

EL BILINGÜISMO EN NIÑOS SORDOS PERUANOS

Bilingualism in deaf children Peruvians

Hilda Figueroa Pozo*

Resumen

El objetivo del presente artículo es reflexionar acerca de un aspecto poco abordado y relativamente acrítico en nuestro país: el bilingüismo en personas sordas, que, como bien sabemos, difiere del bilingüismo en personas oyentes, quienes teniendo una lengua materna constituida, oral, aprenden una segunda lengua, igualmente oral; mientras que en personas sordas, se refiere a la adquisición de una lengua de señas (no oral) y el aprendizaje de una lengua oral (propia del país o región). Tal reflexión tendrá en cuenta experiencias e investigaciones realizadas en algunos países, así como observaciones realizadas en el nuestro, con la finalidad de analizar y discutir acerca de las implicancias, en especial, educativas y psicológicas que el bilingüismo ejerce en personas sordas del Perú. Complementariamente se buscará mostrar la importancia del profesor sordo en el aula, y del intérprete de lengua de señas como mediador de la comunicación y de los aprendizajes, en el marco de la propuesta bilingüe respecto a las personas sordas.

Palabras clave: bilingüismo, sordos, lengua oral, lengua de señas, intérpretes de lengua de señas.

Abstract

The aim of this article is to reflect on some relatively uncritical addressed in our country look: bilingualism in deaf people, which, as we know, differs from bilingualism in hearing people who made having a mother tongue, oral, learn a second language, also oral; while deaf refers to the acquisition of sign language (not oral) and learning a spoken language (own country or region). Such reflection will consider experiences and research in some countries as well as in our observations, in order to analyze and discuss the implications, especially educational and psychological exercises that bilingualism in deaf people of Peru. Additionally they seek to show the importance of deaf teacher in the classroom, and the sign language interpreter in mediating communication and learning in the context of bilingual proposal regarding the deaf.

Keywords: bilingualism, Deaf, oral language, sign language, sign language interpreters.

* Licenciada y Magíster en Psicología. Licenciada en Educación. Especialista en audición, lenguaje y problemas de aprendizaje. Candidata al doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFE, Lima. hmmfigueroa@yahoo.es

“Ser sordo es estar condenado no a no oír, sino a vivir en un mundo que no comprende a los sordos”: contundentes palabras con las que el etnólogo y etnolingüista, Delaporte (2002, p. 76), refleja la situación de las personas sordas; lo que, a su vez, nos conduce a un cuestionamiento sobre las percepciones y representaciones que nosotros, los oyentes, tenemos de aquellas.

En el transcurso de la vida, un niño sordo se va a ver confrontado con dos realidades: la de las personas oyentes y la de las personas sordas. Doble experiencia que durante muchos años ha llevado a profesionales y no profesionales vinculados al mundo de la persona sorda a tomar posición en un sentido u otro: lengua oral o lengua de señas¹, asumiendo una de ellas y descartando la otra (Figueroa, 2000).

Por su parte, la concepción antropológica y social de la persona sorda, contribuye con el esclarecimiento del tema, considerándola como parte de una minoría lingüística cuya modalidad de recibir y transmitir su lengua es viso-gestual en lugar de auditivo-oral (Veinberg, 1998). Al hablar de minoría lingüística (continuando con Figueroa, 2000), se está haciendo referencia a colectividades, comunidades o grupos de personas que generan formas diferentes de comunicación para interactuar, informar, establecer una relación; tratándose en este caso de una modalidad de comunicación diferente a la oral, pues en ella la comunicación se realiza a través de señas, de una lengua de señas, la cual, por tratarse precisamente de una lengua, ha conducido a formar en la comunidad de personas sordas una “identidad” y “cultura” propias. Tal concepción antropológica y social hizo posible una transformación y profundización en la visión de diversos aspectos relacionados al mundo de las personas sordas, siendo uno de ellos el de la educación, en la que viene planteándose, en los últimos años, un programa bilingüe.

