

TODO NIÑO TIENE DERECHO A APRENDER EN SU LENGUA MATERNA: EL CASO DE LA COMUNIDAD SORDA EN EL PERÚ¹

*Lucía León Pacheco*²

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

*Olenka León Pacheco*³

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Categoría Estudiantes – Ganadoras

“–Maestro, el ave que está en mis manos,
ocultas tras mi espalda, ¿está vivo o muerto?”

–La respuesta está en tus manos.”

Cuento popular

(Comité de Seguimiento de la Declaración Universal
de Derechos Lingüísticos, 1998, p. 10)

Sumilla

El presente artículo tiene como objetivo plantear una propuesta educativa para los niños, niñas y adolescentes (NNA) sordos del Perú, que les permita acceder a la educación en pleno respeto de su lengua (lengua de señas peruana). A partir de los estudios sobre la violencia provenientes de las ciencias sociales y, en particular, del concepto de violencia estructural, las autoras sitúan la realidad de los NNA sordos en el Perú como una de privación de capacidades, agencia y oportunidades, dadas las escasas posibilidades que tienen estos para acceder a la educación y las especiales consecuencias que esta privación tiene en su desarrollo. Para tal fin, se analizan la cualidad transformadora de la educación y el grave impacto de la carencia de esta cuando se es parte de un colectivo que se encuentra en una situación de triple vulnerabilidad (al tratarse de NNA con discapacidad pertenecientes a una minoría lingüística). En atención a ello, en el artículo se presentan las dimensiones en que los derechos a la educación y los derechos lingüísticos de la comunidad sorda se ven afectados, tomando el modelo social de discapacidad como referencia, y se propone una alternativa que permitiría una satisfacción real de tales derechos: la del modelo bilingüe.

1 Queremos agradecer el valioso aporte de los padres de familia del colegio Ludwig van Beethoven para la realización de este trabajo, así como la labor que realiza el Centro Nacional de Recursos de la Educación Básica Especial al abrir talleres para que las personas oyentes podamos aprender lengua de señas peruana. Gracias por permitirnos un espacio para compartir con la comunidad sorda.

2 Estudiante de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

3 Estudiante de la Facultad de Odontología de la UNMSM.

No Escucha Ni Habla

En el Perú, la lengua de la comunidad sorda es la lengua de señas peruana (LSP)⁴. Esta, como toda lengua, es expresión de la identidad, experiencia y cultura de sus usuarios, y permite su vinculación entre sí y con su medio (Zambrano Castro, 2009; Mosca Martel, 2008). Sin embargo, no fue sino hasta 2010 que se le otorgó reconocimiento oficial a través de la Ley 29535, y hasta 2017 que dicha ley se reglamentó (Decreto Supremo 006-2017-MIMP).

Como consecuencia de ello, hasta antes de 2010 no era estadísticamente posible saber cuántas personas tenían como lengua materna la LSP⁵. Dado que no aún estaba reconocida, en el Censo Nacional de 2007 solo había una opción que las personas no oyentes podían marcar cuando se les preguntaba por su lengua materna: *sordomudo*. Recién en el censo de 2017 se incorporó la LSP como una de las posibles lenguas maternas de los peruanos, con lo que desapareció la categoría sordomudo y apareció una adicional: *no escucha ni habla*.

Tabla 1. Población censada mayor a 5 años de edad según lengua materna (1993, 2007, 2017)

Lengua materna aprendida en la niñez	Censo 1993		Censo 2007		Censo 2017		Variación intercensal 2007-2017		Tasa de crecimiento promedio anual
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	
Total	19'190,624	100,0	24'687,537	100	26 887 584	100	2'200,047	8.9	0.9
Castellano	15'405,014	80,3	20'718,227	83.9	22 209 686	82.6	1'491,459	7.2	0.7
Quechua	3'177,938	16,6	3'261,750	13.2	3 735 682	13.9	473,932	14.5	1.4
Aimara	440,380	2,3	434,370	1.8	444 389	1.7	10,019	2.3	0.2
Otra lengua nativa ¹	132,174	0,7	223,194	0.9	210 017	0.8	-13,177	-5.9	-0.6
Idioma extranjero	35,118	0,2	21,097	0.1	48 910	0.2	27,813	131.8	8.8
No escucha Ni habla	-	-	28,899	0.1	24 624	0.1	-4,275	-14.8	1.6
Lengua de señas peruanas	-	-	-	-	10 447	0.0	-	-	-
No sabe/No responde	-	-	-	-	203 829	0.8	-	-	-

¹Incluye: asháninka, awajún, aguaruna y shipibo konibo, entre otras lenguas nativas u originarias.

Fuente: INEI - Censos Nacionales de Población y Vivienda 1993, 2007 y 2017.

En Perú: *Perfil sociodemográfico. Informe nacional. Censos nacionales 2017*, por INEI, 2017.

Esta clasificación demuestra que la discapacidad ha sido tradicionalmente comprendida como la “ausencia” de algo. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad (en adelante PCD) son definidas de acuerdo a “lo que les falta” para ser como las demás. El hecho de que el

4 El lenguaje de señas es diferente en cada país (García Benavides, 2002). Cada cultura tiene un lenguaje de señas en el que incorpora signos distintivos —por ejemplo, en el Perú, la seña para *octubre* es muy similar a la seña para el color morado, por evidentes razones culturales—. Así como no existe una lengua oral universal, esta tampoco existe en el caso de las lenguas de señas. Por consiguiente, no debe concluirse que una persona que conoce y utiliza la LSP sabe también español.

5 Sin embargo, hasta el momento se sigue careciendo de data confiable sobre las personas sordas. Es imposible conocer, por ejemplo, cuántas personas sordas hay en el Perú; cuántas reciben educación primaria, secundaria y superior; cuántas han aprendido también español o alguna otra lengua oficial; etc. El problema de la falta de conocimiento es que esta se transforma en ausencia de reconocimiento, y, por lo tanto, debido a la imposibilidad de identificar a cabalidad la situación, en la carencia de una atención correcta. El solo hecho de no contar con estudios al respecto ya es sintomático de una situación de desigualdad y vulnerabilidad.

propio Estado la haya reproducido en un evento de esa magnitud da cuenta de que esa manera de entender la discapacidad no es residual ni poco común. Aunque el eslogan del censo de 2007 fue “Contemos todos para el Perú”, lo cierto es que no todos habían sido tomados en cuenta.

El reconocimiento oficial de la LSP y su posterior reglamentación han significado un importante paso para la comunidad sorda del Perú. Sin embargo, parece no tener una correlación en la vida diaria de las personas sordas: no se ha eliminado el estigma que pesa sobre ellas ni se ha garantizado la plena satisfacción de sus derechos. Sobre lo primero, basta con recordar que, a pesar de que la LSP ya figuraba en el censo de 2017, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) realizó su publicidad para conmemorar el Día del Idioma omitiéndola por completo, pues consignó únicamente *no escucha ni habla*, lo cual, por supuesto, afecta no solo a la percepción de la comunidad sorda sino a la de los peruanos en general respecto de las formas de comunicación existentes.

Figura 1. Publicación del INEI con ocasión del Día del Idioma



En Instituto Nacional de Estadística e Informática [Página de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/INEIpaginaOficial/photos/a.170388809711338/2224657074284491/?type=3&theater>

En cuanto a la plena satisfacción de los derechos de las PCD, en el Perú aún existen muchas carencias. En el presente trabajo, el foco estará centrado en los derechos a la educación y al idioma, y especialmente en cómo los niños, niñas y adolescentes sordos (NNAS) ven mucho más limitado su acceso a dichos derechos que el resto de NNA, lo cual tiene conse-

cuencias gravísimas en su desarrollo personal y el de sus familiares. Para ello, se esbozarán primero las razones y evidencia que justifican el presente trabajo, ubicando el problema como uno relevante para el estudio de la violencia contra niños, niñas y adolescentes en colectivos vulnerables. En ese sentido, situaremos a la desigualdad sistémica como un problema de violencia estructural, y describiremos la situación actual de los NNAS en su acceso a la educación para sostener por qué éste es un caso de tal tipo de violencia. Seguidamente, se planteará como problema la interpretación que esa situación educativa tiene si la leemos desde los enfoques de interseccionalidad y de capacidades. Como punto final, se planteará una propuesta de solución que da luces de funcionar en el Perú y que ya ha demostrado suficiencia en la experiencia comparada.

