, desde un enfoque socio-antropológico; reconoce la existencia de la comunidad Sorda y oficializa la lengua de señas mexicana como parte del patrimonio lingüístico del país.

Con respecto a la ley y su repercusión en el campo educativo; es necesario mencionar el enfoque bilingüe y bicultural en las escuelas de Personas sordas. Según Cruz (2018), este enfoque ha sido implementado en otros países del mundo desde décadas atrás; sin embargo, en México este proceso fue tardío, ya que la perspectiva clínica imperaba con respecto a las personas sordas y sus necesidades. Asimismo, son pocas las escuelas estatales y particulares que enseñan la lengua de señas mexicana; por ende, son pocas también las instituciones que incorporan el modelo educativo bilingüe y bicultural. Esto se debe a las diferentes políticas educativas que

enfatisa el modelo educativo dirigido a una comunidad mayoritariamente oyente (Capistrán, Moreno, Padilla y Guajardo, 2017).

Es importante entender que la tarea no es sencilla porque se necesita el trabajo colaborativo de la escuela y la comunidad sorda para la transmisión de cultura; así como un seguimiento para verificar los avances y las debilidades identificadas con este enfoque.

2.1.4 Las personas sordas en Chile

En Chile, la primera escuela para las personas con sordera, se fundó el 27 de octubre de 1852 en el gobierno de Manuel Montt; luego, en 1854 se estableció la segunda escuela, pero destinada a la educación de las mujeres Sordas chilenas. Estas escuelas se caracterizaron por su educación basada en el método oralista, asimilando los acuerdos del Congreso de Milán de 1880. Recién en 1990, casi un siglo después, con el regreso de la democracia a Chile, se promulgan una serie de leyes y decretos para la población con discapacidad; se crea el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) para contribuir con la integración social e igualitaria de las personas Sordas (Damn y Silva, 2007).

Con respecto a la educación, entre 1998 y 2003, se impulsa el desarrollo de políticas de integración escolar y en el 2002 se funda la Confederación Nacional de Personas sordas de Chile (CONASOCH), unificando la comunidad Sorda chilena en todo el país como institución de carácter nacional. Asimismo, en el 2008 y 2009 se realizó una propuesta a nivel nacional que reconoce a las personas sordas en su cultura y su lengua, reconociendo la Lengua de Señas Chilena dentro de las formas lingüísticas de comunicación del país (Herrera, s/f).

Finalmente, las investigaciones de los países latinoamericanos con respecto a la educación de las personas sordas, se puede hacer una comparativa y señalar que las escuelas para personas sordas en estos contextos se crearon bajo la visión médica/clínica y el enfoque oral; sin embargo, fueron adaptándose a las necesidades de las personas con discapacidad, modificando sus leyes para buscar un desarrollo integral de los mismos. Asimismo, como se ha ido mencionando en cada uno de los

países latinoamericanos, la literatura indica que tanto Uruguay, Argentina, México y Chile reconocen la importancia del enfoque bilingüe y bicultural en la enseñanza de las personas sordas; sin embargo, no hay un verdadero conocimiento de las dimensiones de este enfoque, así como de la intención de asumir las responsabilidades promovidas por un cambio de enfoque en las escuelas, debido a los intereses prioritarios de la mayoría oyente.

El Perú es un país latinoamericano que también posee una población sorda a lo largo de su territorio, por eso es importante conocer la realidad de estas personas para poder, desde la educación, buscar su desarrollo y dar respuesta a sus necesidades.

2.2 La comunidad sorda en el Perú

La comunidad Sorda en el Perú está conformada por 42 mil personas que se caracterizan por compartir una cultura en común (Parks y Parks, 2015) y la lengua de señas peruana como código comunicativo; asimismo, este grupo posee características particulares; por ejemplo, cada miembro de esta comunidad es nombrado con una seña que los distinguen de los demás (Pontificia Universidad del Perú, 2016) y geográficamente no están asentados en un área específica; sin embargo, están ubicados principalmente en las zonas urbanas del país (Parks y Parks, 2015).