EL BILINGÜISMO EN PERSONAS SORDAS

El bilingüismo en personas sordas difiere del bilingüismo en personas oyentes. Éstas, teniendo una lengua materna constituida, oral, aprenden una segunda lengua, igualmente oral; mientras que en personas

sordas, el bilingüismo se refiere a la adquisición de una lengua de señas (no oral) y al aprendizaje de una lengua oral (propia del país o región).

La misma palabra bilingüe, en nuestro medio sociocultural, suele hacernos pensar en dos lenguas habladas (orales) llámense quechua-castellano, castellano-francés, inglés-holandés, etc., por lo que es preciso remarcar, tratándose del área de personas con audición deficiente, que dicha palabra se refiere al uso de una lengua de señas y de una lengua oral, ya sea el castellano y la lengua de señas castellana (lengua de señas peruana), el francés y la lengua de señas francesa, etc. (Figueroa, 2000). De ese modo, tal como dijera García (2002), para las personas sordas enfrentarse al castellano es enfrentarse a una segunda lengua.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN PERSONAS SORDAS

La educación bilingüe en personas sordas “parte del reconocimiento de la coexistencia de dos lenguas en el entorno del niño, a las que se atribuye todo su valor como instrumento de comunicación y como valor de pertenencia...” (Sánchez, 1990, p. 146), pudiéndose añadir, de acuerdo con Bouvet (1989) que, tratándose de esta educación bilingüe- del niño sordo, el lenguaje debe aprenderse en una situación normal y en un clima de comunicación y de logro, educación que, según Virole (1996) debe darse:

Desde que el nivel de la pérdida auditiva obstaculiza de manera importante el desarrollo natural del lenguaje, es decir desde que la deficiencia auditiva es severa o que la ganancia protésica no permite una adquisición simple y sin esfuerzos excesivos de la palabra. (p. 383)

Ahora bien, en este contexto temático veamos el problema afín de la lectoescritura. Hace algunas décadas permanecía vigente la idea de que su aprendizaje debía ser mediado por el aprendizaje de la lengua oral; planteamiento que, según Marchesi (1993, citado por Divito, Pahud y Barale, 2003) era de carácter lineal: se consideraba la necesidad que el niño sordo progresara en el dominio de la lengua oral para poder comprender el texto escrito.

1. Nosotros utilizamos la palabra *señas*, pero hemos mantenido la palabra *signos* al referir otros documentos que utilizan dicha palabra.

Luego tendría lugar el surgimiento de un nuevo *paradigma*, afirmándose la idea que la lengua escrita no necesariamente se aprende a través del ejercicio de la lengua oral, sino que ella, según Divito Pahud y Barale (2003), puede ser construida, teniendo como mediadora a la lengua de señas.

Igualmente, Virole (1996, citado por Figueroa, 2000) nos dirá que:

Cuando uno se toma el trabajo de comprender cómo funcionan las reglas sintácticas de la lengua de señas no hay dificultades para explicar al niño sordo la necesidad de inversión sintáctica impuesta por la linealidad de la cadena verbal y, que, por el contrario la lengua de señas llega a constituir un metalenguaje y favorece la adquisición de la lengua escrita. (p. 32)

De ahí la importancia de la investigación de la lengua de señas peruana, la necesidad de su reconocimiento y difusión.

Enfatizando finalmente la trascendencia de la educación bilingüe en las personas sordas particularmente en los niños, diremos con Bouvet (1989) que esta educación implica su derecho a desarrollarse en lo que ellos son.

