



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 097, AJUSCO.

PROGRAMA EDUCATIVO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TÍTULO  
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDAD EDUCADORA E  
INCLUSIVA: TALLER COMUNITARIO DE CONCIENTIZACIÓN EN TORNO  
A LA PRÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA  
EN LA CASA DE CULTURA DE SAN GREGORIO ATLAPULCO.

OPCIÓN DE TITULACIÓN  
PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ MARTÍNEZ

ASESOR: DR. MAURO PÉREZ SOZA

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2025.



Ciudad de México, marzo 14 de 2024

**TURNO VESPERTINO**  
F(01) S(09)

**DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL**

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ MARTÍNEZ**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **PROPUESTA PEDAGÓGICA:** titulada: **"HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDAD EDUCADORA E INCLUSIVA. TALLER DE CONCIENTIZACIÓN A LA COMUNIDAD DE SAN GREGORIO ATLAPULCO A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA PRACTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM)"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	JUAN MANUEL DELGADO REYNOSO
Secretaria (o)	MAURO PÉREZ SOZA
Vocal	ROSA CRISTINA SOTO HASSEY
Suplente	HÉCTOR REYES LARA

Atentamente

**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN**  
Coordinadora del Área Académica:  
Teoría Pedagógica y Formación Docente  
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

**NOTA:** Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.  
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.  
ERP/POD/eco

Carretera al Ajusco # 24, colonia Heroes de Padierna, CP. 14200, Tlalpan, CDMX  
Tel. 5556 30 97 00 Ext.        www.upn.mx



## **Hacia la construcción de una ciudad educadora e inclusiva: Taller comunitario de concientización en torno a la práctica y enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco.**

La inclusión educativa constituye un eje fundamental en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este contexto, se presenta una propuesta pedagógica cuyo propósito es impulsar un taller comunitario de concientización y enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco. La intención es promover la comunicación accesible, fortalecer la unión comunitaria y consolidar el derecho al aprendizaje en igualdad de condiciones. El taller fue diseñado para abrir un espacio donde pudieran convivir personas sordas y oyentes; sin embargo, en esta primera experiencia participaron principalmente integrantes de la comunidad oyente, quienes mostraron disposición por acercarse a la Lengua de Señas Mexicana y reconocer su valor en la inclusión social.

Para alcanzar este objetivo se desarrolló una investigación de carácter cualitativo y participativo, en la que se emplearon entrevistas, observación y revisión documental como fuentes principales de análisis. El marco teórico se sustenta en la educación inclusiva, la teoría sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje significativo y el enfoque de Ciudades Educadoras. A partir de este sustento se diseñó un taller con actividades lúdicas, visuales y colectivas, orientadas a propiciar experiencias significativas y accesibles para los participantes.

Los resultados de la propuesta pedagógica muestran que, aunque persisten barreras como la falta de materiales accesibles y la escasa continuidad institucional, existe un fuerte interés de la comunidad por aprender la Lengua de Señas Mexicana y participar en procesos inclusivos. La experiencia del taller permitió crear un ambiente de colaboración y sensibilización que favoreció el respeto a la diversidad lingüística y cultural, al mismo tiempo que fortaleció los lazos comunitarios a través de prácticas compartidas.

Se concluye que la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana en espacios comunitarios representa una alternativa viable para ampliar las posibilidades de comunicación y promover la equidad educativa. La Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco se reconoce como un espacio real y simbólico de transformación social, donde se valora la diversidad y se impulsa la formación de una ciudadanía empática, consciente y comprometida con la inclusión.

**Firma.**

María de los Ángeles Martínez Martínez

**Palabras clave:** Lengua de Señas Mexicana, educación inclusiva, Ciudades Educadoras, comunidad sorda, educación no formal.

**Referencia.**

Martínez Martínez, María de los Ángeles. (2025). *Hacia la construcción de una Ciudad Educadora e Inclusiva: Taller comunitario de concientización en torno a la práctica y enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco* [Propuesta pedagógica de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].

## **Agradecimientos.**

A la pequeña María:

*Desde pequeña mi mundo se llenó de sueños, aspiraciones y metas, pero también de obstáculos que tuve que enfrentar. Esa pequeña María creció y se formó la mujer que ahora es, la que no se rinde, fuerte y valiente, alguien que pone dedicación y esfuerzo a todo lo que hace, hubo momentos en los que me detuve, pero mi pasión, resistencia y persistencia me llevaron a lograr un éxito más en mi vida. Se que aún no es el final, sino el comienzo de grandes aventuras, acompañada por personas maravillosas en mi vida.*

A mi familia:

*Mil palabras no bastarían para agradecerles su apoyo y su comprensión en los momentos difíciles. Muchas gracias por haber fomentado en mí el deseo de superación y el anhelo de triunfo en la vida, por compartir mis penas y mis alegrías, mis pequeñas victorias y dolorosos fracasos, siempre recibiendo de ustedes la palabra de aliento que me dio la fuerza para seguir luchando y poder seguir conquistando mis sueños.*

A mis amigas y amigos:

*Gracias por estar presentes en cada paso que he dado, por celebrar conmigo los buenos momentos y por apoyarme en los tiempos difíciles, por otorgarme paciencia y amor. Gracias por la enseñanza de sus mundos e historias, que me han permitido valorar mucho más la vida.*

A mis profesores:

*Agradezco a todos mis profesores que estuvieron siempre apoyándome y brindándome sus sabios consejos durante toda esta etapa de formación, me llevo consigo grandes enseñanzas y experiencias.*

## Índice

	Pág.
<b>Introducción.</b>	5
<b>Capítulo I. Reconociendo el problema educativo desde una mirada inclusiva: experiencias, voces y realidades en torno a la Lengua de Señas Mexicana (LSM).</b>	
1.1. Construcción de una perspectiva inclusiva vinculada a la LSM	7
1.2. Justificación del problema educativo y sentido formativo de la Casa de Cultura como espacio para una propuesta pedagógica inclusiva	11
1.3. Exploración comunitaria y educativa sobre la enseñanza de la lengua de señas	13
1.4. Experiencias de personas oyentes: redes y acciones para su visibilización	16
1.5. Perspectiva docente en la producción de materiales y retos formativos	19
1.6. Vacíos institucionales y culturales que mantienen a la LSM fuera de la educación pública y comunitaria	21
<b>Capítulo II. Educación inclusiva en movimiento: perspectivas teóricas para una transformación social y comunitaria.</b>	
2.1. La Lengua de Señas Mexicana como lenguaje legítimo e inclusivo	24
2.2. Educación inclusiva: principios, retos y horizontes	26
2.3. El papel de la educación no formal en la transformación social	38
2.4. El aprendizaje significativo desde la teoría sociocultural de Vygotsky	39
2.5. Inclusión y Ciudades Educadoras: una transformación desde lo colectivo	40

### **Capítulo III. Diseño metodológico del taller inclusivo de LSM en contexto comunitario en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco.**

3.1. Enfoque metodológico: cualitativo y participativo	57
3.2. Diseño metodológico del taller	58
3.3. Programación didáctica del taller	60
3.4. Los sujetos destinatarios y su contexto socioeducativo	63
3.5. Contexto socioeducativo: la Casa de Cultura San Gregorio Atlapulco	64
3.6. Desarrollo de la propuesta: aplicación de los enfoques teóricos	66
3.7. Programación de la secuencia didáctica	67
<b>Conclusiones</b>	<b>75</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>78</b>
<b>Anexos</b>	<b>83</b>

## **Introducción.**

La Lengua de Señas Mexicana (LSM) constituye una forma fundamental de comunicación para las personas sordas y, al mismo tiempo, una vía para avanzar hacia una educación más equitativa e incluyente. En un contexto donde persisten barreras para su enseñanza y reconocimiento dentro de los espacios educativos y comunitarios, resulta necesario impulsar acciones que generen transformaciones reales en las formas de interacción, aprendizaje y participación social. Desde la perspectiva de las Ciudades Educadoras, que promueve el derecho a aprender en todos los espacios de la vida, esta propuesta plantea un taller comunitario de concientización en torno a la enseñanza y práctica de la LSM, desarrollado en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco. Su objetivo es fortalecer el reconocimiento de esta lengua en la vida cotidiana y fomentar una comunicación más accesible, empática y respetuosa dentro de la comunidad.

El trabajo recepcional que se presenta parte de la idea de que la educación no solo ocurre dentro de las escuelas, sino también en otro tipo de espacios, como una casa de cultura, donde las personas se encuentran, comparten y socializan, lo que puede incidir en la transformación de su realidad a partir del desarrollo de una actividad. En este sentido, la propuesta pedagógica que se elabora retoma la educación no formal, el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural y el enfoque de derechos, integrando a la comunidad como agente clave en los procesos educativos que contribuyen a alcanzar un cambio social.