En el Perú, los marcos estadísticos sobre las condiciones en las que viven los Personas sordas, así como los planes, proyectos, actividades y tareas que realiza el Estado a nivel de gestión educativa en dicha materia, son escasos. Sin embargo, una serie de leyes que han sido publicadas en las últimas décadas, han orientado esta investigación a la realidad legal de la comunidad sorda peruana.

2.2.1 Lineamientos de organismos nacionales y políticas públicas en la educación de las personas sordas.

El Perú tiene vigente una ley para las personas con discapacidad: La Ley 29973 promulgada en el 2012, que va a generar el marco legal para todo aquello relacionado a la vida y protección de derechos de una persona con discapacidad. Asimismo, esta ley tiene como finalidad la búsqueda del desarrollo integral y la

participación plena en la sociedad de estas personas. En este sentido, es importante que se entienda que la sordera está ubicada para el Estado peruano dentro del conjunto de las discapacidades existentes y a las personas sordas, como personas con esta condición que se comunican a través de una lengua alternativa (Ley 29973, 2012).

Con respecto a la educación de los Personas sordas, esta se avala en la Ley N°28044 Ley General de Educación (2003), que señala dentro de sus principios fundamentales; que la persona es el centro del proceso educativo, así como la garantía de una educación inclusiva, incorporando a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables; de una educación equitativa para garantizar a todos iguales oportunidades de acceso y de una educación intercultural para lograr el conocimiento y respeto a las diferencias culturales para la convivencia armónica.

Por un lado, el Perú es un país que se caracteriza principalmente por su multiculturalidad y su plurilingüismo; en el territorio peruano coexisten lenguas orales, así como la lengua de señas peruana (LSP), que está reconocida oficialmente, de acuerdo a la Ley N°29535 Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana (2010), como lengua de las personas con discapacidad auditiva; asimismo por la Ley N°27818 Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (2002). Sin embargo, a pesar de su reconocimiento de carácter legal, esta lengua no es aceptada como un sistema de comunicación real, por los grupos lingüísticos mayoritarios. La Ley N°29535 (2010), también señala en el Artículo 3 que el Estado peruano está en la obligación de promover actividades de enseñanza y difusión de la lengua de señas peruana por el Ministerio de Educación, con la facilidad de otorgarle a los Personas sordas, el acceso a servicios públicos, así como el ejercicio de sus derechos constitucionales. Entonces, el Estado peruano reconoce la importancia del binomio educación-lengua, que, según la sociolingüística explica que la condición educativa es necesaria para la conservación, recuperación y normalización de una lengua (Barrera, 2019).

Sin embargo, en la primera encuesta nacional especializada sobre Discapacidad en el 2012, se muestra qué tan solo el 3,2 por ciento de las personas que poseen una

discapacidad auditiva utilizan la lengua de señas peruana; además señala que, tanto en la zona rural como urbana, esta forma de comunicación ha sido aprendida bajo el ámbito familiar y no debido a una acción de las escuelas (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2014). Asimismo, Sausa (2015), menciona que la comunidad Sorda peruana a lo largo de la historia, sufrió la exclusión de la LSP dentro del mapa lingüístico del Perú; favoreciendo así la escasez de intérpretes en las instituciones públicas y privadas y al limitado acceso de los Personas sordas al goce de sus derechos y a los servicios básicos.

Por otro lado, la Ley N°29535 (2010) contempla en sus Artículos 7 y 8, que tanto las instituciones educativas de carácter público y privado, en el enfoque de Educación Básica Regular (EBR) y de Educación Básica Alternativa (EBA), deben incluir modelos educativos para valorizar, aprender y utilizar la lengua de señas peruana; asimismo, señala la capacitación necesaria en la formación docente y la intervención de intérpretes para garantizar el proceso educativo de los Personas sordas peruanos.