En este sentido, para favorecer que la persona sorda se desarrolle auténticamente de acuerdo a su propia realidad, desde la niñez, será conveniente, entre otros recursos, la figura de un adulto sordo en las clases bilingües, quien podrá servir de modelo para los aprendices. La presencia de un intérprete de señas, en este escenario deberá considerarse como necesidad fundamental. En el modelo bilingüe las dos lenguas, la lengua de señas y la lengua oral, son consideradas autónomas, cada una se realiza con su propia gramática, siendo el adulto sordo quien ayuda a preservar su lengua como tal, y, el intérprete de señas, quien sirve de puente entre la comunidad sorda y la comunidad oyente, ya que conoce la lengua oral y, además, reconoce, respeta y ejecuta la lengua de señas.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PERÚ: ALGUNAS PROYECCIONES

En un trabajo anterior (Figueroa, 2000) se hizo mención que, en nuestra legislación nacional, la Educación Bilingüe Intercultural se refirió al desarrollo de la acción educativa en la lengua materna de las comunidades vernáculo-*hablantes* (aparte del quechua y el aymara hay lenguas amazónicas), quedando como segunda lengua el castellano. Como su nombre lo indica, son lenguas “vernáculo-hablantes”, es decir, lenguas “*orales*”. Asimismo se comentó en el trabajo aludido, acerca de los estudios realizados en escuelas rurales del área andina por la antropóloga Francesca Uccelli -Cachay, 1999-, quien observó que en aquellos centros educativos en los que no se habían desarrollado programas de educación bilingüe, existía mayor atraso, mayor deserción y menos habilidades para la lectoescritura en los alumnos.

Teniendo en cuenta que el estudio que venimos de citar fue realizado en niños oyentes, podemos preguntarnos ahora acerca de la situación en que habrá de encontrarse la mayoría de alumnos que presentan audición deficiente. Ensayando una respuesta podemos anticipar una realidad no muy alentadora, especialmente para la mayor parte de aquellos niños sordos de padres oyentes.

Tal respuesta la ofrece Veinberg (1998), quien afirma que los mejores niveles académicos se encuentran en hijos sordos de padres sordos (cuya lengua materna es la lengua de señas), es decir en aquellos cuya lengua tuvo la posibilidad de instaurarse desde el inicio, a diferencia de lo que sucede con los hijos sordos de padres oyentes.

Apropiarse de una lengua y conocer aspectos lingüísticos de la misma, es útil no sólo para desarrollar procesos de lectura y escritura, comprender el mundo, etc., sino, sobre todo, para entender a los “otros”. Al respecto, Susan Maher², en una entrevista realizada por García (2002), afirma que la lingüística es importante en la educación de las personas sordas porque ella nos enseña cómo comprender a otras personas: “Va más allá de la escritura porque se trata de entender al otro, en su cultura” (p. 134).

2. Ph.D. en Sociolingüística, de la Universidad de Georgetown.

Por estas razones, entre otros profesionales, Figueroa (2000, 2002, 2003 y 2005) y García (2002 y 2005) propician en nuestro país -con trabajos, artículos e investigaciones-, una mayor reflexión sobre la educación de personas sordas y sobre la necesidad del reconocimiento oficial de las señas peruanas. Tengamos presente que para la aplicación de la educación bilingüe-bicultural en la educación de personas sordas, uno de los requerimientos fundamentales es que la lengua de señas sea reconocida oficialmente como su lengua: “En países como Finlandia, Portugal, Uganda, Sud-África y Venezuela existe un reconocimiento constitucional de la lengua de señas. En Estados Unidos, Canadá, Colombia, Suecia, Suiza, entre otros, existe un reconocimiento legislativo” (García, 2005; Comités Nacionales de Sordos, s. f.; citados por Figueroa, 2005, pp. 64-65).

Sobre el particular queremos destacar que un Proyecto de Ley presentado el 11 de enero del 2002, que tuvo como finalidad el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Peruana (LSP) como medio de comunicación para las personas con discapacidad auditiva en todo el territorio nacional, fue rechazado el 21 de julio de 2004 (Congreso de la República, 2001-2006).

Esperamos que las nuevas investigaciones, y su más amplia difusión, y el mayor conocimiento sobre la problemática general que envuelve a las personas sordas, conlleven a hacer realidad el reconocimiento oficial deseado.