El documento se organiza en capítulos que permiten comprender el sentido, la estructura y el alcance de la propuesta. En el capítulo I se identifica el problema educativo, que consiste en la ausencia de una educación inclusiva, a partir de la experiencia de diversos sujetos en su práctica con la LSM, de testimonios de la comunidad oyente, de opiniones provenientes de docentes y de una revisión de algunos espacios institucionales (escuelas).

El capítulo II expone el marco conceptual que fundamenta la propuesta pedagógica. Se profundiza en el valor legítimo de la LSM como lenguaje inclusivo y se hace referencia a los principios de la educación inclusiva, así como el papel transformador de la educación no formal. Además, se presentan los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky y del enfoque de las Ciudades Educadoras como apuesta colectiva por el derecho a aprender en comunidad.

En el Capítulo III se detalla el enfoque cualitativo y participativo que orienta la propuesta pedagógica. Se presenta el diseño metodológico del taller, su programación didáctica, los sujetos destinatarios, el contexto socioeducativo y la aplicación de los enfoques teóricos en el desarrollo de ésta. Asimismo, se expone la secuencia didáctica con sus actividades, criterios y materiales diseñados para fomentar un aprendizaje accesible, visual y culturalmente significativo.

Lo descrito anteriormente representa una invitación a mirar la educación como una experiencia viva que atraviesa calles, centros culturales y vínculos cotidianos. Enseñar la LSM desde espacios comunitarios favorece la construcción de vínculos más empáticos y abre paso a una convivencia basada en el respeto y la diversidad comunicativa.

## **Capítulo I. Reconociendo el problema educativo desde una mirada inclusiva: experiencias, voces y realidades en torno a la Lengua de Señas Mexicana (LSM).**

### **1.1. Construcción de una perspectiva inclusiva vinculada a la LSM.**

Mi interés por la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la inclusión surgió de una inquietud profunda por visibilizar una realidad que, en muchos contextos, permanece en el margen. Durante mi formación como pedagoga, pude notar cómo la LSM, a pesar de su valor cultural y comunicativo, no cuenta con la visibilidad ni el reconocimiento necesario en muchos espacios educativos y comunitarios.

Más allá de una cuestión normativa o política, el motor de esta propuesta radica en la convicción de que la inclusión es un valor esencial en la educación. La LSM no solo abre puertas a la comunicación con la comunidad sorda, sino que también enriquece la experiencia cultural y educativa de la comunidad oyente, fomentando una verdadera cultura de empatía y respeto. Esta propuesta surge, entonces, del deseo de crear puentes entre ambas comunidades, ofreciendo espacios de formación que no solo enseñen la lengua, sino que también promuevan una conciencia inclusiva y participativa en la comunidad.

Esa inclinación hacia el reconocimiento de otras formas de comunicación no surgió de manera improvisada, sino que se fue gestando desde los primeros años de mi trayectoria educativa. Durante la adolescencia viví momentos que despertaron en mí una sensibilidad particular hacia la diversidad lingüística y la necesidad de generar entornos más accesibles para las personas sordas.

Uno de los episodios que marcó el inicio de mi vínculo con la Lengua de Señas Mexicana ocurrió durante la educación secundaria, cuando cursaba una asignatura denominada *Aprender a aprender*. En una de sus sesiones, se nos introdujo el

abecedario en señas como parte de una actividad orientada al reconocimiento de distintas formas de comunicación. Este primer acercamiento constituyó una experiencia significativa: fue la primera vez que me enfrenté a un sistema lingüístico completamente visual y simbólico, distinto al lenguaje oral convencional. La observación de aquellas ilustraciones de “manitas” en señas, despertó en mí una profunda curiosidad sobre la posibilidad de establecer un diálogo sin recurrir al sonido, abriendo nuevas preguntas sobre la naturaleza del lenguaje, la comunicación y la accesibilidad.

Si bien no crecí en un entorno familiar donde hubiera personas sordas, conviví de cerca con la experiencia de mi tío Rogelio, quien desde su nacimiento presentó dificultades para hablar. Esta vivencia familiar despertó en mí una sensibilidad particular hacia las formas alternativas de comunicación. A pesar de que él no siempre mostraba disposición para incorporar nuevos aprendizajes, yo albergaba la esperanza de que, al formarme en la Lengua de Señas Mexicana, algún día pudiera brindarle una herramienta que le facilitara expresarse con mayor libertad.

Esa posibilidad no solo me motivaba a nivel personal, sino que representaba para mí una convicción naciente: el lenguaje no se reduce a una función técnica de transmisión de información, sino que constituye un acto profundamente humano de reconocimiento, dignidad y acceso a derechos. Desde una perspectiva pedagógica, comprendí que aprender y enseñar una lengua como la LSM podía convertirse en un acto de justicia, al permitir a las personas ejercer su derecho a ser comprendidas y escuchadas.

Sin embargo, a medida que avanzaban los ciclos escolares, esa motivación inicial se fue desapareciendo. La LSM quedó como un recuerdo lejano, ocasionalmente reactivado al ver el abecedario en algún libro o notar la presencia de un intérprete en la televisión. Aun así, no lograba dimensionar su valor ni su función social. Fue hasta el tercer grado de secundaria cuando una imagen volvió a despertar aquella inquietud

dormida: observé en la televisión a un intérprete vestido de negro, moviendo las manos con una precisión y expresividad que me impresionaron profundamente. Aquella escena reavivó mi curiosidad. Me pregunté, con mayor conciencia, cómo era posible establecer un diálogo tan completo y emocional a través de gestos corporales. Comprendí entonces que no se trataba solo de una técnica, sino de una forma compleja y rica de construir significados.

Con el paso del tiempo, empecé a notar que muchas personas a mi alrededor desconocían la existencia de la Lengua de Señas Mexicana, no se cuestionaban, acerca del cómo se comunicaban quienes no podían escuchar. Ese desconocimiento me resultó revelador, entendí que la exclusión no siempre se manifiesta de forma violenta o explícita, sino que también se expresa en la omisión, en el silencio y en la invisibilidad. La LSM siempre había estado ahí, pero fuera del campo social, como si no existiera por el simple hecho de no hablarse de ella.

Fue durante mi formación profesional como pedagoga cuando aquella búsqueda inicial cobró una dimensión más crítica y fundamentada. A través de las asignaturas y experiencias formativas. Logré observar que educar no solo implica transmitir conocimientos, sino también generar condiciones reales para que todas las personas puedan acceder a ellos en igualdad de oportunidades. Descubrí, entonces, que la lengua no solo comunica: también construye ciudadanía, identidad y derechos. Y que cuando una lengua es excluida del ámbito educativo, también lo son las personas que la utilizan como medio de expresión.

Mi compromiso con una educación verdaderamente inclusiva se fortaleció aún más al presenciar, en una nota televisiva, el caso de un policía que sometió y lesionó a una persona sorda en una estación del Metrobús, sin comprender que el joven intentaba comunicarse mediante señas. Esa escena me marcó profundamente y supe que no podía permanecer indiferente. Comprendí que no basta con tener leyes o discursos

sobre inclusión; se requieren conciencia, formación, empatía, herramientas y acciones concretas para transformar estas realidades.

Desde una mirada crítica de la pedagogía inclusiva, autores como Echeita (2008) sostienen que la inclusión no es únicamente una respuesta educativa a la discapacidad, sino una transformación profunda de los sistemas, prácticas y culturas escolares, orientada a garantizar la participación y el aprendizaje de todos y todas. Esta concepción promueve una educación donde la diversidad no sea vista como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos formativos.

A partir de esta perspectiva, reafirmé mi compromiso con la Lengua de Señas Mexicana no como un conocimiento accesorio, sino como una herramienta de acceso al derecho a la comunicación. Incorporar la LSM en los espacios comunitarios y educativos implica reconocer que toda lengua vincula identidad, cultura y ciudadanía. En este sentido, garantizar su enseñanza y uso no solo permite la inclusión de la comunidad sorda, sino que transforma las condiciones estructurales que históricamente han relegado sus formas de expresión.

A su vez, comprendí que el entorno comunitario no debe limitarse a ser solo un contexto, sino que debe asumirse como un espacio activo de transformación educativa. El enfoque de las Ciudades Educadoras, impulsado por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), plantea que toda ciudad, debe desempeñar un rol formativo más allá del ámbito escolar, promoviendo procesos de aprendizaje en la vida cotidiana. Según la AICE (2020), una Ciudad Educadora se compromete a “favorecer la inclusión, promover la igualdad de oportunidades y reforzar la cohesión social mediante la educación en todos los momentos y espacios de la vida”.

Desde esta mirada, San Gregorio Atlapulco posee un enorme potencial como un territorio educativo inclusivo. La Casa de Cultura, como espacio comunitario abierto y

plural, representa un escenario privilegiado para promover procesos de aprendizaje, encuentro y sensibilización. Implementar ahí un taller de concientización sobre LSM constituye una apuesta por la transformación cultural, el reconocimiento de la diferencia y la construcción de una ciudadanía más empática, participativa e informada.