No obstante, la realidad educativa de la comunidad sorda en el Perú es objeto de preocupación, puesto que hasta la fecha no ha existido un nuevo censo nacional para conocer la cantidad exacta de personas con discapacidad auditiva dentro del territorio peruano; debido a que la última encuesta que se realizó por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) fue en el año 2015, dando como resultado que en el Perú hay 560 730 mil personas con discapacidad auditiva teniendo la mayoría de estos grupos, la necesidad de comunicarse a través del lenguaje de señas. Asimismo, el Consejo Nacional para la Integración de la Personas con Discapacidad (CONADIS) señaló que 6534 niños con sordera formaban parte del sistema educativo escolar en el año 2016 y que el 2203 del total descrito estaban matriculados en nivel primaria en escuelas inclusivas (CONADIS, 2016).

Tabla 1

Leyes que avalan la educación de las personas sordas

N° de ley	Nombre	Año	Contenido
Ley 29973	Ley general de las personas con discapacidad	2012	Busca el desarrollo integral y la participación plena en la sociedad de estas personas con discapacidad.
Ley N°28044	Ley general de educación	2003	La persona es el centro del proceso educativo, así como la garantía de una educación inclusiva.
Ley N°29535	Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana	2010	Reconoce la lengua de señas peruana como como lengua de las personas con discapacidad auditiva
Ley N°27818	Ley para la Educación Bilingüe Intercultural	2002	Beneficio de una educación en la lengua natural de las personas sordas

Fuente: elaboración propia

2.2.2 El Enfoque Bilingüe y Bicultural en la educación de personas Sordas

La educación bilingüe y bicultural para los estudiantes sordos varía de acuerdo a las políticas y prácticas realizadas en los distintos contextos, así como el rol y el uso asignado a la lengua oral y escrita. Sin embargo, existe una filosofía transversal en los países y las culturas, que permite entender el trasfondo de este enfoque educativo: la educación bilingüe y bicultural es un esfuerzo para alcanzar la inclusión de las personas sordas dentro de una sociedad democrática y diversa (Swanwick, 2016).

En esta búsqueda por la inclusión, la perspectiva socio antropológica permitió entender a la comunidad sorda como un espacio de interacción cultural; por ello, su educación debe empezar, tal y como lo mencionan Perales, Arias y Bazdresch (2012) por el uso de sus propios recursos culturales: la lengua de señas. De esta manera, la educación bilingüe y bicultural para los estudiantes sordos se avala en el reconocimiento de la importancia de la lengua de señas para desarrollar las competencias lingüísticas necesarias para desarrollarse en la sociedad.

Asimismo, el enfoque bilingüe/bicultural en el sistema educativo de las personas sordas se integra con la necesidad de reconocer a la lengua de señas como lengua materna de estas personas y su derecho de ser educados bajo este sistema de comunicación. En este sentido, esta propuesta menciona el desarrollo en paralelo de una segunda lengua de acuerdo al contexto en el cual el individuo se inserta, especialmente bajo el enfoque de la lengua escrita (Geeslin, 2007). De esta manera, en el contexto peruano, los estudiantes sordos aprenden como segunda lengua, el español escrito.

Lissi, Svartholm y Gonzáles (2012), mencionan que la educación bilingüe y bicultural presenta una serie de principios: la adquisición del lenguaje es más significativa cuando este es relevante, funcional, se encuentra en el contexto del estudiante y es éste quien elige utilizarlo; lengua es tanto personal como social, en este sentido, se convierte en una herramienta que nace del deseo de un grupo de personas de comunicarse, pero será regulada de acuerdo al contexto mismo y sus normas; el desarrollo de la lengua empodera al estudiante, ya que tomará decisiones sobre cómo usar la lengua, cuando y con qué finalidad; y la adquisición de la lengua es un proceso holístico, ya que permite el desarrollo tanto personal como social del individuo.