Justificación

Actualmente vivimos según el paradigma del Estado de Derecho. Este modelo de organización y distribución política tiene en su seno no solo la inversión del poder entre el Estado y la sociedad, sino también el nuevo papel central que cumple la *igualdad* como derecho y como exigencia ciudadana. Ya las grandes revoluciones liberales de la segunda mitad del siglo XVIII proclamaron la igualdad como verdad *evidente* —con todas las paradojas que ello implica⁶— y plasmaron que dicha igualdad —y libertad— es inherente al ser humano desde su nacimiento (Hunt, 2009). En adición a ello, la consolidación del Estado de Derecho del siglo XIX trajo una nueva manera de concebir la ley, como esencialmente abstracta y *general*:

La generalidad es la esencia de la ley en el Estado de derecho. En efecto, el hecho de que la norma legislativa opere frente a todos los sujetos de derecho, **sin distinción** [énfasis añadido], está necesariamente conectado con algunos postulados fundamentales del Estado de derecho, como la moderación del poder, la separación de poderes y la igualdad ante la ley. (Zagrebelsky, 1997, p. 29)

Sin embargo, esta visión tradicional de la igualdad ha revelado su insuficiencia frente al *reconocimiento de la diferencia*. De esta forma, ha quedado ya establecido, tanto a nivel nacional como internacional, que la igualdad no tiene la vocación de garantizar que todos los seres humanos sean tratados de la misma manera *en todo momento y circunstancia*. Como rescata el Tribunal Constitucional (2014), la “igualdad jurídica presupone [...] dar un trato igual a lo que es igual y desigual a lo que no lo es” (fundamento 6). En ese mismo sentido, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en la Opinión consultiva n.º 4/84, justifica la existencia de tratamientos jurídicos diferenciados a partir de la unidad y dignidad y naturaleza de la persona, con lo que “existen. . . ciertas desigualdades de hecho que legítimamente pueden traducirse en desigualdades de tratamiento jurídico, sin que tales situaciones contraríen la justicia” (Corte IDH, 1984, párr. 56).

De otro lado, una visión estática de la igualdad también resulta insuficiente frente a la *configuración del poder y la capacidad* en la sociedad. Así, la interpretación liberal tradicional, bajo la referida bandera de la abstracción y la universalidad, es indiferente a la profundidad y el grado de las desigualdades materiales que existen (Ramírez, 2007) y, por lo tanto, es

6 Hunt (2009) plantea la interrogante de por qué, si los derechos eran tan evidentes, había que declararlos (en el caso de la *Declaración de Independencia de Estados Unidos*) y por qué se podía alegar que las grandes atrocidades vividas eran producto de su “ignorancia y olvido”, cuando históricamente no habían antes existido como categoría (en el caso de la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* francesa).

insuficiente frente a ciertas problemáticas al ignorar que detrás de las “manifestaciones de la discriminación” generalmente existen “complejas prácticas sociales” (Salomé, 2017, p. 153). Esta insuficiente noción de igualdad tiene su reflejo en la manera de entender los derechos. La proclamación de la igualdad formal bajo el Estado liberal tenía como correlato una posición negativa del Estado: su misión era abstenerse de hacer distinciones, y restaurar la igualdad cuando se estuviera ante algún trato diferenciado. Desde esa lógica, la educación no fue vista como un derecho, sino más bien como una libertad (que, además, fungía como una herramienta política de homogeneización) (Ronconi, 2018).

En antítesis a ello, las nuevas nociones de *igualdad material* (igualdad como no discriminación y, más recientemente, igualdad como no sometimiento) rompieron con la “neutralidad” antes preconizada, al determinar el rol del Estado como uno de carácter positivo. Desde esa perspectiva, en la que no solo son relevantes los sujetos en su individualidad, sino también según los grupos a los que pertenecen, la educación tiene carácter de derecho⁷ y es una herramienta que no solo garantiza la conformación de una nación, sino el progreso, con justicia social, del país y de los grupos que lo componen⁸ (Ronconi, 2018). Para ello, es importante garantizar una plena satisfacción y acceso a los derechos: la atención a la situación particular de ciertos colectivos es imprescindible a tal fin. En ese sentido, corresponde aproximarse a las estructuras de desigualdad que dan pie a la existencia de grupos en situación de vulnerabilidad.

El concepto de violencia estructural

Las múltiples prácticas sociales muchas veces vienen caracterizadas por condiciones de desigualdad social, subordinación y dominación, en las que generalmente existe un grupo en situación de vulnerabilidad de un lado de esas relaciones de poder (Añón, 2013). Así, es imposible desligar a las personas que sufren de cierto grado de discriminación de los *grupos sociales* a los que pertenecen (Solís, 2017), grupos sobre los que, además, los patrones de desigualdad tienen impacto perdurable y multiplicador, con lo que i) las prácticas discriminatorias no tienen efectos solo de modo coyuntural, sino que pueden prolongarse en el curso de la vida⁹; y, además, ii) estos efectos pueden acumularse generacionalmente¹⁰ (Solís, 2017).

Lo difícil de estas situaciones es que no siempre se trata de actos *individualizables* de dominación directa sobre alguna persona o grupo: “se trata de dinámicas sociales reiteradas que llevan a la persistencia de estructuras de subordinación y resultados **sistemáticamente** [énfasis añadido] desventajosos para ciertos grupos, incluso en ausencia de motivos discriminatorios explícitos amparados por el derecho” (Añón, 2013, p. 148). Incluso desde la óptica legal, una disposición normativa puede no estar transgrediendo el mandato de igualdad formal, es decir, puede no tener ánimo de discriminar, pero las condiciones estructurales existentes posibilitan que, en la realidad, sí sea de ese modo.

7 Al respecto, Reis Montero sostiene la diferencia entre educación y derecho a la educación: “Educación hubo siempre; el derecho del hombre a la educación existe desde hace poco” (como se citó en Ronconi, 2018, p. 23).

8 La importancia del derecho a la educación y su vocación transformadora será abordada más adelante.

9 Por ejemplo, puede generarse un círculo vicioso a partir de una práctica discriminatoria en el acceso a la educación de los niños que origine diferencias en el aprendizaje, las cuales, a su vez, sean base para posteriores prácticas discriminatorias en los demás ámbitos de la vida. Así, un niño que sufre de privación del lenguaje por no haber sido tomado en cuenta en el modelo educativo, tendrá dificultades también para ejercer derechos como el de libre desarrollo de la personalidad, acceso a la justicia, etc.

10 Piénsese, por ejemplo, en los efectos transgeneracionales del colonialismo sobre los pueblos indígenas.

Esta configuración de relaciones de poder en la sociedad ha sido denominada desde las ciencias sociales *violencia estructural*, un concepto perfilado por el profesor Johan Galtung (1969) en rechazo al concepto estrecho de violencia según el cual esta implica un daño al cuerpo o a la salud ocasionado por un actor que tiene la *intención* de que se produzcan tales consecuencias. En contraposición, critica las concepciones tradicionales de paz y violencia, y, alejándose de la idea tradicional de conflicto, encuentra que la violencia está presente cuando los seres humanos son influenciados de modo tal que sus realizaciones somáticas y mentales reales están por debajo de sus realizaciones potenciales. . . La violencia es aquí definida como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo real, entre lo que pudo haber sido y lo que es. La violencia es aquello que incrementa la distancia entre lo potencial y lo real, y lo que impide que esa distancia disminuya (Galtung, 1969).

Esta violencia estructural, sustentada y reproducida sobre la distribución desigual del poder, los recursos¹¹ y las *oportunidades de vida*, está, además, normalizada por narrativas públicas que cumplen una función expresiva al producir reglas implícitas (no legales ni evidentes, pero sí efectivas) imbuidas de consignas de poder (Segato, como se citó en Loeza Reyes, 2017).

En ese sentido, los contextos violentos más difíciles de combatir, debido a su carácter estructural y a su normalización silenciosa en la sociedad, son aquellos en los que ciertas normas generan o provocan efectos sobre ciertos individuos o comunidades, de forma que impiden el desarrollo completo de sus *capacidades* y lesionan su *agencia* y sus *oportunidades*. Esta privación, desde el enfoque de capacidades propuesto por Amartya Sen (2000), implica una suspensión del potencial de las personas, que condiciona el proceso de conversión de los bienes en *logros* y, a fin de cuentas, imposibilita que la persona alcance estos últimos (Analía Pérez, 2013). Además, trunca el *desarrollo*¹², al ser la agencia libre y viable un elemento constitutivo (no meramente contributivo) del mismo (Sen, 2000).

Esta situación de violencia, a fin de cuentas, y desde la lectura del enfoque de capacidades, impide el desarrollo humano: frena la libertad de las personas para ser y hacer aquello que consideran valioso (Reyes Morela, 2008). La igualdad de capacidades se materializa, así, no solo en los bienes o recursos de los que se dispone, sino en la libertad, en la posibilidad efectiva de poder elegir.

Para aterrizarlo su planteamiento, señala Sen (2003) que no ser capaz de leer, escribir, contar o comunicarse es una privación tremenda y constituye un caso extremo de inseguridad, ya que el individuo tiene la certeza de la privación y la ausencia de cualquier chance de evitar ese destino. En el presente trabajo, sostenemos que los NNAS peruanos —y sus familias— se encuentran en una situación de vulnerabilidad estructural de este tipo. En atención a ello, se describirá, a partir de la data recogida mediante encuestas y de la sistematización de las estadísticas oficiales disponibles, en qué situación se hallan los NNAS en cuanto a su disfrute del derecho a la educación, tomando en cuenta a la igualdad como derecho transversal.

11 Aquí vale recordar la tesis de Dworkin (1981) de la igualdad de recursos (desde una óptica redistributiva) frente a la igualdad como equidad. El filósofo plantea la existencia de recursos personales e impersonales: cuando los primeros sean desiguales, corresponde compensar el desequilibrio adicionando recursos impersonales, de modo que la justicia tendría que *neutralizar* las circunstancias individuales. Esta tesis ha recibido críticas respecto a sus límites e insuficiencias frente a la elección y la responsabilidad individuales (Queralt, 2014).