A partir de entonces, comencé a involucrarme activamente en espacios relacionados con la Lengua de Señas Mexicana, participando en talleres y comunidades virtuales que me permitieron ampliar mi comprensión sobre la cultura sorda y sus desafíos cotidianos. Este proceso no solo fortaleció mi perspectiva crítica, sino que también consolidó mi interés por vincular la teoría educativa con experiencias reales de exclusión y resistencia.

Desde esta trayectoria, puedo afirmar que la propuesta que aquí se presenta no es únicamente el resultado de una inquietud académica, sino la síntesis de un recorrido vital, formativo y profundamente humano. La inclusión no debe concebirse como una meta limitada a contextos escolares o a poblaciones específicas, sino como una responsabilidad compartida que atraviesa la vida comunitaria en su conjunto.

El taller que propongo se diseñó como una experiencia formativa abierta, plural y accesible, dirigida a todas las personas interesadas en acercarse a la Lengua de Señas Mexicana, independientemente de su edad, formación o condición. Esta apertura responde a una visión inclusiva de la educación como bien común y como herramienta para fortalecer los lazos sociales.

## **1.2. Justificación del problema educativo y sentido formativo de la Casa de Cultura como espacio para una propuesta pedagógica inclusiva.**

La elección de la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco como sede del taller fue una apuesta consciente por activar espacios pedagógicos no formales, que muchas

veces permanecen desaprovechados como escenarios de transformación social. Estos espacios permiten construir aprendizajes significativos en comunidad, en un entorno cercano, accesible y abierto al diálogo intercultural. De este modo, la propuesta representa una forma concreta de contribuir a la construcción de una ciudad más empática, equitativa y consciente, donde el derecho a la comunicación sea reconocido como un pilar de justicia, ciudadanía y convivencia.

A lo largo de mi formación y acercamiento al campo educativo, he podido notar que, si bien existen avances normativos en materia de inclusión, aún persisten retos para que estos principios se traduzcan en prácticas concretas. En el caso específico de la Lengua de Señas Mexicana, se observa una distancia entre su reconocimiento como lengua nacional y su presencia activa en espacios educativos y comunitarios. Esta desconexión limita tanto el acceso de las personas sordas a procesos formativos adecuados, como las oportunidades de personas oyentes interesadas en aprender esta lengua en entornos accesibles, cercanos y culturalmente significativos.

La elección de una casa de cultura no fue casual. Desde una mirada educativa crítica, se consideró necesario desarrollar una propuesta pedagógica fuera del sistema escolar tradicional, reconociendo que los espacios comunitarios también cumplen funciones formativas esenciales. Las casas de cultura, como señala Prieto Pérez (1993), han sido creadas para acercar el conocimiento artístico, histórico y social a sectores de la población que, en muchos casos, no tienen acceso continuo a procesos de enseñanza formal. De esta manera, fomentan el desarrollo de habilidades, valores y sentidos de pertenencia cultural.

En este marco, la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco resultó un entorno adecuado por diversas razones. En primer lugar, por su cercanía con la comunidad, lo cual favorece la participación de personas de distintas edades, trayectorias y condiciones. En segundo lugar, por su carácter abierto, horizontal y accesible, que posibilita experiencias de aprendizaje libres de las restricciones propias del ámbito

escolar. Y finalmente, por su potencia simbólica como espacio de identidad colectiva, memoria social y ejercicio ciudadano.

Desde la perspectiva de las Ciudades Educadoras, la educación debe extenderse más allá del ámbito escolar, reconociendo que todo el entorno, como la calle, la familia, los espacios públicos y las instituciones culturales, cumple una función formativa (AICE, 2020). Bajo este enfoque, utilizar la Casa de Cultura para desarrollar un taller de concientización en Lengua de Señas Mexicana no fue únicamente una decisión práctica, sino también una apuesta por resignificar un espacio cultural como un entorno accesible, donde el derecho a la comunicación y al aprendizaje adquiriera un nuevo sentido.

Esta elección se alinea con la necesidad de democratizar el acceso a la enseñanza. A lo largo de mi formación profesional comprendí que la educación no debe limitarse a los muros de la escuela, sino acercarse activamente a las personas y a sus contextos cotidianos. Si bien el sistema educativo formal tiene una responsabilidad indiscutible en la construcción de una sociedad más justa, los espacios comunitarios también comparten ese compromiso. La Casa de Cultura representa precisamente ese punto de encuentro entre la formación estructurada y la vida en comunidad, razón por la cual fue elegida sede para esta propuesta pedagógica.

Además, este espacio ofreció las condiciones necesarias para implementar un taller inclusivo, abierto a la participación de personas jóvenes, adultas, estudiantes, docentes y familias interesadas en acercarse a la LSM y en reflexionar sobre la inclusión como un compromiso compartido. Esta experiencia permitió constatar que la educación, cuando se vincula con la comunidad y dialoga con las voces que lo habitan, trasciende su dimensión institucional para convertirse en una práctica transformadora al servicio de la comunidad.

### **1.3. Exploración comunitaria y educativa sobre la enseñanza de la LSM.**

La exploración realizada combinó estrategias presenciales y virtuales, lo que permitió identificar necesidades, oportunidades y retos en torno al aprendizaje y uso de la Lengua de Señas Mexicana en diferentes contextos comunitarios. En este proceso se constató que, aunque algunas personas conocían su existencia o habían tenido algún acercamiento previo, su presencia en la vida social era mínima, poco reconocida y con escasa difusión. Asimismo, se advirtió la ausencia de espacios formativos permanentes y de iniciativas sostenidas que fortalecieran su práctica, lo que limita su integración como una herramienta efectiva para la inclusión y la convivencia.

El primer acercamiento se realizó a través de redes sociales, específicamente mediante una publicación en grupos comunitarios de Facebook de San Gregorio Atlapulco. En esta búsqueda abierta, se indagó si existían personas que enseñaran o practicaran la Lengua de Señas Mexicana. Las respuestas reflejaron un panorama de desconocimiento generalizado y, en algunos casos, una evidente falta de interés hacia esta lengua, lo que puso en evidencia la ausencia de información accesible y de espacios comunitarios que promovieran su aprendizaje o uso cotidiano.

Ante la poca respuesta obtenida de manera virtual, decidí realizar una búsqueda presencial dentro del territorio. En este proceso, encontré que algunas personas conocían de la existencia de cursos esporádicos ofrecidos en otros puntos de la alcaldía, pero no había ninguna oferta activa en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco, ni programas permanentes que promovieran el aprendizaje de esta lengua. Esta ausencia de opciones formativas constantes limitaba la posibilidad de que la comunidad desarrollara un vínculo sostenido con la Lengua de Señas Mexicana y la integrara en sus prácticas cotidianas. Sin espacios accesibles y continuos, el aprendizaje quedaba reducido a experiencias aisladas que, con el tiempo, se diluían, impidiendo que la LSM se consolidara como una herramienta de inclusión y cohesión social.

Este escenario confirmó la necesidad de generar una propuesta pedagógica con enfoque de inclusión lingüística, que se articulara con los espacios culturales

disponibles y que brindara no solo formación, sino también concientización sobre la importancia de la LSM como herramienta para construir vínculos sociales más justos, respetuosos y diversos.

La escasa relevancia otorgada a la Lengua de Señas Mexicana en el entorno local evidenció una limitada difusión e interés por integrarla en la vida comunitaria. Los pocos esfuerzos existentes no cuentan con la visibilidad ni la continuidad necesarias para consolidarse como parte de un proyecto educativo comunitario. Esta situación revela la necesidad de generar acciones que fortalezcan su presencia, impulsen su reconocimiento y promuevan su incorporación como un elemento cultural y comunicativo de valor colectivo, encontrando en la Casa de Cultura un espacio propicio para este propósito.

En esa misma etapa de exploración, se amplió la búsqueda hacia instituciones de la alcaldía Xochimilco, identificando el Centro de Atención Múltiple (CAM) 41 y una academia de LSM promovida por el DIF, la cual ofrecía cursos gratuitos para personas interesadas. Sin embargo, las condiciones de pandemia provocaron que muchas de estas actividades presenciales se detuvieran o redujeran, lo que limitó mi acceso a información directa. Frente a estas restricciones, decidí vincularme a una comunidad virtual de personas sordas y oyentes, conformada por usuarios de distintas partes del país, con quienes pude intercambiar experiencias, testimonios, y generar entrevistas para enriquecer el diagnóstico.