¿Cómo los estudiantes sordos se convierten en personas bilingües? Según Ramírez y García (2014) para dar respuesta a esta interrogante, es necesario tener en consideración tres componentes: el año de adquisición, la competencia lingüística y la identidad cultural. En primer lugar, si una persona está expuesta a temprana edad, a un ambiente donde coexisten dos lenguas en simultaneidad, serán denominados

como bilingües simultáneos; sin embargo, las personas que adquieren la segunda lengua después de los tres años, serán denominados como aprendices bilingües.

Con respecto a este primer componente Moreno (2006) citado por Rojas (2012) también propone una distinción entre dos tipos de bilingüismo de acuerdo a la edad de adquisición de las dos lenguas: el bilingüismo sucesivo, que es cuando los estudiantes sordos aprenden primero la lengua de señas que servirá de pilar para la adquisición de una segunda, la lengua oral; y el bilingüismo simultáneo, cuando la lengua de señas y la lengua oral se presentan al mismo tiempo, en el mismo curso escolar, a la misma edad, aunque en horarios y espacios definidos y diferenciados.

En segundo lugar, la competencia lingüística, que se refiere al nivel que la persona bilingüe con respecto a sus habilidades lingüísticas en ambas lenguas. Con respecto a esta condición, es importante comprender que, si bien ni los individuos bilingües simultáneos ni los aprendices bilingües adquieren un nivel de fluidez a la perfección en ambas lenguas, es importante su exposición a ambas a edad temprana (Ramírez y García, 2014).

Por último, la identidad cultural, referida a la exposición e internalización de un individuo a ambas culturas y su reconocimiento como parte de ellas. Sin embargo, es importante señalar que no todas las personas bilingües desarrollan esta condición; algunas personas sordas se sienten identificados tanto con la cultura sorda como con el contexto oyente, compartiendo valores e interactuando en ambos espacios, pero también existen personas sordas que aprenden una segunda lengua, pero no desarrollan una identidad con respecto al contexto oyente (Ramírez y García, 2014). Para explicar mejor el rol de la adquisición de la identidad cultural, Rojas (2012) mencionan que existen dos distinciones. El bilingüismo bicultural, cuando la persona sorda interioriza los dos grupos culturales de su entorno, es decir, tanto la comunidad sorda como la sociedad oyente; y el bilingüismo monocultural, donde el estudiante sordo sólo se apropia de la cultura de uno de los dos grupos; es decir, aunque conozca y utilice tanto la lengua de señas como la lengua oral, su entorno estará condicionado tan sólo a uno de los grupos culturales.

Asimismo, la biculturalidad mejora la comprensión de las similitudes y diferencias de pertenecer a dos culturas y permite la manifestación de las experiencias

personales y los valores propios de la cultura sorda dentro del aula de clase; generando un ambiente de respeto y aceptación con los demás agentes educativos (Mason y Ewoldt, 1996).

La educación bilingüe y bicultural para los estudiantes sordos, busca que existan cambios y modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas; desde el currículo, el uso de la evaluación, el papel de los docentes hasta la importancia de identificar el rol de la lengua oral y de señas para los estudiantes sordos.

En primer lugar, la educación bilingüe y bicultural permite que los estudiantes sordos puedan acceder a un currículo con un plan de estudios amplio y diversificado, así como a una evaluación, ya sea en lengua de señas o en español. Con respecto a los docentes, estos deben ser profesionales bilingües, capacitados para tomar decisiones sobre las metodologías que deben utilizar de acuerdo a las habilidades y prioridades lingüísticas de los estudiantes (Swanwick y Gregory, 2007). Es decir, los maestros deben ser expertos en el uso de la lengua de señas, con el fin de lograr una comunicación dentro y fuera del aula de clase. Asimismo, deben capacitarse en metodologías lingüísticas para enseñar de manera óptima la lengua de señas como primera lengua de los estudiantes sordos y usarla como base para adquirir la lengua de la sociedad (Svartholm, 2014).