12 Desde este punto de vista, el desarrollo es entendido “como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos” (Sen, 2000, p. 3).

La situación educativa de los NNAS en el Perú

En el Perú, los NNAS afrontan grandes dificultades para acceder a una educación respetuosa de su cultura e impartida en su lengua materna. Estas dificultades se manifiestan no solo en el escaso énfasis del sistema educativo peruano en la atención de estudiantes sordos, sino en la imposibilidad de acceder a información oportuna y fidedigna para poder elegir un colegio adecuado.

El Ministerio de Educación (Minedu), a través de la plataforma web Identicole (2019a), promueve que los padres de familia —en lo material, padres de niños oyentes— se informen sobre las instituciones educativas existentes antes de elegir una para sus hijos e hijas. Para ello, la página web detalla los aspectos principales de cada institución, de modo que los padres puedan tomar en cuenta, según sus preferencias, factores como infraestructura, distancia, número de estudiantes por salón, pensión, logros de aprendizaje, entre otros (Minedu, 2019b). Sin embargo, este servicio es incompleto: solo ofrece información de los Centros de Educación Básica Regular (CEBR)¹³. El portal no tiene registro de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) ni de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE); por lo tanto, no existen datos oficiales, accesibles y sistematizados respecto de ellos.

Así, mientras Identicole provee información detallada sobre los 107,782 colegios para NNA oyentes en todo el Perú (Minedu, 2019c), la realidad es muy diferente para los NNAS: no existen plataformas para buscar colegios que les brinden educación especializada. La única vía oficial restante es la página de la Unidad de Estadística de la Calidad Educativa (Escale) del Minedu. El inconveniente con este buscador es que, aunque permite filtrar los colegios de educación especial en general (régimen EBE), no permite desagregar por tipo de discapacidad (es decir, no hace posible identificar qué colegios son, en específico, para NNAS).

A fin de recrear la búsqueda alternativa que haría cualquier padre que recién conoce la cultura sorda¹⁴, se utilizó la plataforma Google Maps (que representa un canal accesible para los padres) utilizando la frase *colegios para niños sordos*, restringiendo el área a Perú. La web arrojó 10 resultados, de los cuales se verificó que seis de ellos sí brindan educación dirigida a NNAS (uno en Piura, otro en Lambayeque y los cuatro restantes en Lima). De esos seis centros, cinco son CEBE y uno se encuentra catalogado como CEBR según la plataforma de Escale. Esta es la información que los padres pueden obtener de manera más sencilla al empezar a buscar colegios para sus hijos o hijas, y, lamentablemente, no es adecuada ni completa.

Teniendo presentes tales limitaciones de búsqueda e información, la recolección de data para este trabajo se hizo de manera manual. Así, se recurrió a la página de Escale, y se filtró y analizó la información de cada uno de los 909 CEBE (los cuales reciben niños y niñas con diferentes discapacidades: intelectual, auditiva, baja visión, ceguera, sordo-ceguera, motora, autismo, múltiple, alto riesgo y otros¹⁵) entrando a la ficha de cada uno de ellos.

13 En virtud del artículo 32 de la Ley 28044, la Educación Básica es obligatoria y se organiza en (i) Educación Básica Regular (EBR), dirigida a niños y niñas que pasan oportunamente por el proceso educativo; (ii) Educación Básica Alternativa (EBA), destinada a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular, para que adquieran las competencias requeridas para la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos; y (iii) Educación Básica Especial (EBE), que atiende, con enfoque inclusivo, a NNA que “presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación” (“Decreto Supremo 011-2012-ED”, 2012, art. 74).

14 Es pertinente tener en cuenta que, muchas veces, los padres oyentes no han tenido un acercamiento anterior a la comunidad sorda hasta el nacimiento de sus hijos.

15 Aquí se ha seguido la clasificación realizada por Escale.

Para identificar qué instituciones educativas brindan educación dirigida a NNAS, se tomó en cuenta a los colegios cuyos alumnos matriculados NNAS componían más del 50 % de la población estudiantil en 2018; además, se contrastó esta información mediante llamadas telefónicas y contactos web oficiales. Como resultado, se identificó que solo 16 instituciones (entre inicial, primaria y secundaria¹⁶) a nivel nacional están orientadas a brindar educación exclusiva o semiexclusiva a niños sordos. La información de estas 16 instituciones se procesó con el programa estadístico SPSS v25.

Luego de procesar los datos, se encontró que solo 418 NNAS están matriculados en colegios especializados con énfasis en LSP (ver Tabla 2). Al intentar contrastar esta cifra con la cantidad de NNAS existentes en el Perú, se encontró que la última *Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad*, realizada en 2012 (INEI, 2015), no señala el porcentaje de NNA que tienen alguna discapacidad auditiva. Tampoco lo hace el resultado del censo de 2017. De hecho, según este último, ni siquiera es posible saber la cantidad de PCD con limitación auditiva¹⁷. Esta falta de información juega un papel medular en la situación que viven los NNAS en el Perú: si el Estado no conoce, ni siquiera, la distribución de discapacidades según el grupo etario, ¿cómo podría identificar las necesidades que tienen y diseñar las posibles políticas a implementarse para atenderlas?

Como se puede observar en la Figura 2, de las 16 instituciones encontradas, 10 se hallan en Lima (cinco imparten educación primaria y cinco educación inicial), tres en Piura (dos de educación inicial y una de educación primaria), una en el Callao (la única que imparte educación secundaria y que, además, está categorizada como CEBR¹⁸); y dos en Lambayeque (una de nivel inicial y otra de nivel primario).

Tabla 2. Instituciones educativas dirigidas a NNAS (desagregadas por nivel, modalidad, distrito, tipo de gestión, área censal y cantidad de NNAS matriculados)

Nombre del colegio	Nivel	Modalidad	Distrito	Tipo de gestión	Área censal	NNAS matriculados (2018)
Ludwig Van Beethoven	Inicial	Especial	Lima	Pública de gestión directa	Urbana	6
Ludwig Van Beethoven	Primaria	Especial	Lima	Pública de gestión directa	Urbana	57
Santa María de Guadalupe	Inicial	Especial	Lima	Privada	Urbana	15
Santa María de Guadalupe	Primaria	Especial	Lima	Privada	Urbana	50

16 A efectos del presente trabajo, siguiendo el criterio de Escala, cada nivel educativo de un colegio constituye una institución, considerando que cada uno tiene su propio código modular. Si un colegio contara con los tres niveles (inicial, primaria y secundaria), se considerarían como tres instituciones educativas.

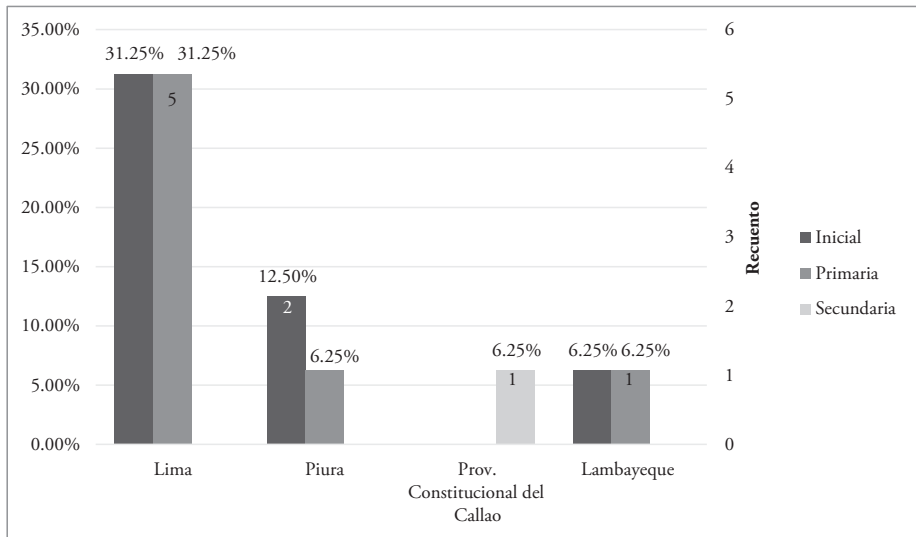
17 Al momento de definir los indicadores para obtener información sobre las PCD según tipo de discapacidad, se agrupó en un mismo porcentaje a todas las personas que tuviesen más de una, alterando, de esa manera, los porcentajes. Según el censo, el 7.6 % de PCD tiene limitación auditiva, pero no se sabe qué porcentaje de las personas con discapacidades concurrentes tiene, entre ellas, una limitación para oír. Ya que es imposible saber cuántas personas dentro de la opción *dos o más discapacidades* son sordas, las cifras no son verdaderamente útiles.

18 No obstante, se averiguó de manera personal mediante los canales oficiales de la institución que, efectivamente, se un colegio bilingüe (lengua de señas - español) exclusivo para NNAS del nivel secundario. Lastimosamente, la Unidad de Estadística del Minedu solo señala el total de alumnos de los CEBR, sin especificar cuántos de ellos tienen alguna discapacidad.