Estas interacciones me permitieron conocer las experiencias formativas de personas interesadas en la LSM desde diferentes realidades: estudiantes universitarios, docentes, intérpretes en formación, madres de familia, personas autodidactas y profesionales de la inclusión. Muchos de ellos señalaron la dificultad para acceder a cursos de calidad, la falta de materiales adaptados y, sobre todo, la ausencia de políticas institucionales claras que promuevan la enseñanza sistemática de la LSM en todos los niveles educativos. A pesar de esto, destacaron el valor que representa esta lengua para la empatía, la inclusión, la participación social y el desarrollo profesional.

Además, como parte del proceso de indagación directa, se realizó una visita al Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO), donde conocí diversas herramientas didácticas y materiales diseñados para apoyar el aprendizaje de personas con discapacidad.

También se visitó el CAM 17, institución con amplia trayectoria en la atención a niñas y niños sordos. En ambos espacios pude observar el trabajo especializado de docentes e intérpretes, así como las dificultades estructurales que enfrentan: escasez de instructores sordos, débil vinculación entre escuelas regulares y educación especial, y falta de continuidad en los programas bilingües biculturales, que son fundamentales para garantizar una inclusión real.

La experiencia que se obtuvo en este recorrido de exploración me permitió confirmar que San Gregorio Atlapulco cuenta con un enorme potencial educativo no formal, pero que aún no ha sido canalizado hacia prácticas pedagógicas inclusivas. La comunidad tiene interés, pero carece de mediadores, recursos, espacios accesibles y acompañamiento profesional. Por ello, la Casa de Cultura se presenta como un escenario viable para comenzar a transformar esta realidad desde la educación popular, el arte, el lenguaje y la convivencia.

Así, se evidencia que el problema no es la falta de voluntad de la comunidad, sino la ausencia de estructuras pedagógicas que integren la LSM como parte de una educación inclusiva comunitaria y culturalmente situada. Este hallazgo sustenta la pertinencia del taller diseñado como parte de la propuesta y confirma que es necesario crear condiciones de un aprendizaje significativo y equitativo para todos en relación con una forma distinta de comunicación como lo es la lengua de señas.

#### **1.4. Experiencias de personas oyentes: redes y acciones para su visibilización.**

Durante el desarrollo de la exploración en distintos contextos, se observó que el desconocimiento sobre la Lengua de Señas Mexicana no es sinónimo de desinterés.

Al contrario: muchas personas oyentes sienten curiosidad, empatía o deseo de aprender, pero no cuentan con los recursos, el acompañamiento ni las condiciones para hacerlo de forma sistemática. Esta situación fue evidente a través de la recopilación de testimonios y entrevistas que realicé como parte del trabajo de campo, tanto en espacios presenciales como en redes sociales. A través de estas voces, pude constatar que existe una necesidad formativa no reconocida institucionalmente, pero claramente expresada desde la experiencia ciudadana.

Los testimonios, reflejan una realidad común: la LSM es una lengua de gran valor humano y social, pero continúa siendo ignorada por el sistema educativo y cultural. Algunos entrevistados mencionaron que comenzaron su aprendizaje por curiosidad, por experiencias personales con personas sordas, otras por visualizar materiales audiovisuales que les hicieron reflexionar sobre la importancia de comunicarse de manera inclusiva. En sus relatos aparece reiteradamente una sensación de abandono institucional, en la que se sienten responsables de formarse por su cuenta, enfrentando obstáculos como la falta de instructores, de acceso a materiales o la escasa visibilidad de la lengua en los espacios públicos.

En particular, me conmovió el testimonio de Ximena Jiménez, estudiante de psicología, quien relató cómo la película *Sound of Metal* la motivó a aprender LSM. Comenzó de manera autodidacta, con videos y libros, y al poco tiempo ingresó a una academia. En su experiencia, entendió que no se trata solo de aprender señas, sino de conocer la cultura sorda y cuestionar los prejuicios que existen en la sociedad hacia las personas con discapacidad auditiva. Esta reflexión es significativa porque conecta la LSM con la dimensión cultural, afectiva y ética de la inclusión.

Otro testimonio importante fue el de Alma Gallegos, pedagoga recién egresada del Estado de México. Su interés por la LSM surgió ante las incongruencias del llamado “lenguaje inclusivo” desde lo gramatical, lo que la llevó a preguntarse por el verdadero sentido de inclusión, y cómo éste debía traducirse en acciones pedagógicas. En su narración, destaca que jamás tuvo contacto con esta lengua en su formación

académica, y que solo por interés propio comenzó a capacitarse, descubriendo una realidad profundamente excluyente: la mayoría de las personas sordas en México no tienen garantizado el acceso a la educación básica completa, lo cual evidencia una falla estructural en las políticas de inclusión.

También recogí testimonios de estudiantes que enfrentaron obstáculos por materiales para continuar sus estudios de LSM, como Karla González, quien tuvo que acceder a las clases por grabaciones debido a la coincidencia con sus horarios universitarios. Aun así, encontró en esta lengua una herramienta de transformación, al punto de sugerir que todos los ciudadanos deberían tener acceso a un curso básico de LSM, como una estrategia mínima de empatía y convivencia. Esta idea fue recurrente: la comunidad oyente no exige privilegios, demanda herramientas para poder comunicarse, incluir y convivir sin excluir a nadie.

Asimismo, los relatos recogidos en la entrevista grupal con intérpretes e instructores sordos del CAM 17 reflejaron una preocupación estructural: la ausencia de políticas públicas coherentes, la falta de continuidad en los modelos bilingües-biculturales, y la escasez de docentes capacitados para enseñar LSM. También se mencionó que muchos docentes, incluso aquellos con estudiantes sordos a su cargo, no tienen conocimientos básicos de la lengua, lo cual representa una barrera directa para el aprendizaje y la inclusión real. A pesar de los esfuerzos individuales y comunitarios, la LSM sigue siendo vista como una responsabilidad opcional y no como una necesidad educativa universal.

Todos estos testimonios permitieron comprender que el problema educativo no radica únicamente en la falta de instituciones, sino en la desconexión entre las experiencias comunitarias y la política educativa formal. La comunidad oyente desea aprender, colaborar, participar y sensibilizarse, pero no encuentra acompañamiento ni recursos accesibles. Esta realidad confirma que la propuesta del taller de concientización en LSM responde a una vía inicial para transformar la visión sobre la discapacidad, la comunicación y la inclusión.

El reconocimiento de estas voces me llevó a reafirmar que la educación inclusiva no puede ser impuesta desde arriba, sino construida desde los vínculos, las experiencias y los saberes de quienes conviven día a día con la exclusión. En ese sentido, como pedagoga, reconozco en estos testimonios una fuente ética, política y pedagógica de acción, y por eso decidí que esta propuesta debía tomar forma desde la comunidad, en un espacio abierto y accesible como la Casa de Cultura de San Gregorio.

### **1.5. Perspectiva docente en la producción de materiales y retos formativos.**

En el desarrollo de esta propuesta fue fundamental incluir la voz de quienes día a día enfrentan, desde las aulas, las barreras que dificultan una educación realmente inclusiva: los docentes, intérpretes e instructores sordos. A través de entrevistas realizadas en el Centro de Atención Múltiple (CAM) 17 y en el Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO), identifiqué aspectos clave que confirman la urgencia de transformar las condiciones en las que se enseña y se aprende la LSM.

Los testimonios recogidos evidencian que, a pesar del compromiso de muchos docentes, las políticas públicas no han garantizado la formación, los materiales ni los modelos pedagógicos necesarios para trabajar de forma adecuada con estudiantes sordos. Una de las maestras entrevistadas, la profesora Dauselda Cano, señaló que, aunque el CAM 17 tiene una larga trayectoria en la atención a niñas y niños sordos, la plantilla docente sigue siendo limitada, con un solo instructor sordo para varios grupos, lo cual restringe el tiempo y profundidad del aprendizaje en LSM.

Uno de los temas recurrentes en las entrevistas fue la falta de continuidad en los modelos bilingües-biculturales. Si bien oficialmente se reconoce que las personas sordas tienen derecho a aprender en su lengua materna que para ellos es la LSM y a adquirir el español como segunda lengua, en la práctica esto rara vez se cumple. Los cambios administrativos, la rotación de autoridades y la ausencia de seguimiento pedagógico provocan que cada institución trabaje con criterios distintos, dependiendo

del interés o formación del equipo directivo. Así lo expresaron los intérpretes entrevistados en el CAM, quienes explicaron que antes existía un proyecto piloto con seguimiento, pero que actualmente la falta de una política estable ha provocado retrocesos significativos.

Otra problemática identificada fue la carencia de materiales didácticos adaptados y la escasa producción de recursos pedagógicos accesibles. Aunque en espacios como el CRIO existen bibliotecas especializadas, glosarios visuales y herramientas digitales, muchas veces estos recursos no están articulados a planes didácticos ni llegan a las aulas o a las comunidades. Además, los docentes indicaron que no basta con tener material impreso o digital, si los maestros que lo usan no están capacitados en la lengua, su gramática ni en la cultura sorda. Como bien expresó uno de los formadores: *“para enseñar una lengua, hay que conocerla, dominarla y haberla vivido en interacción; no se puede enseñar lo que no se entiende”*.