De acuerdo con Figueroa (2000) con el desarrollo de la educación bilingüe en lenguas orales, y asimismo con los estudios y la mayor reflexión sobre la lengua de señas peruana (que hasta el día de hoy todavía no se ha sistematizado en sus diferentes componentes lingüísticos), se podría tal vez hablar en un día no muy lejano del bilingüismo en niños sordos peruanos, con toda la riqueza que caracteriza a nuestra población: lengua de señas peruana, y lengua oral castellana; lengua de señas quechua y lengua oral quechua; lengua de señas aymara y lengua oral aymara, etc.

EL INTÉRPRETE DE LENGUA DE SEÑAS

El intérprete de lengua de señas, es aquella persona competente en lengua de señas y en lengua oral -la del

lugar en el que vive- capaz de transmitir los mensajes emitidos, de una lengua a la otra.

Algunas exigencias a satisfacer por el intérprete:

El intérprete debe respetar el contenido y la intencionalidad del productor del mensaje y encontrar de manera rápida y precisa la mejor forma de expresar el mensaje respetando la estructura de cada lengua. No debe dar explicaciones adicionales ni contestar preguntas ni tampoco modificar por adición u omisión el contenido del mensaje. Debe abstenerse, asimismo, de emitir juicios acerca de qué es necesario interpretar. Durante la interacción verbal en clase, los participantes deben dirigirse unos a otros y no al intérprete, de quien no se espera que responda o pregunte en nombre de cualquiera de los participantes. (Pérez y Tovar, 2006, p. 107)

Situación a la que se enfrentan los intérpretes de señas del Perú: lamentablemente no contamos con estudios lingüísticos, psicolingüísticos o sociolingüísticos, sobre la lengua de señas peruana. Sin embargo al igual de lo que sucede en torno a toda lengua (viva), existe un uso (de ella) por parte de una comunidad, en este caso, la comunidad peruana de personas sordas.

Pero es preciso anotar que las señas de la comunidad sorda peruana, exhiben numerosas variantes, atribuibles, como una de sus posibles causas, al empleo de “señas caseras”, que, como bien dice García (2005), éstas se realizan por personas sordas que crecen entre oyentes. Lo que, creemos, incrementa su complejidad, y por tanto la dificultad de su conocimiento y dominio global por parte de los intérpretes.

En todo caso aquello parece haber contribuido eficazmente a la realización de diferentes señas entre los grupos familiares de personas sordas, difundándose así, año tras año, en medios sociales e institucionales. Lo que entendemos, es parte de la explicación del por qué la lengua de señas peruana aún no ha sido estudiada en todos sus componentes, tal como lo señala la lingüista García (2005, p. 84): “la lengua peruana de señas no ha sido descrita suficientemente en nuestro país”. En un sentido similar, Figueroa (2000) expuso

que los documentos existentes en el Perú sobre señas - Centro de Educación Especial, 1993; Perú. Ministerio de Educación, 1996³-, significan un paso inicial que “permiten guiar el uso de las señas y que pueden ser la base de un estudio del lenguaje de signos peruano en sí (tipo de sintaxis, morfología, semántica, aspectos culturales, psicológicos, etc.)...” (pp. 20-21). Pero que en lo más fundamental, tales documentos sólo manifiestan las variantes mencionadas a un cierto nivel: la presentación de un vocabulario de palabras, de señas; no estando abordada todavía sistemáticamente la gramática de la lengua de señas. En sentido similar la lingüista Shepard-Kegl (2006), afirma que un idioma es mucho más que una lista de palabras; un idioma es gramática, es estilo, una manera de transmitir conocimientos, sentimientos, creencias, y una forma de compartir con el otro: “Un idioma es una manera tanto de entablar lazos con el grupo de personas con quienes se comparte una cultura y una comunidad, como también una manera de expresar exactamente quién se es como individuo único en ese grupo” (p. 17).