EFATA	Inicial	Especial	Lima	Privada	Urbana	3
EFATA	Primaria	Especial	Lima	Pública de gestión directa	Urbana	30
07 La Inmaculada	Inicial	Especial	Lima	Pública de gestión privada	Urbana	26
07 La Inmaculada	Primaria	Especial	Lima	Pública de gestión privada	Urbana	61
CPAL Fernando Wiese Eslava	Inicial	Especial	Lima	Privada	Urbana	72
CPAL Fernando Wiese Eslava	Primaria	Especial	Lima	Privada	Urbana	13
La Inmaculada Concepción	Secundaria	Regular	Callao	Privada	Urbana	21
Nuestra Señora de la Paz	Inicial	Especial	Piura	Privada	Urbana	8
Nuestra Señora de la Paz	Primaria	Especial	Piura	Privada	Urbana	28
Bautista Para Sordos Harvest	Inicial	Especial	Chiclayo	Privada	Urbana	1
Bautista Para Sordos Harvest	Primaria	Especial	Chiclayo	Privada	Urbana	8
TRIESTE	Inicial	Especial	Piura	Pública de gestión directa	Urbana	19
					TOTAL:	418

Elaboración propia, 2019

Figura 2. Cantidad de instituciones educativas para NNAS por región



Elaboración propia, 2019

Además de considerar los colegios con educación especializada dirigida a NNAS, se analizaron los CEBE que no eran especializados en LSP pero sí tenían NNAS matriculados durante 2018 —es decir, colegios que brindan educación especial en general, pero no se especializan en atender a NNAS—. Para obtener tal información, de un total de 909 CEBE, se filtraron y excluyeron aquellas instituciones que no tuvieron ningún NNAS matriculado y las instituciones

que sí son especializadas. Se identificaron 129 colegios en total (45 de nivel inicial, 84 de nivel primario y ninguno de educación secundaria) que tuvieron por lo menos un NNAS matriculado ese año. Lima, La Libertad y Arequipa fueron los departamentos con mayor cantidad de CEBE con NNAS matriculados: 20, 13 y 10 respectivamente. Los demás departamentos presentaron menos de siete colegios (ver Tabla 3). En 71 instituciones (55 %) solo hubo un estudiante sordo entre alumnos oyentes, lo cual refleja un grave aislamiento respecto de su comunidad, así como la lamentable imposibilidad de interacción con al menos un estudiante con el que comparta la misma lengua. La relación mínima de NNAS/NNA oyentes matriculados fue de 1 en 90 (Lima), lo cual implica una representatividad de 1.1 %, y la máxima de 2 sobre 2 (Huánuco). Esta última institución, a pesar de contar con un 100 % de NNAS matriculados, está, en realidad, especializada en brindar educación a NNA con discapacidad visual.

Tabla 3. Información sobre los colegios no especializados en LSP que cuentan con estudiantes sordos matriculados

Departamento	Cantidad de colegios	Nivel inicial	Nivel primario	Nivel secundario	Total matriculados	NNAS	% de NNAS	NNAS matriculados/ total de NNA matriculados	
								Mínima relación	Máxima relación
Amazonas	6	0	6	0	120	9	7.50 %	1/40	3/12
Ancash	6	4	2	0	270	14	5.19 %	1/80	1/6
Apurímac	6	1	5	0	114	7	6.14 %	1/32	1/5
Arequipa	19	3	7	0	240	31	12.92%	1/37	1/2
Ayacucho	3	0	3	0	83	7	8.43 %	1/35	1/6
Cajamarca	4	1	3	0	99	6	6.06 %	1/64	3/17
Callao	5	4	1	0	210	25	11.90%	1/47	21/108
Cusco	8	2	6	0	302	55	18.21%	1/18	20/23
Huancavelica	3	0	3	0	23	5	21.74%	1/7	2/7
Huánuco	2	1	1	0	23	3	13.04%	1/21	2/2
Ica	7	1	6	0	201	17	8.46 %	1/47	5/31
Junín	5	1	4	0	96	12	12.50%	1/18	4/10
La Libertad	13	13	0	0	373	23	6.17 %	1/60	2/18
Lambayeque	1	1	0	0	71	1	1.41 %	1/71	1/71
Lima	29	5	15	0	1162	78	6.72 %	1/90	1/2
Loreto	6	1	5	0	292	19	6.51 %	2/119	10/23
Madre de Dios	2	1	1	0	51	5	9.80 %	2/45	3/6
Pasco	6	0	6	0	59	7	11.86 %	1/17	2/5
Piura	5	2	3	0	61	13	21.31%	2/23	5/5
Puno	3	0	3	0	55	4	7.27 %	2/32	1/11
San Martín	3	1	2	0	38	4	10.53%	1/719	2/7
Tumbes	1	1	0	0	6	1	16.67%	1/6	1/6
Ucayali	4	2	2	0	142	4	2.82 %	1/47	1/16
TOTAL	129	45	84	0	4,091	350	8.56%		

Asimismo, se buscó entender cómo los padres de familia de NNAS perciben la educación en el Perú. Para ello, se realizó un análisis estadístico de la percepción de los padres de familia del CEBE Ludwig Van Beethoven (L. V. B.), ubicado en la urbanización Los Cipreses, distrito de Lima Metropolitana. El colegio L. V. B. es el primer y único colegio estatal (inicial y primaria) de gestión pública del Ministerio de Educación dirigido a NNAS bajo un *modelo educativo bilingüe*. Se encuestó a los padres de 53 alumnos, de un total de 80 matriculados en 2019 entre inicial y primaria.

Respecto a la distancia y accesibilidad física, se encontró que el lugar de residencia de los alumnos es bastante heterogéneo (ver Figura 3), por lo que la mayoría de los padres deben transportarse alrededor de 1 hora o de 3 horas a más diariamente para que sus hijos puedan recibir la educación de calidad que ellos desean (ver Figura 4). Incluso una de las madres de familia manifestó que la distancia era tanta que tuvo que buscar un domicilio más cercano y mudarse con toda su familia para que su hijo pueda asistir a clases.

Figura 3. Distribución de lugar de residencia de los NNAS del CEBE L.V.B.

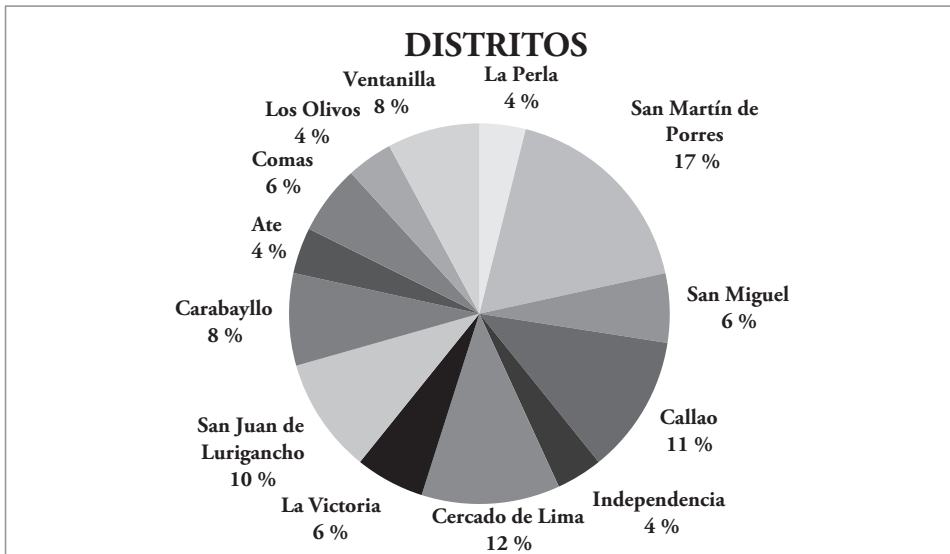
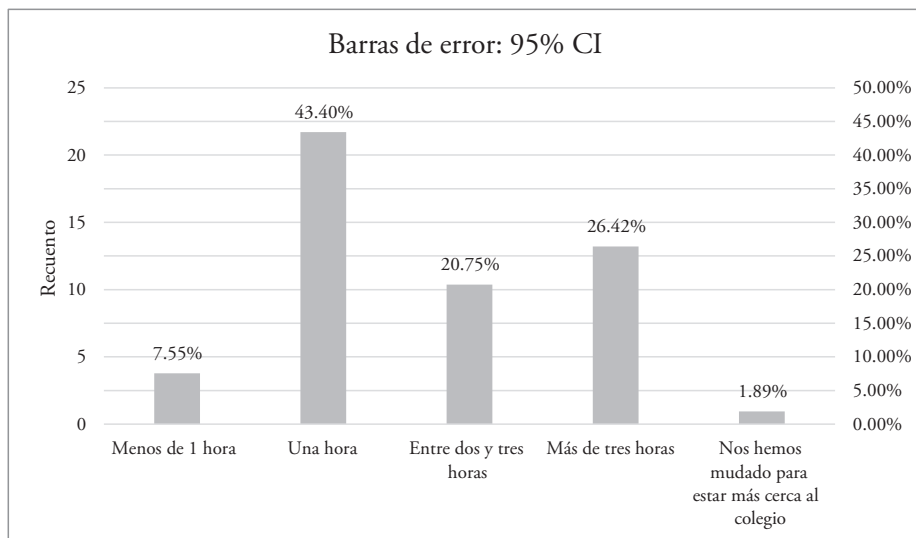


Figura 4. Tiempo que demoran los padres para llegar al colegio donde estudian sus hijos