En segundo lugar, la educación bilingüe y bicultural busca que las prácticas en el aula deben estar planeadas para utilizar la lengua de señas o el español, con el propósito de que los docentes sepan cual lengua están usando y con qué propósito, asimismo para que los estudiantes sordos demuestren conocimiento sobre la diferencia entre estas dos lenguas, así como los distintos roles que cumplen en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, todos los agentes educativos deben conocer la importancia del acceso a una lengua para los estudiantes sordos; asimismo, deben conocer la responsabilidad de proveer a los estudiantes esta lengua para que sea base para el desarrollo de otras posteriores (Swanwick y Gregory, 2007; Svartholm, 2014).

En tercer lugar, según la educación bilingüe y bicultural, la evaluación para los estudiantes sordos debe ser formativa, así como utilizada para revisar y monitorear su

desarrollo lingüístico, identificando las diferencias existentes en ambas lenguas, ya que en la mayoría de casos, existe una mayor prominencia de una lengua sobre otra. Por último, la escuela debe ser un lugar donde se reconozca la importancia de la cultura sorda y sean promovidos sus valores. Asimismo, debe ser un espacio dónde los estudiantes sordos puedan desarrollar su identidad como personas sordas con la lengua española como su segunda lengua o lengua simultánea a la de señas y así fortalecer su sentido de pertenencia tanto en el mundo oyente como en la cultura sorda (Swanwick y Gregory, 2007).

Asimismo, con respecto a los objetivos de la educación bilingüe y bicultural, Rojas (2012) menciona lo siguientes: proporcionar las mismas posibilidades psicosociolingüísticas y educativas al estudiante sordo y oyente; incluir dos culturas y dos lenguas dentro de la escuela, en contextos diferentes, con representantes de ambas comunidades desempeñando roles pedagógicos; crear un ambiente apropiado para el aprendizaje de los niños/as sordos; posibilitar un desarrollo socioemocional basado en la identificación; favorecer relaciones sobre el mundo que les rodea y proporcionar un acceso completo a la información curricular y cultural.

A la luz de lo mencionado por los autores, a través de la educación bilingüe y bicultural, el estudiante sordo obtiene todas las herramientas para adquirir ambas lenguas y poder de esta manera, negociar exitosamente en ambos mundos (comunidad Sorda y el contexto oyente); asimismo podrá desarrollar una identidad con la libertad de poder participar tanto lingüística como culturalmente en estos espacios. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no se trata de forzar al estudiante a pertenecer a ambos mundos, pero a tener acceso a poder ser parte de ellos.

Al entender los beneficios de este enfoque, es importante que se cuestione si en el contexto peruano existe el enfoque bilingüe y bicultural, para la educación de los sordos. Para ello, es necesario conocer qué es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se basa en la Ley N°28044, Ley General de Educación (2003) y la Ley N°27818, Ley para la Educación Intercultural Bilingüe (2002). La EIB propone la construcción de una sociedad democrática y multicultural, a través de una educación basada en la herencia cultural y la importancia de la enseñanza de la lengua de señas

y en la lengua de señas, así como el castellano. Asimismo, busca formar estudiantes para desenvolverse en su medio natural como en otros escenarios.

Con la finalidad de lograr el propósito mencionado, El MINEDU (2016) elaboró el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 que, señala dentro de las poblaciones beneficiarias de esta propuesta a:

Los pueblos originarios, y debido a los distintos procesos socioculturales y económicos en los que están inmersos, existen diversas situaciones socio culturales y lingüísticas: desde comunidades monolingües en lengua originaria que todavía existen, aunque cada vez menos, hasta distintos grados de bilingüismo y de manejo de la lengua originaria y del castellano, llegando incluso a verse casos de dos lenguas maternas o bilingües de cuna (con una lengua originaria y el castellano)” (p. 42).