La formación docente en LSM es un tema crítico. La mayoría de los docentes que trabajan con estudiantes sordos en escuelas regulares no cuentan con una capacitación profunda. Algunos han tomado cursos básicos, pero no tienen las herramientas lingüísticas ni didácticas para incorporar la lengua de señas en sus procesos de enseñanza. Esto genera una brecha pedagógica importante, que se refleja en los resultados escolares, en la baja participación de los estudiantes y, sobre todo, en la falta de reconocimiento de su identidad lingüística y cultural.

También fue significativo conocer los testimonios de instructores sordos. Ellos han tenido que abrirse camino dentro del sistema educativo enfrentando múltiples obstáculos. La falta de reconocimiento de sus saberes, la escasez de plazas formales y la rigidez de las estructuras institucionales hacen que su trabajo esté precarizado, a pesar de ser fundamentales para garantizar el derecho a una educación en LSM. Uno de los entrevistados mencionó que incluso en los CAM, su presencia depende de la

voluntad de los directivos, y que no existe un marco normativo sólido que garantice su permanencia ni su formación continua.

En contraste, conocí casos de escuelas privadas como IPPLIAP o Clotet, donde sí se trabaja con modelos sólidos, con docentes sordos, intérpretes capacitados y estructuras que fomentan la inmersión lingüística en LSM desde edades tempranas. Sin embargo, estas experiencias no son accesibles para la mayoría de la población, ya que implican costos elevados. Esto refuerza la necesidad de generar propuestas desde lo público, lo comunitario y lo pedagógico, como la que se plantea en esta propuesta.

En conjunto, las voces docentes confirman que la LSM sigue siendo marginal dentro del sistema educativo, y que la inclusión no puede lograrse mientras los actores escolares carezcan de herramientas, acompañamiento y políticas claras. Estas entrevistas me permitieron dimensionar la profundidad del problema: la educación inclusiva no es posible sin docentes formados, materiales accesibles y estructuras institucionales que respalden el cambio.

Como pedagoga, reconozco que esta problemática no se resuelve únicamente dentro de las escuelas, pero sí se reproduce en ellas. Por eso, decidí diseñar una propuesta pedagógica situada, que desde la Casa de Cultura pudiera ofrecer una alternativa accesible y comunitaria, que aporté a la participación, sensibilización y transformación social en torno a la LSM y la inclusión.

#### **1.6. Vacíos institucionales y culturales que mantienen a la LSM fuera de la educación pública y comunitaria.**

A pesar de que la Lengua de Señas Mexicana fue reconocida como lengua nacional por la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (2003) y reafirmada por la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011), su incorporación efectiva al sistema educativo y a la vida comunitaria sigue

siendo sumamente limitada. Esta desconexión entre el marco legal y la práctica educativa representa uno de los vacíos más graves en materia de inclusión, ya que impide el ejercicio pleno del derecho a la comunicación, a la educación y a la participación ciudadana de la comunidad sorda (Herrera, 2020; Solear, 1999).

A partir de las experiencias de distintos actores y de las entrevistas realizadas, se logró identificar que muchas escuelas públicas no integran de manera efectiva la LSM como parte de una estrategia pedagógica inclusiva. Aunque existen programas como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o las Unidades de Educación Especial y de Inclusión (UDEI), frecuentemente no cuentan con personal capacitado en LSM ni con metodologías adaptadas a las necesidades del alumnado sordo (SEP, 2022). Esto genera un desfase entre el reconocimiento normativo de la LSM como lengua y su implementación práctica en el sistema educativo.

Este vacío institucional tiene consecuencias profundas: no solo se vulnera el derecho al aprendizaje, sino también al reconocimiento y a la dignidad. Como relataron docentes e instructores entrevistados, muchos estudiantes sordos son escolarizados sin acompañamiento lingüístico, lo que deriva en bajo rendimiento, aislamiento, desmotivación y exclusión social. Así, en lugar de promover la equidad, el sistema muchas veces reproduce la exclusión desde su diseño estructural (Echeita, 2008).

A nivel social, la situación no es muy distinta. Si bien hay personas interesadas en aprender LSM, como evidencian los testimonios que recabé, la lengua no forma parte de las políticas culturales locales ni de los programas educativos comunitarios. En lugares como San Gregorio Atlapulco, la Casa de Cultura representa un espacio valioso para la educación no formal. Como señala Torres (2009), estos escenarios permiten construir procesos educativos significativos que no están mediados por la rigidez institucional, facilitando el acceso y la participación de sectores históricamente excluidos.

Y aunque ha habido avances, como la presencia de intérpretes en televisión o eventos públicos, esto no ha permeado en los espacios escolares ni comunitarios con la fuerza necesaria. Mientras no existan estrategias claras y sostenidas para promover la LSM en todos los niveles educativos y culturales, seguirá siendo una lengua marginada, y con ella, marginadas también las personas que la usan o desean aprenderla. Como pedagoga, considero que estos vacíos institucionales y culturales no solo deben ser señalados, sino transformados. La inclusión no se decreta, se construye colectivamente.

Superar estos vacíos requiere una estrategia integral que articule esfuerzos entre instituciones educativas, espacios culturales, colectivos comunitarios y medios de comunicación, garantizando que la LSM sea visible, valorada y accesible para todas las personas. Solo así será posible que su presencia se normalice tanto en el aula como en las calles, en las interacciones formales e informales, y que pase de ser una lengua en riesgo de invisibilidad a una herramienta viva para la inclusión y la diversidad comunicativa. Como señala Skylar (2018), “el reconocimiento de la lengua de señas como patrimonio lingüístico no se agota en la ley; requiere de acciones concretas que transformen las prácticas sociales y educativas para que deje de ser invisible y se convierta en una lengua de todos”.

## **Capítulo II. Educación inclusiva en movimiento: perspectivas teóricas para una transformación social y comunitaria.**

### **2.1. La Lengua de Señas Mexicana como lenguaje legítimo e inclusivo.**

Mi aproximación a la Lengua de Señas Mexicana (LSM) ha sido no solo formativa y emocional, sino también profundamente política y pedagógica. A lo largo del desarrollo de esta propuesta, he podido identificar que la LSM no representa únicamente un sistema alternativo de comunicación, sino que constituye una lengua plena, con una estructura gramatical compleja, normas propias y un profundo arraigo cultural. Reconocerla como tal implica no solo validar su uso, sino también visibilizar la identidad de la comunidad sorda y su derecho a participar plenamente en la vida educativa, social y cultural. En este sentido, nombrar y enseñar la LSM desde una perspectiva inclusiva se convierte en un acto transformador que apuesta por la equidad y la justicia lingüística.

En el año 2005, la LSM fue reconocida oficialmente como lengua nacional en México, otorgándole un estatus legal que representa un avance importante en la lucha por los derechos de las personas sordas (Cámara de Diputados, 2005). Sin embargo, más allá del marco jurídico, su visibilización en los espacios educativos, culturales y comunitarios aún enfrenta grandes desafíos. La inclusión de esta lengua en contextos formativos permite no solo el acceso a la comunicación, sino también la afirmación de la identidad sorda y el reconocimiento de su cultura.

El reconocimiento de la LSM no puede quedarse en un plano normativo, sino que debe traducirse en prácticas educativas transformadoras, accesibles y culturalmente situadas. Incorporar la LSM en espacios comunitarios no solo representa una acción educativa, sino un compromiso ético con la justicia social y el derecho a ser escuchado en la propia lengua. En ese sentido, enseñar y aprender LSM constituye una forma concreta de derribar barreras de exclusión, de dignificar otras formas de conocimiento

y de construir entornos de aprendizaje más diversos, equitativos y respetuosos de la diferencia.

La LSM se convierte en una herramienta poderosa para promover entornos de aprendizaje más democráticos, accesibles y empáticos. Enseñar y aprender esta lengua no solo implica desarrollar habilidades lingüísticas, sino también abrirse a una comprensión más amplia de la diversidad comunicativa humana. Tal como plantea Echeita (2006), avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva requiere revisar críticamente aquellas prácticas que, aunque naturalizadas, continúan reproduciendo la exclusión de quienes no responden a los parámetros convencionales del lenguaje o del aprendizaje. En este sentido, incorporar la LSM en los espacios educativos y comunitarios permite reconocer otras formas de habitar el mundo, legitimar saberes históricamente invisibilizados y fortalecer vínculos sociales desde el respeto a la diferencia.