Por lo que se puede enfatizar en una visión global, aunque relativa, que los intérpretes de lengua de señas en el Perú, actúan en un campo de conocimiento aún en proceso de formación y desarrollo, habiendo surgido (tales intérpretes) ya sea del medio familiar de personas sordas o por el hecho del deseo y esfuerzo de personas que, sin tener familiares sordos, se identifican con éstos, con sus necesidades, y su lengua, aprendiéndola en instituciones, y en el contacto personal con ellos, convirtiéndose luego en intérpretes, que utilizarán las variantes existentes en su contexto de aprendizaje. Lo que inevitablemente conducirá a que determinados grupos de personas sordas comprendan mejor a unos intérpretes que a otros. La diversidad de señas, parecería exigir así, inicialmente, la diversidad de intérpretes.

Todo lo cual nos refuerza en la necesidad de velar por la formación integral y sostenida del intérprete de señas, camino a su profesionalización, y -entre otras cosas-, a elaborar el perfil del mismo. Para ello se

necesita la acción conjunta de múltiples profesionales sordos y oyentes, miembros de diversas instituciones, y de la comunidad sorda en toda su extensión, teniendo en cuenta las variantes grupales y regionales, y, la gran riqueza y diversidad cultural de nuestro país de la que bebe inevitablemente la comunidad peruana de personas sordas.

Toda esta situación plantea con renovada y constante inquietud, la exigencia, ya antes aludida, de estudios sistematizados de la lengua de señas peruana, para identificar, conocer y comprender con propiedad sus componentes y cualidades. Estudios que, especialmente los lingüistas están llamados a difundir: “Corresponde a los lingüistas hacer del dominio público la riqueza y la complejidad gramatical de estas lenguas de señas” (Fridman, 1999, p. 6).

Un problema afín de carácter histórico suele atraer la atención. En el Perú es popular la pregunta hecha por personas sordas, y a veces por oyentes, sobre la procedencia de las señas peruanas; algunos opinan que proceden de Estados Unidos, otros de Francia, otros que son eminentemente peruanas. Pero, sin lugar a dudas, se requiere de mayores estudios para llegar a una conclusión fidedigna. Es posible que la lengua de señas peruana, teniendo sus propias características e identidad, se haya desarrollado, tal como ocurre con las lenguas orales, recurriendo al préstamo lingüístico, es decir tomando algunos elementos (señas) de otras lenguas de señas: francesa, inglesa, española, venezolana, colombiana, etc. Sobre ello, creemos que aún no es posible afirmar la pertenencia de las señas (aquí utilizadas) a un país u otro, tema que los avances de la lingüística de lenguas de señas nos ayudarán a esclarecer.

Señalada la situación de complejidad, y, en cierta medida, de conflicto sociocultural con que se vive en nuestro país alrededor de las señas -situación que al parecer no difiere de la de otros países-, debemos aceptar que la formación y la ejecución de los intérpretes de lengua de señas peruana se presenta cotidianamente como un verdadero reto. Más aún si se

3. Para mayores detalles brindamos la referencia de estos documentos:

- Centro de Educación Especial “Santo Domingo”. (1993). *Comunicando con señas peruanas*. Lima: Autor.

- Perú. Ministerio de Educación. (1996). *Manual de lenguaje de señas peruanas*. Lima. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Unidad de Educación Especial.

tiene presente el cuidado que deberán ejercer sobre los aspectos éticos y deontológicos (de la interpretación), tal como lo señalara, desde 1994 (según Lepot-Froment, 1995-1996) la Asociación Nacional para la Interpretación en Lengua de Signos (Asociación Nationale pour l'Interprétation en Langue de Signes, ANPILS) de Francia.

¿QUÉ SE NECESITA PARA IMPLEMENTAR EL BILINGÜISMO EN NIÑOS SORDOS?