Asimismo, este plan reconoce la necesidad de plantearse como meta, el adecuado uso de materiales traducidos tanto en braille como en lengua de señas. Sin embargo, la EIB no menciona explícitamente a la comunidad Sorda dentro de la población beneficiaria de este enfoque e incluso se observa una confusión conceptual con el que se denomina a la lengua de señas, puesto que se ubica dentro de la categoría de lengua alternativa; no obstante, como se ha ido exponiendo a lo largo de la investigación; este sistema comunicativo recoge los requisitos necesarios para ser reconocida como lengua natural de la comunidad Sorda. En este sentido, el problema de identificación de las lenguas dentro de este plan, genera el riesgo de desatender grupos que ser beneficiados de participar de los programas de EIB.

La educación bilingüe y bicultural comparte objetivos similares a la educación intercultural bilingüe que propone el MINEDU para la educación de los pueblos que poseen una lengua originaria. Es por ello, que se hace necesario que se modifiquen los vacíos mencionados dentro del plan de acción de la EIB, para que los sordos puedan beneficiarse de la enseñanza de la lengua de señas y del castellano escrito para poder interactuar dentro de la comunidad sorda y el mundo oyente; pero también para que puedan acceder a la información escrita que les ofrecen las diferentes disciplinas, fomentando su desarrollo holístico. Solo así, se podrá construir un Perú dónde la sordera no sea entendida como una “discapacidad invisible”, sino como un estilo de vida dentro de un contexto cultural; donde las personas sordas se comunican través de su lengua natural y el español.

CONCLUSIONES

- Con respecto a la perspectiva médica/clínica y la perspectiva socio-antropológica en la historia de las Personas sordas y su educación podemos afirmar que permitió, en primer lugar, el fortalecimiento del oralismo en el sistema educativo de las Personas sordas, al resaltar la importancia de acercar a las Personas sordas a sus pares oyentes, a través de técnicas y métodos que desarrollen su habilidad oral; vetando la lengua de señas de todos los ámbitos sociales: escuela, hogar, sociedad; sin embargo, al entender a la sordera como una manera de vivir el mundo y a las Personas sordas como un grupo cultural, minoritario lingüístico, se pudieron dar políticas de estado en los diferentes países para atender la inclusión de estas personas.
- La literatura nos ha mostrado que el enfoque bilingüe/bicultural de la educación de las Personas sordas define la relevancia de la enseñanza de y en la lengua de señas, de una segunda lengua; promoviendo espacios de accesibilidad a las personas Sordas, tanto en su comunidad, como en el contexto oyente, para generar una identidad desde su sentido de pertenencia en ambos espacios.
- La educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú permite avalar el reconocimiento del Perú como un país multicultural y plurilingüismo; así como en la importancia de que todas las personas reciban una educación inclusiva e intercultural. Sin embargo, hay espacios vacíos que deben mejorar, como la conceptualización de la lengua de señas, como lengua natural de la comunidad Sorda y no como un sistema de comunicación alternativo.
- Después de las conclusiones presentadas podemos afirmar que el enfoque bilingüe/bicultural cumple un rol importante en la educación, pues permite el reconocimiento del valor cultural de la comunidad Sorda peruana, así como

su sistema de comunicación, siendo este la lengua de señas peruana. Asimismo, promueve la enseñanza de los estudiantes Personas sordas, a partir de esta lengua por tener carácter natural, lo que promueve el desarrollo integral, así como la capacidad de aprender el español escrito de manera más eficaz; lo que posibilita que este grupo humano tenga la posibilidad de acceder a la información del contexto oyente para su inclusión en el mismo.