Incluir la Lengua de Señas Mexicana en proyectos educativos abiertos a toda la comunidad, se convierte en una estrategia fundamental para fomentar procesos de sensibilización social, fortalecer la cohesión entre grupos diversos y construir una ciudadanía crítica y empática. Desde una perspectiva educativa con enfoque inclusivo, la LSM, cuando es promovida en espacios culturales, talleres o actividades comunitarias, deja de ser una herramienta exclusiva y se convierte en un recurso transformador que resignifica el lenguaje como medio de equidad, reconocimiento y participación social. Visibilizar esta lengua en contextos no formales contribuye, además, a democratizar el acceso al conocimiento y a valorar la pluralidad de formas en que las personas se comunican, aprenden y construyen sentido en colectivo. Como plantea Aguerro (2003), los procesos educativos inclusivos deben ser entendidos como procesos culturales que permiten a todos participar plenamente en la vida social, resignificando los saberes locales y promoviendo la justicia educativa.

Por ello, resignificar esos saberes, visibilizar la LSM y utilizar espacios como la Casa de Cultura para democratizar el acceso al conocimiento, representa una acción

concreta para construir justicia educativa. No se trata únicamente de enseñar una lengua, sino de abrir puertas para que más personas se reconozcan como sujetas activas del proceso educativo. Tal como sostiene Aguerrondo, educar con perspectiva inclusiva implica ampliar las fronteras de lo que se entiende por “educación” y poner en el centro a las personas, sus culturas, sus formas de vida y su derecho a participar plenamente en la sociedad.

## **2.2. Educación inclusiva: principios, retos y horizontes.**

A lo largo de mi proceso formativo, he entendido que la educación inclusiva no se limita a incorporar a ciertos grupos al sistema educativo, sino que implica transformar profundamente las formas en que concebimos, organizamos y practicamos la enseñanza. No se trata únicamente de atender a estudiantes con discapacidad, sino de construir entornos donde todas las personas, con sus distintas identidades, culturas, lenguas y trayectorias, puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente.

Desde este enfoque, la inclusión se convierte en un principio ético y político que interpela a toda la comunidad educativa, y no únicamente a ciertos profesionales. La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un proceso que busca responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, aumentando su participación y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esta definición me ha llevado a reflexionar sobre el papel que tengo, como pedagoga, para contribuir a una educación que no discrimine, que escuche y que reconozca la riqueza de lo diverso.

Autores como Booth y Ainscow (2011) han desarrollado herramientas concretas para avanzar hacia este horizonte, entre ellas el *Índice para la Inclusión*, el cual plantea la necesidad de revisar las culturas, políticas y prácticas educativas en todos los niveles. Esta propuesta ha sido clave para comprender que la inclusión no es una meta final, sino un camino permanente de revisión, diálogo y construcción compartida.

El *Índice para la Inclusión*, como lo explican sus autores, no se limita a incorporar a ciertos alumnos dentro de la estructura escolar, sino que propone una transformación profunda de la cultura institucional, enfocándose en la participación de toda la comunidad educativa. Si bien algunas escuelas han logrado integrar a estudiantes con discapacidad, muchas veces lo han hecho solo con un grupo reducido, sin reconocer la diversidad en toda su amplitud. En este sentido, la inclusión exige cuestionar críticamente las formas en que se conciben el aprendizaje, la diferencia y la participación en el entorno escolar.

El enfoque de Booth y Ainscow (2000) parte de varios principios fundamentales: la inclusión implica aumentar la participación y reducir la exclusión desde la cultura, el currículo y las prácticas escolares; demanda una reestructuración institucional que atienda a la diversidad local; reconoce que todos los estudiantes tienen derecho a una educación digna; y concibe la diversidad no como un problema, sino como una fuente de enriquecimiento pedagógico. Además, plantea que las barreras que enfrenta un estudiante no solo afectan su experiencia individual, sino que revelan limitaciones estructurales más amplias dentro de la escuela. Por ello, el índice propone una mirada interseccional, en la que el desarrollo del personal educativo, el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad y la construcción de una escuela más humana sean objetivos centrales de toda acción educativa.

Desde esta perspectiva resulta fundamental comprender la inclusión como un proceso ético, político y pedagógico. Implementar un taller comunitario de Lengua de Señas Mexicana desde la Casa de Cultura no es solo una propuesta formativa, sino una apuesta por ampliar la noción de educación hacia prácticas más justas, accesibles y comprometidas con la diversidad humana.

Ahora bien, comprender el *Índice para la Inclusión* también requiere una revisión crítica del lenguaje que empleamos en los espacios escolares. Uno de los principales aportes de Booth y Ainscow (2000, 2011) es su propuesta de sustituir la expresión “necesidades educativas especiales” por el concepto de “barreras al aprendizaje y la

participación”. Este cambio semántico no es superficial; implica una transformación profunda en la forma de entender la inclusión educativa. En lugar de ubicar las dificultades únicamente en el estudiante como lo hace el modelo médico centrado en el déficit individual, el enfoque inclusivo reconoce que muchas de esas dificultades surgen de la interacción entre las personas y su contexto social, institucional, pedagógico y cultural.

Etiquetar a los alumnos como “casos especiales” no solo genera expectativas bajas, sino que frecuentemente desplaza la responsabilidad pedagógica hacia un especialista, eximiendo al colectivo docente del compromiso con la diversidad. Como pedagoga, considero que este desplazamiento no solo fragmenta la tarea educativa, sino que también restringe las posibilidades de transformación colectiva dentro del aula. Los docentes no solo pueden, sino que están en capacidad de atender simultáneamente distintos procesos de aprendizaje, siempre que existan recursos, acompañamiento y voluntad institucional.

El concepto de “barreras” permite identificar los factores estructurales que impiden o limitan el acceso, el aprendizaje y la participación. Estas barreras pueden encontrarse en las políticas educativas, en las prácticas docentes, en la arquitectura de los espacios, en los materiales, o incluso en las creencias culturales sobre la diferencia. El propio índice plantea algunas preguntas clave para identificar y reducir estas barreras: ¿quiénes experimentan exclusión?, ¿cuáles son los obstáculos concretos?, ¿cómo podemos minimizarlos?, y ¿qué recursos ya existen o pueden movilizarse para construir entornos verdaderamente inclusivos?

Desde esta perspectiva, es fundamental abandonar el paradigma que individualiza las dificultades y avanzar hacia un modelo social que reconozca que la inclusión no es una respuesta a la discapacidad, sino una respuesta ética a la diversidad. Promover la Lengua de Señas Mexicana como herramienta de transformación, por ejemplo, es una manera concreta de reducir barreras comunicativas y ampliar el derecho a participar plenamente en la vida educativa y comunitaria.

En el caso específico de la Lengua de Señas Mexicana, su exclusión no responde a una falta de interés, sino a barreras estructurales que limitan el acceso a esta lengua tanto para las personas sordas como para la población oyente que desea aprenderla. Como señala Echeita (2006), muchas veces no son las características personales las que impiden aprender, sino las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en el entorno.

También ha sido valioso revisar las aportaciones de Díaz Barriga (2010), quien enfatiza que una educación verdaderamente inclusiva debe considerar el contexto sociocultural del estudiante, así como las formas diversas de construir conocimiento. Esto refuerza mi convicción de que los aprendizajes más significativos no siempre ocurren dentro de las aulas tradicionales, y que los espacios comunitarios, como la Casa de Cultura, también pueden ser escenarios potentes para favorecer la inclusión.

En ese mismo horizonte de transformación estructural, la incorporación de la Lengua de Señas Mexicana en los procesos escolares no puede limitarse a una opción metodológica, sino que debe entenderse como un derecho lingüístico y cultural de la comunidad sorda. Desde una mirada pedagógica inclusiva, enseñar y difundir la LSM representa un acto de justicia epistémica que reconoce la legitimidad de otras formas de conocer y comunicar el mundo. La LSM no solo cumple una función comunicativa, sino que constituye un eje identitario y comunitario que permite a las personas sordas construir sentido de pertenencia y participar activamente en la vida educativa, social y cultural (Martínez, 2017).

Históricamente, los modelos médicos de atención a la sordera han reducido la educación de este grupo a procesos de rehabilitación auditiva, invisibilizando el valor de su lengua y cultura. Frente a ello, el modelo bilingüe-bicultural propone una pedagogía centrada en el reconocimiento de la LSM como lengua materna y del español como segunda lengua, lo cual exige ajustes estructurales en el currículo, los materiales y la formación docente. Como pedagoga, considero que este modelo representa una ruptura necesaria con las prácticas normalizadoras, y una apertura

hacia una escuela que no solo “admite” la diferencia, sino que se transforma para habitarla.

Sin embargo, como lo señala Martínez (2017), persiste una brecha entre el discurso inclusivo y las condiciones reales en que se educa a niñas, niños y jóvenes sordos. La carencia de materiales accesibles, la ausencia de docentes con formación en LSM y la falta de continuidad en los modelos educativos bilingües, limitan gravemente el desarrollo de competencias lingüísticas y sociales, afectando su acceso a niveles superiores y a oportunidades laborales dignas. La equidad, tal como la plantea el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, solo puede materializarse si se garantizan los apoyos, recursos y estructuras necesarias para responder a la diversidad real del estudiantado (SEP, 2011).