Elaboración propia

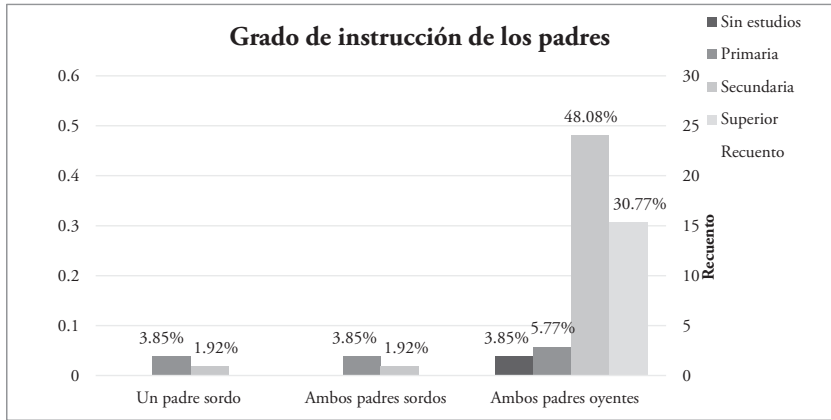
Se preguntó en la encuesta si los padres de los NNAS eran ambos sordos, ambos oyentes o uno de ellos sordos. La mayoría de los padres eran oyentes (88.5 %). Respecto al tipo de educación recibida, se encontró que la gran mayoría de este grupo había accedido a educación secundaria (48.08 %) y educación superior (30.77 %). Ello supone un contraste marcado con los padres sordos: la mayoría poseía únicamente educación primaria y ninguno de ellos educación superior; los padres que recibieron educación secundaria eran minoría (ver Tabla 4 y Figura 5). La información obtenida constituye una muestra más de la deuda histórica que el Estado tiene con las personas sordas en materia educativa: difícilmente las personas sordas acceden a educación secundaria —en la actualidad, solo existe un colegio de nivel secundario dirigido a NNAS— o superior universitaria.

Tabla 4. Grado de instrucción de padres de familia según su discapacidad auditiva

	Sin estudios	Grado de instrucción de los padres				
		Primaria	Secundaria	Superior	Total	
Un padre sordo	Recuento	0	2	1	0	3
	% del total	0.0 %	3.8 %	1.9 %	0.0 %	5.8 %
Ambos padres sordos	Recuento	0	2	1	0	3
	% del total	0.0 %	3.8 %	1.9 %	0.0 %	5.8 %
Ambos padres oyentes	Recuento	2	3	25	16	46
	% del total	3.8 %	5.8 %	48.1 %	30.8 %	88.5 %
Total	Recuento	2	7	27	16	52
	% del total	3.8 %	13.5 %	51.9 %	30.8 %	100.0 %

Elaboración propia

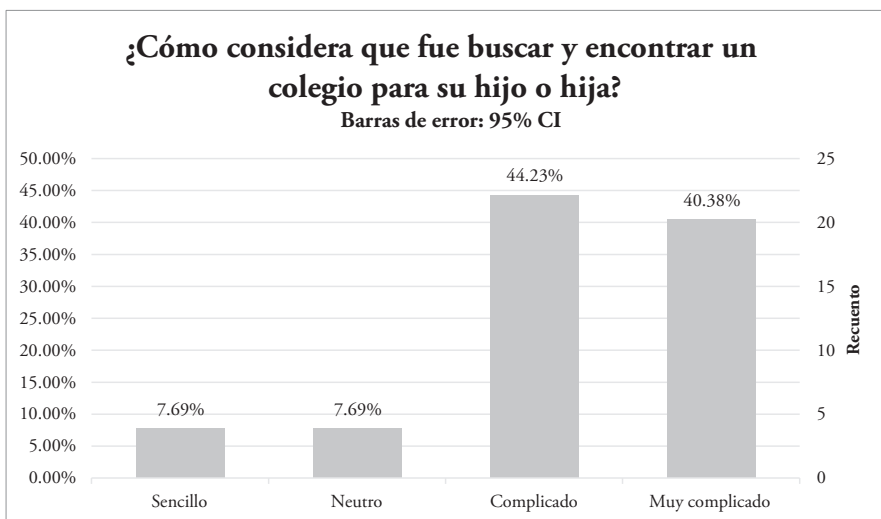
Figura 5. Grado de instrucción de padres de familia según su discapacidad auditiva



Elaboración propia

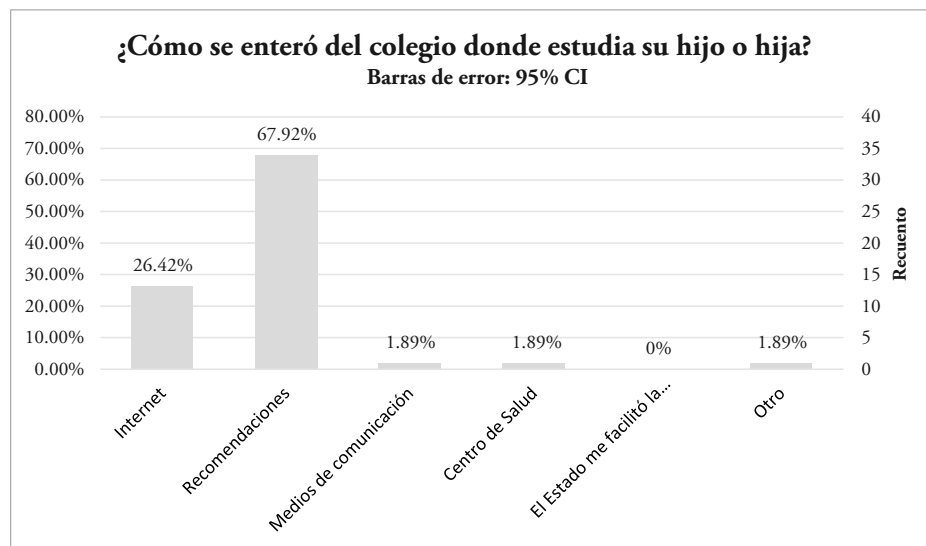
Respecto al proceso de elección de un centro educativo, los padres revelaron que la ubicación lejana a sus lugares de residencia y la reducida cantidad de escuelas especializadas en el Perú son las principales dificultades durante el proceso. El 44.23 % de padres considera que este proceso fue complicado, mientras que el 40.38 % lo consideró muy complicado. Muchos de los padres que lo consideraron un asunto sencillo o neutro explicaron que, al ser el único colegio dirigido a niños sordos, no existían muchas opciones para elegir y por eso matricularon a sus hijos allí (ver Figura 6).

Figura 6. Percepción de los padres de NNAS respecto de la búsqueda y selección de colegio, según la complejidad del proceso



Los medios más frecuentes por los cuales los padres se informaron de la existencia del colegio elegido fueron recomendaciones (67.92 %) e Internet (26.42 %) (ver Figura 7). Muchos mencionaron que las recomendaciones que recibieron provinieron de personas que pertenecen a comunidades de sordos: para las familias de NNAS, estas comunidades son un gran apoyo —y, lamentablemente, muchas veces son el único—.

Figura 7. Medio por el cual se enteraron del colegio donde estudia su hijo o hija



El Problema: Interpretación de la Situación Educativa de los NNAS

La situación anteriormente descrita refleja un grave problema de violación de derechos. Si los derechos son “la medida de nuestro tiempo” (Carbonell, 2010, p. 17), cabe afirmar que, en el Perú, estamos sumidos en un profundo estancamiento histórico que tiene un impacto negativo duradero en vidas reales.

No obstante ello, sí ha habido una transformación significativa a nivel mundial respecto a la manera en que se entiende la discapacidad. Este cambio ha supuesto la superación del llamado *modelo médico*, en el cual la discapacidad es comprendida como una falta, carencia o deficiencia que es necesario rehabilitar para que las personas que la “sufren” puedan parecerse a las demás (aquellas personas consideradas “normales”) y recién entonces aportar a la sociedad (Hernández Ríos, 2015). Este modelo, si bien proveyó en su momento una oportunidad¹⁹ para reivindicar ciertos derechos de las PCD, es actualmente criticado por responder a un modelo de éxito basado en la asimilación, en el cual se requiere ocultar la diferencia (Palacios, 2015).

19 Cabe aclarar que antes del modelo médico (rehabilitador), imperaba el *modelo de prescindencia*, el cual consideraba a la discapacidad una *carga* para la sociedad. Este se manifestó en dos submodelos a lo largo de la historia: el eugenésico (propio de la Antigüedad), en el que los niños y niñas con discapacidad eran sometidos a infanticidio a fin de impedir su desarrollo y crecimiento, y el segregacionista (propio de la Edad Media en adelante), caracterizado primordialmente por la exclusión, subestimación y rechazo como respuestas a la discapacidad (Palacios, 2008)

Como respuesta a esta concepción, se planteó el *modelo social*, un nuevo paradigma según el cual la discapacidad se origina, en mayor medida, debido a causas y barreras de carácter social, especialmente aquellas de carácter económico, medioambiental y cultural (Victoria Maldonado, 2013). Desde esta perspectiva, es la sociedad la que debe rehabilitarse para hacerle frente a las necesidades de todas las personas, centrándose en la dignidad del ser humano, pues el problema está fuera y no dentro de él.