Fernández-Viader (2002) afirma que debido al cuestionamiento acerca de los resultados de alumnos sordos en la vida escolar en España, y a los resultados favorables de experiencias educativas bilingües en países avanzados de Europa, se comenzó a reflexionar y a desarrollar proyectos bilingües y biculturales en dicho país. Para ello, asegura que existen ciertas condiciones favorables, como hacer posible que la lengua de signos tenga el mismo status que el resto de lenguas de la comunidad educativa; que la lengua de señas sea considerada como contenido de estudio para los niños, fortaleciendo su status y la competencia en ella; se incorpore contenidos de historia y cultura sorda, impartidos por un profesor sordo, quien serviría de modelo de identificación para los alumnos; que los profesionales que participen en el proyecto crean en él; y realizar un seguimiento, evaluando su efectividad.

Desde lo señalado por Fernández-Viader (2002), y en un breve análisis sobre nuestra situación -en el Perú-, vemos que nos falta un largo camino por recorrer, sin embargo, tenemos algunos avances: ciertos aportes documentales sobre personas sordas y su realidad, sobre sus posibilidades y sus dificultades, vinculadas éstas a la lengua de señas (Figueroa, 2000, 2002, 2003 y 2005; García, 2002 y 2005); una atmósfera de reflexión sobre nuestras prácticas educativas con personas sordas en algunos grupos de trabajo, que, aunque poco difundidas, se abre paso poco a poco; la inquietud porque la lengua de señas sea reconocida oficialmente (el hecho que un proyecto, finalmente frustrado, fuera presentado al Congreso de la República [2001-2006]); la necesidad de trabajar intensamente sobre los contenidos de la historia y cultura de la comunidad sorda peruana, anticipando la existencia de una gran riqueza a ser develada en ella; la exigencia de formar un número suficiente de profesores sordos; la urgencia de convencer a un número significativo de profesionales sobre la trascendencia y viabilidad de este

proyecto; y, sobre las enorme implicancias favorables de realizarse ésta. A todo lo cual es necesario agregar que para hacer efectivo el proyecto se requiere tener mayores conocimientos sobre el tipo de educación bilingüe que se desea para nuestros alumnos, debido a una diversidad de situaciones que, según nuestra experiencia y observaciones, se presentan:

- a) Alumnos sordos (de padres sordos) que conocen la lengua de señas y han sido oralizados en sus respectivos centros educativos.
- b) Alumnos sordos (de padres sordos) que conocen la lengua de señas y han estudiado en un colegio para sordos en el que utilizaron la lengua de señas.
- c) Alumnos sordos (de padres sordos) que conocen la lengua de señas y que por diversas situaciones no han accedido a la lengua oral o la han conocido precariamente.
- d) Alumnos sordos (de padres oyentes) que conocen la lengua oral, dada por sus padres y por los colegios a los cuales han asistido.
- e) Alumnos sordos (de padres oyentes) que conocen la lengua oral y luego en el transcurso de los años han aprendido la lengua de señas.
- f) Alumnos sordos (de padres oyentes) que se comunican con sus padres en lengua oral, pero han estudiado en un colegio para sordos en donde se utilizaba la lengua de señas.
- g) Mención aparte se debe hacer respecto de aquellos alumnos sordos que tienen un implante coclear, y cuya historia educacional corresponde asimismo a una diversidad de situaciones.

Debido entonces a una situación tan variada por las distintas formas de recepción y de expresión de las personas sordas, niveles de sordera, y asimismo por los diversos ambientes familiares de procedencia, etc. podemos hablar, en cierto sentido de diferentes categorías de *bilingüismo*. Como dijera Grosjean (2000), muchos niños sordos accederán a distintos niveles de bilingüismo y biculturalismo, y por ello no se diferenciarían de muchas personas que conviven con dos o más lenguas en su vida cotidiana.