La UNESCO (1996) también ha subrayado la urgencia de implementar enfoques bilingües en la educación de personas sordas, señalando que el respeto a su lengua no solo mejora el aprendizaje, sino que fortalece su autoestima, participación social y sentido de agencia. Este enfoque exige una voluntad política y pedagógica por parte de las instituciones, pero también una transformación en la cultura escolar. Desde esta propuesta, sostengo que visibilizar y enseñar la LSM en espacios comunitarios como la Casa de Cultura no es una acción simbólica, sino una intervención concreta que amplía derechos y posibilita nuevos horizontes de aprendizaje.

Martínez Sayra (2019) sostiene que los docentes deben desarrollar estrategias que potencien el crecimiento cognitivo del alumnado sordo, considerando tanto el lenguaje verbal como la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como herramientas complementarias. Esta doble vía comunicativa no solo favorece la comprensión de los contenidos escolares, sino que también fortalece la identidad lingüística y cultural del estudiante. En este proceso, el papel de las familias resulta clave: cuando madres, padres y cuidadores se involucran activamente en el aprendizaje de la LSM, se genera una red de apoyo que refuerza la continuidad del aprendizaje en casa y en la comunidad. Desde esta perspectiva, MEJOREDU (2022) advierte que uno de los

principales retos para consolidar una educación inclusiva radica en que el personal educativo no siempre cuenta con formación específica en LSM ni con herramientas para reconocer la riqueza de la cultura sorda. Esto limita la posibilidad de construir espacios verdaderamente accesibles y participativos.

Aun con esfuerzos aislados, como los del CAM 17 o el Centro Clotet mencionados por Álvarez Hidalgo (2021), que han logrado integrar instructores sordos y metodologías adecuadas, persisten retos estructurales relacionados con la falta de personal capacitado, la deserción escolar por motivos económicos y la débil articulación entre las políticas educativas y las necesidades reales de la comunidad sorda. En este escenario, impulsar proyectos de educación no formal en espacios comunitarios como la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco representa una oportunidad para acercar la LSM a más personas y generar conciencia colectiva. Promover esta lengua en actividades abiertas a oyentes y sordos permite avanzar hacia una sociedad más empática, que valore la diversidad lingüística y amplíe las posibilidades de participación educativa y cultural para todas las personas.

La atención educativa para estudiantes sordos ha exigido una profunda transformación en las concepciones pedagógicas y en las estructuras institucionales. La creación de escuelas inclusivas no se limita a incorporar físicamente a los alumnos con discapacidad en aulas regulares, sino que implica construir entornos que reconozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural del estudiantado. En este sentido, los modelos educativos orientados a personas sordas deben garantizar no solo el acceso al conocimiento, sino también el desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como lengua materna, y del español como segunda lengua, en condiciones de equidad y respeto.

Según la propuesta operativa para la educación básica (SEP, 2015), los Centros de Atención Múltiple (CAM) con énfasis en la atención a estudiantes sordos deben contemplar una serie de condiciones clave: contar con programas específicos de enseñanza de la LSM desde los primeros años, incluir a adultos sordos como

referentes lingüísticos y culturales, capacitar a docentes, familias y compañeros oyentes en el uso de la LSM, y generar ambientes bilingües y biculturales donde la lengua de señas sea el medio cotidiano de comunicación. Además, se requiere la presencia de intérpretes, materiales visuales adaptados y señalización accesible, así como estrategias orientadas al uso de la lengua escrita como herramienta de comunicación.

Estas condiciones, sin embargo, no deben entenderse como exclusivas del ámbito escolar. La inclusión genuina de las personas sordas necesita trascender las fronteras del aula y extenderse a los espacios comunitarios. En contextos como San Gregorio Atlapulco, la Casa de Cultura representa una oportunidad invaluable para promover la LSM como un saber compartido y democratizado. Al incorporar actividades formativas y culturales en esta lengua, se propicia un entorno en el que las personas sordas pueden participar activamente, y donde la comunidad oyente puede sensibilizarse y aprender formas de comunicación que promuevan el respeto y la equidad.

En este marco, hablar de inclusión implica reconocer que no basta con atender a la población sorda desde un enfoque asistencialista o técnico. Es indispensable generar espacios donde se escuche y se valore su identidad lingüística, su cultura y su derecho a convivir plenamente en sociedad. La comunidad, cuando se involucra activamente en estos procesos, deja de ser un espectador para convertirse en agente de cambio. La visibilización de la LSM en los espacios públicos, el aprendizaje compartido entre sordos y oyentes, y la participación de adultos sordos como figuras educativas, son acciones concretas que fortalecen el tejido social y hacen posible una educación verdaderamente inclusiva.

El acceso a una educación de calidad para los estudiantes sordos no puede garantizarse únicamente por su presencia física en las escuelas; es indispensable que se generen condiciones lingüísticas, pedagógicas y sociales que favorezcan su aprendizaje significativo y su participación plena. Cuando el alumnado sordo tiene la posibilidad de comunicarse a través de su lengua natural, que es la LSM y desarrolla

competencias autónomas en lectura y escritura, se fortalece no solo su trayectoria académica, sino también su identidad y su integración en la comunidad educativa.

En este sentido, los Centros de Atención Múltiple (CAM) que conforman comunidades escolares con estudiantes sordos representan una vía eficaz para asegurar el logro educativo. Estos espacios permiten estructurar ambientes verdaderamente bilingües y biculturales, donde la lengua de señas no es una herramienta complementaria, sino el eje central de la interacción cotidiana. La consolidación de CAM con enfoque en la atención a esta población requiere, por tanto, una focalización de esfuerzos institucionales que garanticen recursos humanos capacitados, materiales accesibles, y estructuras flexibles para promover la autonomía de los estudiantes.

De igual forma, las escuelas regulares de Educación Básica que atienden a alumnos sordos deben comprometerse activamente con la eliminación de todas aquellas barreras que obstaculicen el aprendizaje y la participación. Esto implica asegurar que la información sea accesible en todo momento, capacitar tanto a docentes regulares como a los de educación especial en LSM y en enfoques adecuados de atención a la diversidad, así como generar entornos de socialización que favorezcan el reconocimiento, el respeto mutuo y la construcción colectiva del conocimiento.

Las escuelas que logran conformar comunidades con estudiantes sordos dentro del aula regular propician de forma natural un entorno de aprendizaje enriquecido. Este tipo de inclusión genuina no solo beneficia al alumnado sordo, sino a todo el colectivo escolar, al permitir que se reconozca la diversidad como una fuente de crecimiento humano. La presencia de docentes profesionalizados en LSM, la creación de contextos bilingües-biculturales y la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas contribuyen a fortalecer una escuela más democrática, empática y sensible a las múltiples formas de aprender y comunicarse.

Desde esta perspectiva, es necesario comprender que la inclusión real no se limita a adaptar contenidos o métodos, sino que exige transformar los fundamentos mismos

de la organización escolar: sus culturas, políticas y prácticas. De ahí que las escuelas con enfoque inclusivo deban ser, ante todo, espacios donde se respete la dignidad de todos los estudiantes, se promueva su participación y se construyan condiciones equitativas para que puedan desarrollarse plenamente como personas, ciudadanos y sujetos culturales. (Ver **Cuadro 1**).

<b>Ámbito.</b>	<b>Condiciones.</b>	
<b>Escolar.</b>	Diseñar un programa de enseñanza para favorecer la adquisición y el desarrollo de la LSM como primera lengua para los niños sordos.	Vinculación con la comunidad de personas sordas.
	Diseñar un programa de enseñanza de la LSM como segunda lengua para los docentes, padres de familia de los alumnos sordos y demás alumnos oyentes.	
	Asegurar la inclusión de más de un niño sordo en la misma escuela.	
	Contratar y profesionalizar a adultos sordos que funjan como modelos lingüísticos de cultura e identidad de los alumnos sordos.	
	Contar con una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y escritura del español como segunda lengua.	
<b>Áulico.</b>	Sensibilizar a los alumnos oyentes, compañeros de los alumnos sordos, en el respeto a la cultura, la lengua e identidad de los alumnos sordos.	
	Contar con docentes que sean competentes en el uso de la LSM.	