Este modelo inspiró la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD). Este instrumento, adoptado en 2006, que entró en vigor desde 2008, representó un hito a nivel internacional luego de décadas de activismo político y académico por parte de las PCD orientado a hacer visible la situación de discriminación en que vivían (Salmón, 2015). Así, la Convención se alzó como el punto culminante de las distintas escalas en el proceso de tránsito del modelo médico al modelo social: el informe de Warnock (1978), en el cual se propuso el término *necesidades educativas especiales* en lugar de términos como *impedidos* o *deficientes*, o la *Declaración de Salamanca* (1994), en la cual se sostuvo que los programas educativos debían tener en cuenta “toda la gama de . . . características y necesidades” de los niños, son algunos ejemplos de ellas (Minedu, 2012, pp. 11-12).

La idea transversal a este nuevo paradigma es, por tanto, que la discapacidad tiene causas sociales, por lo que las soluciones deben dirigirse, también, a la sociedad (Palacios, 2015). La CDPD (2006) recoge, en su articulado, los principios que inspiran este nuevo modelo. Dicho instrumento se refiere a la discapacidad en interacción con las barreras existentes —barreras sin las que, según da a entender el texto, no se hablaría de discapacidad—:

Artículo 1. Propósito: Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, **al interactuar con diversas barreras** [énfasis añadido], puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (art. 1)

Como puede advertirse, la CDPD recoge el concepto social de discapacidad ya mencionado, según el cual esta es resultado de la interacción entre la condición de la persona y diversas barreras (Palacios, 2017). El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (órgano de control de la CDPD, que pertenece al Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos) ha advertido en el examen del informe presentado por el Estado peruano que “la Ley 27050 general de la persona con discapacidad recoja una definición de la discapacidad basada en una perspectiva médica más que social y no incluya referencias a los principios fundamentales contenidos en los artículos 2 y 3 de la Convención” (2012, párrafo 6.a), afirmando lo siguiente:

Al Comité le preocupa que no exista una estrategia coherente y general para aplicar el **modelo social que establece la Convención**, que incluya medidas de carácter positivo, para lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad y la plena efectividad de los derechos consagrados en la Convención a todos los niveles, con inclusión de las zonas rurales. Al Comité le preocupa asimismo que **el marco legislativo sobre la discapacidad del Estado parte no se ajuste aún plenamente a la Convención** [énfasis añadido]. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2012, párr. 6)

En dicho informe, el Comité manifestó diversas observaciones alrededor de las tareas inacabadas del Estado respecto de las PCD. Entre ellas, expuso su preocupación respecto de

(a) la escasa recopilación de datos, que impide contar con estadísticas claras y que conduce a invisibilización; (b) la insatisfacción de derechos que experimentan los NNA con discapacidad a pesar de su reconocimiento en el *Código de los Niños y Adolescentes* (Ley 27337); (c) la falta de accesibilidad en las instituciones públicas; y (d) las deficiencias existentes en materia de educación, que generan la obstaculización del establecimiento de un sistema educativo verdaderamente incluyente, entre otras.

A pesar de que son muchas las observaciones realizadas por el Comité al Estado peruano en materia de derechos de las PCD, aquí nos centraremos en los derechos a la educación y a la igualdad, pues estos son particularmente vulnerados en el caso de los niños y niñas sordos.

Es imposible entender la importancia reforzada del acceso a la educación de los NNAS si no se comprende cabalmente el rol que cumple la lengua de señas para la comunidad sorda. La lengua —cualquier lengua— es más que un sistema de signos: es aquello que hace a uno parte de —y uno de los medios con los que se relaciona con— una comunidad; es un vehículo de expresión; y es el medio por el cual se experimentan la cultura y las vivencias. La lengua permite hablar *del mundo para* el mundo.

Las personas oyentes —que, estadísticamente, son la gran mayoría— adquieren su lengua a partir de la interacción con ella en el entorno familiar y social. Por esa razón, cuando los lingüistas hablan de la llamada *lengua materna*, se refieren a ella generalmente como *lengua adquirida* (siguiendo a Noam Chomsky) y no como *lengua aprendida* (Navarro Romero, 2010). Sin embargo, los bebés sordos no suelen compartir un mismo lenguaje con sus padres (solo un 5 % de NNAS tienen al menos un padre que también lo es). Los padres oyentes experimentan impresiones fuertes debido a la falta de respuesta oral de sus hijos, en una realidad en la que el niño o niña es considerado más como *sordo* que como *bebé* debido a los estigmas existentes en la sociedad (Espinosa Larracochea, 2003). Los bebés sordos, por su parte, no suelen nacer en una comunidad que comparta sus mismas características, de las cual pueda aprender a expresarse y relacionarse —sobre todo si no se ha asistido correctamente a los padres desde el nacimiento para poder hacer contacto con la comunidad sorda o para aprender LSP—.

La demora en el aprendizaje de LSP no es, por lo tanto, solo una dificultad lingüística: es un impedimento en cuanto al compartir con el entorno y aprender de él, e impide la temprana formación y consolidación de su *identidad*. Todos los niños necesitan una exposición regular y frecuente a un lenguaje accesible durante los primeros tres o cuatro años de vida; de lo contrario, están en riesgo de privación lingüística. Ello, además, puede tener efectos perniciosos en términos médicos: la carencia o descuido del lenguaje están altamente relacionados con la depresión y la sensibilidad al estrés (Humphries et al., 2016).

El aprendizaje temprano de LSP es, pues, crucial para el desarrollo personal de los NNAS. No obstante, existe un problema fundamental: mientras los niños sordos hijos de padres sordos adquieren la LSP mediante procesos naturales de adquisición del lenguaje, los niños sordos hijos de padres oyentes adquieren la LSP en la escuela, a través de la interacción con sus compañeros (Veinberg, 2007). Dado que el segundo caso es el más frecuente, el derecho a la educación es crucial para los NNAS. Lamentablemente, es a la vez uno de los derechos a los que más difícilmente acceden actualmente. La espiral de la vulnerabilidad de la que habla Jacques Forster (1994) parece, así, reproducirse perpetuamente.

El derecho a la educación ha sido históricamente negado a las PCD. A pesar de que está reconocido en múltiples instrumentos, el reto de la educación inclusiva se ha convertido en

una declaración formal de promesas en lugar de una verdadera oportunidad de desarrollo para las PCD. Esta situación motivó que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) dedicara su *Observación general n.º 4* al derecho a la educación inclusiva. En dicha observación, el Comité identificó que “millones de personas con discapacidad se ven privadas del derecho a la educación y muchas más solo disponen de ella en entornos en los que las personas con discapacidad están aisladas de sus compañeros” (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, párr. 3). Respecto a los alumnos sordos, el Comité resaltó que “deben contar con una enseñanza que se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para la persona, en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo personal, académico y social, tanto en los entornos escolares formales como informales” (2016, párr. 35.c). Evidentemente, en el Perú esto está lejos de ser una realidad.

Debido a esta deficiencia, los NNAS no solo corren el riesgo de carecer de un lenguaje o de no aprender a manejar uno con fluidez, sino que, como consecuencia de dicha carencia, son víctimas de aislamiento y no reciben la educación a la que todo niño tiene derecho según la Currícula Nacional. Es decir, el problema no es solo la privación del lenguaje, sino la imposibilidad de aprender sobre la historia nacional, geografía o literatura en un ambiente cómodo y natural. Esto resulta particularmente grave si se atiende a la naturaleza del derecho a la educación, el cual ha sido entendido como un *derecho llave* por su aptitud de desplegar otros derechos (Latapí, 2009, como se citó en Ruiz Muñoz, 2014). La educación se alza, pues, no solo como un derecho de las personas, sino como aquel que permite el acceso a muchos otros, en tanto una posibilidad de formación ciudadana y de fortalecer el respeto hacia los derechos humanos (Ronconi, 2018).

Aunque la educación ha demostrado históricamente sus aptitudes de reproducción, ya que no solo ha sido un vehículo para transmitir cultura, sino que ha jugado un papel altamente homogeneizante y de refuerzo de la dominación, nuevas concepciones ven en ella una oportunidad de carácter emancipador: permite lograr el desarrollo individual y estimula las capacidades de los NNA al otorgarles un rol activo. Su influencia llega, incluso, más allá: la educación puede ser, también, una práctica de libertad que se ejerce sobre el mundo con la intención de transformarlo, para romper con estructuras sociales de opresión (Freire, 2009). Tiene, a su vez, un alto impacto sobre la democracia, pues permite desarrollar la capacidad de niños y niñas de deliberar²⁰ en tanto futuros ciudadanos (Gutmann, 2001, como se citó en Ronconi, 2018). Esta potencialidad ha sido sintetizada, de alguna manera, por los Estados Americanos en el *Protocolo de San Salvador*:

Art. 13.2. La educación deberá orientarse hacia el pleno **desarrollo de la personalidad humana** y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el **respeto por los derechos humanos**, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe **capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista** [énfasis añadido], lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. (Organización de Estados Americanos, 1988, artículo 13.2)

20 La deliberación “incrementa el conocimiento disponible”, “favorece el intercambio de información” y permite a los ciudadanos “aprender unos de otros” (Analia Pérez, 2013, p. 98).