REFERENCIAS

- Angulo, S. (2018). La posición social de los jóvenes personas sordas en Uruguay. *Ciencias Sociales*, 31 (2), 13-36.
- Barrera, J. (2019). La competencia escrita, oral y gráfica en el currículo educativo. *Revista de la Asociación de Inspectores Educativos de España*. 1(32). Pp. 1-22.
- Cardona, C., Gomar, C., Palmes, C., & Sadurni, N. (2010). Alumnado con pérdida auditiva. Barcelona, España. GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Capistrán, L., Moreno, A., Padilla, L. & Guajardo, E. (2017). El modelo bilingüe en México. *Revista de Teoría Educativa* 1(2). Pp. 31-48.
- Collazo, T., Corzón, T & de Vergas, J. (s/f). *Evaluación del paciente con hipoacusia*. Madrid.
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (2016). *Situación de las Personas con Discapacidad Auditiva en el Perú*.
- Cruz, M. (2018). La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz. *Voces de la educación*, 3(5), 40-48.
- Cvejanov, S. (2018). Educación intercultural bilingüe bimodal y formación lingüística: reflexiones acerca de sus avances y perspectivas. *Traslaciones. Lectura y Escritura*, 5(9), 14-39.
- Damm; X. & Silva, B. (2007). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas Sordas. *Perspectiva Ecuacional. Formación de Profesores*. 56(1), pp. 183-201.
- De Avila, V. (2014). *Personas sordas. Historia, medicalización y presente*. (tesis de pregrado). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Figueroa, V. y Lissi, M. (2005). La lectura en personas sordas: Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos* 31(2). Pp. 105-119.
- García, I. (2002). *Lenguaje de señas entre niños personas sordas de padres personas sordas y oyentes*. (Tesis de pregrado) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Geeslin, J. (2007). *Deaf bilingual education: a comparison of the academic performance of deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents* (Ph.D thesis). Indiana University, United States.
- Gispert, Y. (2013). *Cultura entre las manos: seña, interculturalidad y desarrollo. Una opción de comunicación para el desarrollo de la comunidad de*

- Personas sordas de La Habana.* (Tesis de maestría). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.
- Herrera, V. y De la Paz, M. (2017). *Lectores personas sordas bilingües.* RIL editores. Santiago, Chile.
- Herrera, V. (s/f). Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.* Pp. 211-226
- Herrero, A. (2004): *Escritura alfabética de la lengua de signos española.* Alicante, España.
- Horejes, T. (2012). *Social constructions of deafness: Examining deaf languacultures in education.* Gallaudet University, Press.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre discapacidad 2012.* Lima, Perú.
- Keesing, R. (1974). Theories of culture. *Annual review of anthropology*, 3(1). Pp. 73-97.
- Lee, J (2012). *They have to see us: An ethnography of deaf people in Tanzania.* (Phd. thesis). University of Colorado, Colorado, United States.
- Ley N°17.378 Reconoce a todos los efectos a la lengua de señas uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo territorio de la república. Poder Legislativo de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, 25 de julio de 2001.
- Ley N°27818 Ley para la Educación Intercultural Bilingüe. Normas Legales, 16 de agosto de 2002.
- Ley N°28044 Ley General de Educación. Normas Legales, 29 de julio de 2003.
- Ley N°29535 Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. Normas Legales, 21 de mayo de 2010.
- Ley N°29973 Ley general de la persona con discapacidad. Normas Legales, 24 de diciembre de 2012.
- Lissi, M; Svartholm, K. & Gonzáles, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la educación de Personas sordas: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos.* 1(38). Pp. 299-320.
- Mason, D. & Ewoldt, C. (1996). Whole Language and Deaf Bilingual-Bicultural Education-Naturally! *American Annals of Deaf* 141(4). Pp. 293-298.