Finalmente debemos reconocer que si bien es necesario aceptar la trascendencia de la lengua de señas en las aulas (y fuera de ella), en el contexto de la

educación bilingüe del niño sordo, no perder de vista que tal lengua no actúa como una arma todopoderosa que va a permitir resolver todas las dificultades existentes en la referida educación. Para ello, en lo posible, habrá que tener en cuenta la diversidad existente en el grupo escolar de niños sordos, y, de acuerdo con Rodríguez Ortiz (2005) discernir los elementos del currículum:

nos equivocamos si pensamos que con sólo introducir la lengua de signos en las escuelas están resueltos todos los problemas educativos de los niños con sordera. El excesivo énfasis en el debate sobre qué lengua debe usarse en la educación de los niños con sordera no nos debe distraer de la cuestión principal: qué educación es la más apropiada para cada caso y cuáles deben ser los elementos más adecuados en su currículum. (p. 35)

LA LENGUA DE SEÑAS E IMPLANTES COCLEARES

No quisiéramos terminar este artículo sin antes referirnos a ciertas ideas surgidas en torno a los implantes cocleares en su relación con la lengua de señas. Una de ellas, aquella de que un niño sordo con implantes cocleares (IC) no debe ser expuesto a la lengua de señas, porque luego evitará hacer el esfuerzo de hablar, de oralizar. Al respecto, Szagun, Sondag, Stumper y Franik (2006) del Instituto de Psicología, de la Universidad Carl-von-Ossietzki, Oldenburg, Alemania, afirman que los niños con IC muy bien pueden crecer bilingües y que no pierden nada con la lengua de señas, añadiendo lo siguiente:

Si la lengua hablada se desarrolla en ellos de modo relativamente bueno y rápido, se decidirán ellos de todas maneras por la lengua hablada, porque la mayoría de las personas de su entorno se comunican con ella. Y si los niños-CI, por otro lado, apenas hacen progresos en la lengua hablada, tienen ya con la lengua de señas un rico y adecuado sistema simbólico y su desarrollo mental puede tener lugar sin perturbaciones. La lengua hablada puede ser aprendida por ellos más tarde, como segunda lengua. (p. 24)

En el mismo sentido, Virole (2004), defendía la aceptación del implante coclear en proyectos bilingües, ya que brindándole un entorno rico en ambas lenguas, señas y oral -alianza fundacional para el autor-, permitiría a los padres percibir y descubrir a sus hijos en todas sus potencialidades, asimismo el propio niño podría mostrar sus posibilidades, aptitudes, gustos⁴.

En conclusión, si bien el bilingüismo se considera y se da con relativa facilidad en numerosas personas oyentes, tratándose de lenguas orales, la propuesta bilingüe en la educación de personas sordas se percibe como un reto, ya que “no sólo se trata de dos lenguas con una gramática diferente, sino también con una manifestación diferente, una es auditivo-oral y la otra viso-gestual; y además, la vía de acceso a una de las lenguas, la oral, está bloqueada” (Figuerola, 2000, p. 4).

Sin embargo, tal educación se considera necesaria debido, entre otras razones, a la constatación y cuestionamiento de los (limitados) resultados de una educación de alumnos sordos que prescindía sistemáticamente de la lengua de señas, y ante los resultados favorables de experiencias educativas bilingües en países avanzados de Europa, lo que desde ya pone de manifiesto las posibilidades de dicha educación.

Por lo que nos reafirmamos en la convicción de la necesidad de que la lengua de señas peruana sea investigada seria y rigurosamente, sea reconocida oficialmente, y se tienda a la formación integral y profesionalización de sus intérpretes para así poder ofrecer con mayor amplitud y calidad una educación bilingüe a los niños sordos. Asimismo consideramos la significativa importancia de formar profesores sordos competentes que puedan ser modelos idóneos de identificación para los alumnos sordos en las aulas.

Por último, es de esperar que profesionales de diversas disciplinas educadores, psicólogos, antropólogos, sociólogos, lingüistas, entre otros, aporten con sus estudios e investigaciones al desarrollo de la educación bilingüe en personas sordas en nuestro país.