Como puede advertirse, la educación como derecho es clave para el desarrollo de la persona humana y de la sociedad en su conjunto. Ello hace más que evidente la enorme desventaja en la que se encuentran los NNA con discapacidad y, en específico, los NNAS que no pueden acceder a un aprendizaje adecuado para ellos. Ya la data expuesta con anterioridad muestra (ver Figura 7), por ejemplo, una gran brecha: la mayoría de padres sordos no ha tenido acceso a educación secundaria y/o superior, lo que no sucede con los padres oyentes de niños sordos.

Esta circunstancia pone a los NNAS en un estado de indefensión desde varias perspectivas (o dimensiones). En primer lugar, por su condición de NNA, que los coloca en una situación vulnerable frente a la cual el Derecho ha respondido con principios como el interés superior del niño, para enfatizar el deber que existe hacia ellos. En segundo lugar, por sus discapacidades, a las que la sociedad no se ha adaptado, las cuales además son ampliamente heterogéneas, poco reconocidas y bastante estigmatizadas. Adicionalmente, existe una tercera condición que intersecta con las anteriormente descritas: la pertenencia a una minoría lingüística. Es esta pertenencia la que, a nuestro parecer, justifica un replanteamiento sobre el modelo educativo que recibe a las personas sordas en el Perú.

Identidad en Sentido Fuerte. Una Propuesta de Reivindicación

La educación de los NNAS es, desde antiguo, un tema sobre el que existe mucha discusión. Lingüistas, educadores, jueces y legisladores han debatido largamente sobre la manera adecuada de impartir educación hacia las personas sordas. En Estados Unidos, por ejemplo, la Corte Suprema, en el caso *Board of Education vs. Rowley* (1982), había pretendido adoptar una posición neutral al respecto, señalando que su tarea era hacer cumplir la *Ley Educativa para Personas con Discapacidad*, pero no interferir en la decisión de los colegios respecto a qué metodología es más beneficiosa. Sin embargo, en casos posteriores se visibilizó un cambio: en el caso *Petersen vs. Hastings Public Schools*, por ejemplo, los padres pidieron a la Corte diferenciar entre métodos educativos y métodos utilizados para comunicarse con los niños. Aunque la Corte de Distrito decidió no definir si los modos de comunicación están en la misma categoría que los métodos educativos, el caso sacó a la luz diferencias potencialmente significativas entre ellos (Pittman & Snow, 2003).

En este debate, en el que la inclusión ha aparecido como eje gravitacional, se ha destacado el derecho de que todo NNA, sea cual sea su condición, debe ser aceptado en el colegio que desee y recibir educación adecuada en ese medio. Sin embargo, somos de la opinión de que el derecho a la identidad se ve diluido y olvidado frente a estas concepciones estáticas de la inclusión. Desde nuestra perspectiva, el pleno reconocimiento de la LSP como una lengua más que forma parte de la diversidad lingüística nacional exige que se les otorgue a sus usuarios la misma categoría que se les otorga a los hablantes de las demás lenguas orales. Es imposible garantizar y satisfacer el pleno derecho a la educación de los NNAS si no se entiende su problemática actual como una vinculada a los derechos lingüísticos.

La comunidad sorda conforma una minoría lingüística —como muchas otras en el país—. Por ello, constitucional y convencionalmente, le asisten los mismos derechos que a otras comunidades que conforman y fortalecen nuestra diversidad. En consecuencia, no solo es necesario que el Estado peruano garantice el cumplimiento de los derechos de los NNAS, construyendo *más colegios* que atiendan a sus necesidades educativas especiales o contratando mayor cantidad de intérpretes: todo el sistema educativo de los NNAS debe reorientarse considerando la

educación de la comunidad sorda desde el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (un sistema que ha sido tradicionalmente pensado para comunidades indígenas y nativas), pues la comunidad sorda tiene una cultura propia, en la que se desenvuelve con soltura socialmente si ha adquirido las capacidades para ello (García Benavides, 2002). La escuela ha de permitir que los NNAS tengan este acercamiento con su cultura y con la de los que los rodean.

El método de educación bilingüe ya ha sido incorporado, respecto de las personas sordas, en las políticas públicas de otros países, y los resultados son bastante alentadores. En los años 90, por ejemplo, creció el interés por el método bilingüe en Estados Unidos, de modo que la lengua de señas americana era enseñada como primera lengua, y el inglés como segunda (García Benavides, 2002). Un estudio realizado en Minnesota demostró, además, que esta manera de enseñanza no solo era efectiva para la adquisición de la lengua: tuvo, también, un impacto positivo en el desarrollo de otras competencias.

Lange, Lane-Outlaw, Lange y Sherwood (2013) exploraron las competencias académicas en cuanto a matemática y redacción de los NNAS que siguieron un modelo educativo lingüístico bilingüe de un colegio en Saint Paul, Minnesota (EE. UU.). Los valores fueron comparados con otro grupo de niños de la ciudad, en su mayoría oyentes, mediante evaluaciones estandarizadas rendidas durante más de cuatro años. El estudio demostró la eficacia del modelo bilingüe para la enseñanza de NNAS, ya que no solo obtuvieron el mismo rendimiento, sino que en cuanto a su crecimiento académico —al inicio más lento— superaron al grupo de control. Esto se corresponde con el precepto de que aprender un nuevo idioma lleva tiempo, pero eventualmente dichos estudiantes son tan o más competentes que sus pares.

Uruguay, por su parte, también ha adoptado un sistema educativo bilingüe para NNAS, lo que permite que el proceso de aprendizaje se desarrolle en dos lenguas: lengua de señas uruguaya y, de manera secundaria, español (Padilla, 2014). A partir de 1987 se empezó a abandonar el modelo oralista clásico y a brindar la educación en dos lenguas. La fortaleza de esta perspectiva es que identifica correctamente a la lengua de señas como la lengua natural de los sordos y como expresión referente de su cultura (Peluso, 2014). Así, el modelo propuesto se alza “como una *pedagogía culturalmente sensible* frente a aquellos estudiantes” que constituyen una minoría (Peluso, 2014, p. 216)—y, además, una minoría desagregada territorialmente, con amplia diferencia, por ejemplo, de lo que sería un pueblo indígena. Su Ley General de Educación, a su vez, considera a la educación lingüística como una línea transversal del Sistema de Educación, de modo que tendrá como propósito lo siguiente:

el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. (Ley 18437, 2008, art. 40)

Otro referente del modelo bilingüe es Suecia. En 1983, luego de aprobarse la lengua de señas suiza como primera lengua para niños sordos (1981), se introdujo por primera vez el Currículo Nacional Bilingüe, según el cual debía enseñarse la lengua de señas y el sueco —mayormente de manera escrita— para garantizar un desarrollo hacia el bilingüismo. Esta currícula, luego de una modificación realizada en 1994, sigue encuentra vigente y ha tenido resultados bastante alentadores: entre 2002 y 2008, los alumnos sordos que rindieron el test

nacional en sueco al graduarse (test obligatorio para oyentes y sordos) obtuvieron un nivel de desempeño del 59 %, señal de un nivel de lectura óptimo si se tratase de una escuela regular (Lissi Svartholm & González, 2012).

Estas experiencias comparadas deben ser recogidas y tomadas en cuenta por su potencial transformador. La educación orientada al bilingüismo significa, en el caso de los NNAS, su verdadera inclusión en la sociedad (Veinberg, 2007), más allá de una mera declaración de principios. Este modelo está dirigido materialmente a la inclusión, “porque no trata de integrar a los sordos a clases con oyentes en lengua oral” (Peluso, 2014, p. 217), sino que proporciona al niño oportunidades para interactuar naturalmente, en su lengua, con otros, y participar en una comunicación significativa y fluida (Svartholm, 2014). Educarse aprendiendo la LSP, esencial y natural para ellos, y simultáneamente la lengua oral local, les permite aprender a leer y escribir —actualmente, no todas las personas sordas son alfabetas ni leen y escriben con fluidez— en un espacio de cuidado y comodidad. Así podrían experimentar la más plena satisfacción de uno de los principios que inspira la CDPD: “[e]l respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad, y su derecho a preservar su identidad” (2006, art. 3.h).

Resulta crucial que la familia también sea integrada en este modelo (Cruz-Aldrete, 2018, p. 44), pues debe ser tomada en cuenta para la construcción de adultos independientes y exitosos (Svartholm, 2014). En la adquisición de la LSP como primera lengua juega un rol fundamental que las familias oyentes aprendan y usen esta lengua en casa, de modo que no toda la responsabilidad recaiga en la escuela. Desde la psicología ya se ha reconocido que la familia es el primer escenario de inclusión y que las “relaciones que se constituyen entre sus miembros” (Jaramillo, J. M., Ruiz Cubillos, M. I., Gómez Deantonio, A. N., López Peinado, L. D. y Pérez Álvarez, L., 2014, p. 478-479) pueden favorecer la inclusión de los niños en el ambiente externo. En ese sentido, los profesionales de apoyo dentro de las instituciones educativas también juegan un rol relevante de “favorece[r] la conexión familia-comunidad como forma de apoyo social generadora de resiliencia” (Jaramillo, J. M., Ruiz Cubillos, M. I., Gómez Deantonio, A. N., López Peinado, L. D. & Pérez Álvarez, L., 2014, p. 481).