- Masuka, J. (2002). The role of the primary language in the bilingual-bicultural education in Zimbabwe. *Zambezia: the Journal of Humanities of the University of Zimbabwe*. Pp. 27-37
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*.
- Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones para la Atención educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. Lima, Perú.
- Moreno, M. (2015). *Déficit auditivo: guía de estrategias y orientaciones en el aula y propuesta de intervención* (Tesis de pregrado).
- Muñoz, K. (2017). Epistemologías de personas sordas. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. *Perfiles Educativos* 39(155). Pp. 215-221.
- Orozco, Z. (2013). *Experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención de personas sordas en escenarios educativos*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Antioquia, Colombia.
- Oviedo, A. (2006). *El congreso de Milán, 1880*. Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.eu/>
- Padilla Góngora, D. y Padilla Clemente, A., (2007). *Encontrar el camino para facilitar la comunicación a las personas sordas*. En *La atención a la discapacidad auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad*. 37-68. Madrid. *Entha*.
- Padilla, X. (2014). *Educación Bilingüe en edad escolar. Beneficios de la inclusión de la Lengua de Señas Uruguaya* (Tesis de pregrado). Universidad de la República Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Parks, E. y Parks, J. (2015). *Encuesta sociolingüística de la comunidad sorda en Perú*. Dallas: Summer Institute of Linguistics International
- Perales, C., Arias, E. & Bazdresch (2012). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de Primaria. *Revista iberoamericana de educación inclusiva*. 6 (2). Pp. 43-63.
- Pérez, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*. 6(15). Pp. 267-287.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016) *Coloquio Internacional sobre la Lengua de Señas Peruana*. Lima, Perú.

- Quezada, M. (2011). La discapacidad en las fuentes estadísticas oficiales. Examen y propuestas de mejora. *Análisis formal y de contenido sobre discapacidad, en encuestas y otras referencias del Instituto Nacional de Estadística (INE)*. Cinca, Madrid.
- Quirós, J. (1980). *La audiometría del adulto y del niño*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Ramírez, N., & García, A. (2014). The bilingual brain: language, culture and identity. In, Benet, V. & Ying (Ed). *The Oxford Handbook of Multicultural Identity*. California: Estados Unidos, OXFORD.
- Robles, M. (2012). *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión*.
- Ruiz, N. (2016). El niño Sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 2(1). Pp. 19-32.
- Sausa, M. (2015). En Perú hay 532,000 personas sordas y solo 23 intérpretes. *Perú 21*. Recuperado de <http://peru21.pe/actualidad/faltan-interpretes-y-colegios-especialespoblacion-sorda-2229414>
- Skiliar, C. (1997). *Pasado, presente y futuro en la educación de los sordos. Un análisis histórico, cognoscitivo y educativo hacia la reconstrucción de una pedagogía para los sordos*. Editorial de la Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Sprenger, C. (2005). La Lectoescritura y los niños personas sordas: una herramienta para comunicarse y conocer el mundo. *Integración*. 1(33). Pp. 1-3.
- Svartholm, K. (2014). 35 years of Bilingual Deaf Education and then? *Educar em Revista* 1(2). Pp. 35-50
- Swanwick, R. & Gregory, S. (2007). *Sign bilingual education: policy and practice*.
- Swanwick, R. (2016) Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49 (1). pp. 1-34
- Torres, R. (2012). *La lucha por el reconocimiento de los Derechos de las Personas Sordas en México. Caso de una Asociación Civil de la Ciudad de Guadalajara, Jalisco*. (Tesis de maestría). Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Vélez, W. (2010). *Logros: más allá de la palabra hablada o escrita. A propósito de la enseñanza de la filosofía a estudiantes Personas sordas*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia.

- Veinberg, S. (1996) Argentinien: Anfänge und Entwicklung der Erziehung Gehörloser Das Zeichen. *Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose*. 38 (1)488-496.
- World Health Organization (2015). *Hearing loss due to recreational exposure to loud sounds*.
- Yarza, M. (2015). *Comunidad sorda y lengua escrita: un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- Zimmerman, H. & Horejes, T. (2017). *Origins of Deaf Education: From Alphabets to America*.