4. Para mayores detalles véase Virole, 2004, p. 11.

REFERENCIAS

- Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingüe de l'enfant sourd* [La palabra del niño. Por una educación bilingüe del niño sordo]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Congreso de la República (2001-2006). *Proyecto de Ley 01772. Discapacidad: auditiva/ Reconoce lenguaje de señas peruano*. Lima. Perú. Consultado el 8 de Mayo de 2005 en: <http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2001.nsf>
- Delaporte, I. (2002). *Les sourds, c'est comme ça* [Los sordos son así]. France: Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, Paris.
- Divito, M. I., Pahud, F. y Barale, C. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere*, 7(022), 177-183.
- Fernández-Viader, M^a del P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 26 de Febrero de 2004 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Figueroa, H. (2000). *La lengua de signos: lengua natural de la persona sorda*. Investigación monográfica para optar el grado académico de Bachiller en Educación, Lima: Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, Programa de Educación.
- Figueroa, H. (2002). *Lengua de signos y lengua oral en la interacción familiar de la persona sorda*. Tesis para optar el Grado de Maestra en Psicología, Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Figueroa, H. (2003). Psicología de la persona sorda: Algunas consideraciones. *Avances en Psicología* (Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFÉ, Lima), 85-100.
- Figueroa, H. (2005). Axiología y psicología en la educación de personas sordas: La propuesta bilingüe-bicultural. *Temática Psicológica* (Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFÉ, Lima), 1(1), 57-66.
- Fridman, B. (1999). La comunidad silente de México. *Viento del Sur*, 14. Consultado el 19 de junio de 2007 en http://www.cultura-sorda.eu/resources/Comunidad_Silente.pdf
- García, I. (2002). *Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes*. Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Lingüística, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- García, I. (2005). *Métodos de enseñanza y nivel de competencia bilingüe castellano-lengua de señas peruana en adultos*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación, Mención en Trastornos de la Comunicación Humana. Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Grosjean, F. (2000). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Universidad de Neuchâtel – Suiza. Consultado el 26 de febrero de 2004, en: http://www.unine.ch/itlp/pub/rightdeafchild_es.html
- Lepot-Froment, Ch. (1995-1996). *Les déficiences auditives* [Las deficiencias auditivas] (Thème du cours, ann, académ. 1995-1996). Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Belgique: Cercle de Psychologie Diffusion Universitaire Ciaco.
- Pérez, Y. y Tovar, L. (2006). Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de lengua de señas venezolana en un aula de clases bilingüe-bicultural para sordos. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 103-142. Consultado el 29 de junio de 2007 en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v21n2/art05.pdf>
- Rodríguez, Ortiz, I. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (Universidad de Sevilla), 25(1), 28-37.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Centro Profesional para Sordos CEPROSORD.
- Shepard-Kegl, J. (2006). ¿Qué es el idioma de señas de Nicaragua? En A. Senghas, D. Román y S. Mavillapalli (Eds.). *Simplemente único. Lo que la comunidad sorda de Nicaragua le puede enseñar al mundo* (pp. 16-23). Londres: Leonard Cheshire International.
- Szagun, G., Sondag, N. Stumper, B. y Franik, M. (2006). *Desarrollo del lenguaje en niños con implante coclear* (Trad. A. Oviedo). Consultado el 2 de noviembre de 2007 en http://www.cultura-sorda.eu/resources/Szagun_desarrollo_lenguaje_CI_2006.pdf
- Veinberg, S. (1998). *Perspectiva socio-antropológica de la sordera. El bilingüismo de los sordos*. Colombia: Instituto Nacional para Sordos (INSOR), 37-44.
- Virole, B. (Éd.) (1996). *Psychologie de la surdité* [Psicología de la sordera]. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Virole, B. (2004). *Los implantes cocleares en el niño y la utilización temprana de la lengua de señas*. Consultado el 15 de setiembre de 2004 en: www.benoitvirole.com viroleb@wanadoo.fr