Asimismo, conviene precisar la importancia de asumir la educación lingüística, tal como sucede en Uruguay, como un eje transversal en el sistema educativo. El modelo social de la discapacidad y las recientes tendencias de planeación, implementación y evaluación de políticas públicas con enfoque de derechos humanos exigen una verdadera concretización de la inclusión de las PCD en la sociedad. Para ello, se hace necesaria, también, la enseñanza de LSP como curso de idioma obligatorio en todos los centros de educación básica del país (CEBR, CEBA y CEBE), y, mínimamente, como curso electivo, para quienes deseen alcanzar niveles avanzados de LSP, en los centros de educación superior. El Estado, además, puede asumir un rol propositivo en esta labor, como lo hace, por ejemplo, el Estado español al poner al alcance de la ciudadanía portales web que refuerzan la educación de lenguas de señas a los NNA (<http://www.cnse.es>).

Conclusiones

La comunidad sorda en el Perú, y los NNAS en particular, se han visto tradicionalmente marginados y estigmatizados en la sociedad, la misma que sigue entendiendo a la discapacidad desde el enfoque rehabilitador (como también lo hace el Estado). A pesar de que la normativa

internacional ya haya adoptado el modelo social de discapacidad, que plantea que son las barreras externas al individuo las que lo colocan en una situación de desventaja, la normativa peruana y la ejecución de políticas públicas aún no han adoptado por completo los principios transversales que dicho modelo exige.

Como se ha podido observar, los NNAS en el Perú se enfrentan a escandalosos problemas de acceso a la educación. Solo existe en el país un centro educativo especial bilingüe público para ellos. No existe nivel secundario para las personas sordas, por lo que la mayoría de adolescentes sordos que quieren seguir estudiando deben acceder a sistemas de educación alternativos y no especiales. Por esa razón, asisten a centros educativos no escolarizados. Esto refleja un serio problema de disponibilidad, accesibilidad (física y económica) y adaptabilidad de la educación para sordos en el Perú. Esta situación se ajusta a lo que desde las ciencias sociales se ha denominado situaciones de violencia estructural, pues la privación de lenguaje y educación general restan oportunidades, y reproducen una situación sistémica de subordinación y falta de agencia.

Dado que la comunidad sorda debe ser entendida, también, como una minoría lingüística, sus derechos deben ser garantizados desde esa perspectiva. Por esa razón, la propuesta educativa que se plantea es la de una Educación Intercultural Bilingüe que permita su verdadera inclusión en la sociedad, pero sin afectar su derecho al pleno disfrute de su identidad. Asimismo, se propone mayor participación estatal en la recolección de información que permita plantear políticas públicas pertinentes (como, por ejemplo, la obligatoriedad de la LSP como curso de idioma en la educación básica).

REFERENCIAS

- Analía Pérez, S. (2013). Articulación entre el enfoque de las capacidades y el procedimentalismo epistémico. *Sociedad & Equidad*, 5, 90-108.
- Añón, M. J. (2013). Principio antidiscriminatorio y determinación de la desventaja. *Isonomía*, (39), 127-157.
- Carbonell, M. (2010). *Para comprender los derechos. Breve historia de sus momentos clave*. Lima, Perú: Palestra.
- Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. (1998, abril). *Declaración universal de derechos lingüísticos*. Recuperado de https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Perú. Séptimo periodo de sesiones*. Ginebra, Suiza.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Observación general n°. 4 sobre el derecho a una educación inclusiva*. Ginebra, Suiza.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1984). *Opinión consultiva OC-4/84*. San José, Costa Rica.
- Cruz-Aldrete, M. (2018). La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz. *Voces de la Educación*, 3(5), 41-46.
- Decreto Supremo 006-2017-MIMP, Decreto que aprueba el Reglamento de la Ley 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. (2017).
- Decreto Supremo 011-2012-ED, Decreto que aprueba el Reglamento de la Ley General de Educación, Ley 28044. *El Peruano*. Lima, Perú.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy & Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Espinosa Larracochea, M. (2003). *Escuchar el movimiento: Despertar a una sociedad oyente* (tesis de licenciatura). Universidad de Las Américas de Puebla, México.
- Forster, J. (1994). Invertir la espiral de la vulnerabilidad. *Revista Internacional de la Cruz Roja*, 19(124), 327-335. doi:10.1017/S0250569X00019063
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- García Benavides, I. S. (2002). *Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Google. (2019, 14 de abril). *Google Maps*. Recuperado de <https://www.google.com/maps/search/colegio+para+sordos/@-9.770999,-79.7032103,6z>
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D., & Padden, C. (2016). Avoiding linguistic neglect of deaf children. *Social Service Review*, 90(4), 589-619.
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona, España: Tusquets.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). *Perú: Características de la población con discapacidad. Censo nacional 2012*. Lima, Perú: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Perú: perfil sociodemográfico. Informe nacional. Censos nacionales 2017*. Lima, Perú: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019, 28 de abril). *Facebook - Instituto Nacional de Estadística e Informática*. Recuperado de <https://www.facebook.com/INEIpaginaOficial/photos/a.170388809711338/2224657074284491/?type=3&theater>
- Jaramillo, J. M.; Ruiz Cubillos, M. I.; Gómez Deantonio, A N.; López Peinado, L. D.; & Pérez Álvarez, L. (2014). Estrategias para la inclusión deniños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493.
- Lange, C.; Lane-Outlaw, S.; Lange, W.E; & Sherwood, D. L. (2013). American sign language/ English bilingual model: a longitudinal study of academic growth. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 532-544.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ministerio de Educación, 14(4), 255-287.
- Ley 27050, Ley general de la persona con discapacidad. (1999, 6 de enero). *El Peruano*. Lima, Perú.
- Ley 27337, Código de Niños y Adolescentes. (2000, 7 de agosto). *El Peruano*. Lima, Perú.
- Ley 28044, Ley General de Educación. (2003, 7 de julio). *El Peruano*. Lima, Perú.

- Ley 29535, Ley que otorga reconocimiento a la lengua de señas peruana. (2010, 21 de mayo). *El Peruano*. Lima, Perú.
- Lissi, M. R.; Svartholm, K.; & González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320.
- Loeza Reyes, L. (2017). Violencia estructural, marcos de interpretación y derechos humanos en México. *Argumentos*, 30(83), 249-274.
- Ministerio de Educación (2019b, 14 de abril). *Identicole. Manual de uso*. Recuperado de http://identicole.minedu.gob.pe/Tutorial_Identicole.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas*. Lima, Perú: Autor.
- Ministerio de Educación. (2019a, 13 de abril). *Identicole*. Recuperado de <http://identicole.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación. (2019c, 2 de abril). *Padrón de instituciones educativas y programas*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/padron-de-iiie>
- Mosca Martel, S. M. (2008). Proyecto “Lengua e Identidad”. *Quehacer educativo*, 55-58.
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2, 115-128.
- Organización de Estados Americanos. (1988). *Protocolo adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador)*. Washington D. C.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención de derechos de las personas con discapacidad*. Washington D. C.
- Padilla Mouriño, X. (2014). Educación bilingüe en edad escolar: beneficios de la inclusión de lengua de señas uruguayaya [pre-proyecto de investigación]. Universidad de la República, 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*. Madrid, España: Cinca.
- Palacios, A. (2015). Una introducción al modelo social de discapacidad y su reflejo en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En E. Salmón, & R. Bregaglio, *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 9-33). Lima, Perú: IDEHPUCP.
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8, 14-18.

- Peluso, L. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 47, 211-236.
- Pittman, P., & Snow, D. (2003). Will the courts go bi-bi? IDEA 1997, the courts, and deaf education. *Exceptional Children*, 67, 187-198.
- Queralt, J. (2014). La igualdad de recursos de Ronald Dworkin: ¿una concepción fallida? *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 30, 17-36.
- Ramírez, S. (2007). Igualdad como emancipación: los derechos fundamentales de los pueblos indígenas. En S. Millaleo, *Anuario de Derechos Humanos* (pp. 33-50). Chile: Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.
- Reis Monteiro, A. (2007). Educación y derecho a la educación. En G. Ramírez, *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la Democracia* (pp. 193-211). México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes Morela, A. (2008). El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*, 8, 153-172.
- Ronconi, L. M. (2018). *Derecho a la educación e igualdad como no sometimiento*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, 43, 1-19.
- Salomé, L. (2017). Discriminación estructural. Aproximación al concepto y estándares en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En J. M. Sosa Sacio, *Igualdad, derechos sociales y control de políticas públicas en la jurisprudencia constitucional* (pp. 147-174). Lima, Perú: Palestra.
- Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de estado*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Sen, A. (2003). The importance of basic education. *Commonwealth Education Conference*. Edimburgo, Escocia. Recuperado de <http://birbhum.gov.in/DPSC/reference/4.pdf>
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. Ciudad de México, México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Svartholm, K. (2014). 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então? *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, (spe-2), 33-50.
- Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de

capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20, 64-93.

Veinberg, S. (2007). Perspectiva socioantropológica de la Sordera. *Cultura Sorda*. Recuperado de http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf

Victoria Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, 12, 817-833.

Zagrebelsky, G. (1997). *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. Madrid, España: Trotta.

Zambrano Castro, W. (2009). La lengua: espejo de la identidad. *Investigación*, (18), 63-65.