	Incluir materiales visuales bilingües como diccionarios, cuentos, libros, etcétera, que tengan subtítulos en español y traducción en lengua de señas.	Vinculación con la comunidad de personas sordas.
<b>Familiar.</b>	Reconocer el potencial y las capacidades de sus hijos sordos.	
	Participar en el proceso educativo de sus hijos sordos.	
	Uso competente en la LSM para comunicarse con sus hijos.	
<b>Social.</b>	Sensibilizar acerca de la necesidad y el respeto a códigos de comunicación diversos	
	Aceptar y respetar a la comunidad de personas sordas	
	Generar oportunidades para asegurar la permanencia y continuidad en otros niveles del ámbito académico	
	Brindar oportunidades de acceso al ámbito laboral en igualdad de condiciones que otras personas	

**Cuadro 1. Condiciones de escuelas regulares en la atención de alumnos sordos en distintos ámbitos.**

Contar con escuelas que tengan un énfasis claro en la atención de niñas y niños sordos genera beneficios concretos en su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico. Estos entornos no solo posibilitan un aprendizaje más significativo, sino que también ofrecen condiciones para que la infancia sorda construya vínculos identitarios sólidos y experiencias educativas basadas en la comunicación efectiva. La clave del éxito en estas escuelas, sean Centros de Atención Múltiple o instituciones de educación básica con atención especializada, radica en que la Lengua de Señas

Mexicana se establezca como medio principal de comunicación, acompañada de un abordaje integral de la lengua escrita y, cuando sea posible, del acceso a la lengua oral.

Además, el desarrollo de competencias lingüísticas se potencia cuando los estudiantes se desenvuelven en contextos donde se sienten comprendidos, seguros y culturalmente reconocidos. La lengua de señas no solo es una herramienta para la transmisión de conocimientos, sino también un vehículo para la expresión emocional y la interacción social. Por ello, las escuelas que centran su atención en esta población deben estar comprometidas con generar condiciones accesibles, visuales y culturalmente pertinentes que fortalezcan la autonomía y el bienestar de los estudiantes.

En este marco, es fundamental considerar las capacidades del alumnado y los recursos que cada comunidad puede ofrecer. El entorno comunitario influye de manera directa en la posibilidad de que estas escuelas funcionen de manera articulada con las familias, los espacios culturales y los procesos de participación social. Por ejemplo, si en una comunidad como San Gregorio Atlapulco se fomenta el uso de la LSM no solo en las aulas, sino también en espacios públicos y culturales como la Casa de Cultura, se amplía la red de apoyo, se dignifica la lengua y se consolidan procesos de inclusión desde la base social.

Así, el tipo de escuela que se construya o fortalezca en cada comunidad debe responder tanto a las necesidades de los estudiantes como a las posibilidades que el entorno tiene para sostener proyectos educativos bilingües y biculturales. La inclusión no se limita al acceso, sino que exige compromiso institucional, formación docente continua, presencia de modelos lingüísticos sordos y una visión compartida que permita garantizar el derecho de niñas y niños sordos a aprender, convivir y desarrollarse plenamente.

Reconocer a las personas sordas como parte de una minoría lingüística y cultural implica un cambio de paradigma necesario para avanzar hacia formas de inclusión más profundas y respetuosas. Lejos de ser únicamente una condición médica o una deficiencia sensorial, la sordera se inscribe en una experiencia cultural compartida que otorga sentido de pertenencia, identidad colectiva y modos específicos de habitar el mundo. Esta perspectiva ha dado lugar a un movimiento que reivindica la existencia de una *cultura sorda*, entendida como el conjunto de valores, prácticas, símbolos y expresiones que emergen del uso de la Lengua de Señas Mexicana y de las vivencias comunes de quienes forman parte de esta comunidad.

Dicha cultura se transmite y se enriquece a través de la interacción social, el lenguaje visual-gestual y los espacios donde las personas sordas pueden comunicarse libremente entre sí. La escuela, en este contexto, no solo debe ser un espacio de acceso al conocimiento, sino también un lugar donde se dignifique y preserve esta riqueza cultural. Como plantean García, Rodríguez y Weeke (citados en Oviedo, 2010), comprender la cultura sorda exige considerar múltiples dimensiones, entre ellas: la experiencia colectiva de la exclusión, la forma visual de aproximarse al mundo, la relevancia de los vínculos entre personas sordas, y la constante mediación con el entorno oyente (familia, escuela, sociedad).

La cultura sorda no se limita únicamente a una forma de comunicación, sino que se manifiesta también en expresiones artísticas como el teatro visual, la poesía en lengua de señas, la pintura o la danza, donde se representan emociones, historias y formas de ver el mundo desde una perspectiva distinta pero igualmente válida. Visibilizar estas expresiones en espacios educativos y culturales contribuye no solo a preservar el patrimonio lingüístico de la comunidad sorda, sino también a fomentar el respeto por la diversidad y el derecho de todas las personas a narrarse desde sus propias formas simbólicas.

Desde esta visión, es importante no solo contemplar la enseñanza de la LSM como una herramienta de comunicación, sino reconocer su potencial como medio de

transmisión cultural y social. Generar espacios donde las niñas, niños, jóvenes y personas adultas sordas puedan encontrarse, crear, compartir y sentirse representadas, es una tarea indispensable para construir una educación que celebre la pluralidad y permita a cada sujeto reconocerse como parte activa de su comunidad.

### **2.3. El papel de la educación no formal en la transformación social.**

Al diseñar esta propuesta, pude observar que la educación no se limita a los muros escolares ni a los planes oficiales. Existen saberes, experiencias y formas de aprendizaje que surgen y se consolidan en otros espacios, especialmente en aquellos que forman parte de la vida cotidiana y la comunidad. Fue así como me acerqué al enfoque de la educación no formal, convencida de que, para lograr una verdadera inclusión, es necesario diversificar los escenarios pedagógicos y resignificar la manera en que se produce y transmite el conocimiento.

La educación no formal, como la conceptualiza Rosa María Torres (1994), es un proceso intencional de enseñanza-aprendizaje que ocurre fuera del sistema educativo tradicional y que responde de manera flexible a las necesidades y contextos de las personas. Esta definición me permitió valorar los espacios comunitarios como entornos legítimos de formación, donde se construyen aprendizajes significativos a partir del diálogo, la práctica y la experiencia compartida.

Tenti Fanfani (1992) agrega que la educación no formal tiene una profunda carga transformadora, ya que permite que los sujetos se reconozcan como protagonistas de su aprendizaje y como actores sociales capaces de incidir en su realidad. Este enfoque coincide plenamente con la intención de mi taller, que no fue pensado solo como un espacio de adquisición de una lengua, sino como una experiencia para despertar la conciencia colectiva sobre la inclusión y la comunicación como derechos fundamentales.

Por su parte, Mario Kaplún (1998) ha señalado que la educación popular como vertiente de la educación no formal, que tiene el potencial de generar procesos participativos, donde el diálogo horizontal sustituye a la imposición del saber. Esta idea fue muy inspiradora para el diseño metodológico del taller, ya que propuse una dinámica basada en el intercambio, el respeto mutuo y el reconocimiento de los saberes previos de cada participante.

Desde mi vivencia, llevar a cabo este taller en una Casa de Cultura no fue solo una decisión práctica, sino una forma de materializar esta visión pedagógica. La educación no formal, en este sentido, se convirtió en una herramienta concreta para ampliar el acceso al aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, fortalecer los vínculos comunitarios y promover una transformación cultural basada en la empatía, la equidad y el reconocimiento de la diferencia.

#### **2.4. El aprendizaje significativo desde la teoría sociocultural de Vygotsky.**

Durante mi formación como pedagoga, encontré en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky una base sólida para comprender el aprendizaje como un proceso dinámico, contextual y profundamente humano. Su propuesta me permitió reforzar la idea de que el conocimiento no se construye de manera individual y aislada, sino que emerge de la interacción social, el lenguaje y la cultura. Estos principios fueron clave para el diseño e implementación del taller de concientización en Lengua de Señas Mexicana, pues me ayudaron a crear experiencias pedagógicas centradas en el vínculo, la mediación y el acompañamiento.

Uno de los conceptos más relevantes de esta teoría es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida por Vygotsky (1995) como la distancia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de otros más experimentados. Esta noción me resultó esencial para planificar actividades que no se basaran en la repetición mecánica, sino en el andamiaje de habilidades comunicativas y actitudinales en torno a la inclusión y la lengua de señas.

La mediación, entendida como la intervención de herramientas culturales como el lenguaje, los signos o los símbolos, que posibilitan el desarrollo del pensamiento, fue otro eje central de mi propuesta. Desde esta perspectiva, enseñar LSM no es únicamente transmitir un conjunto de señas, sino ofrecer herramientas simbólicas para nombrar el mundo, establecer vínculos y reconocer al otro como interlocutor válido. El cuerpo, las manos, los gestos y la mirada se convierten así en mediadores del aprendizaje y de la experiencia inclusiva.

Además, el concepto de andamiaje, posteriormente desarrollado por autores como Bruner (1997) me ayudó a sostener la idea de acompañar el proceso de cada participante desde sus saberes previos, brindando apoyo gradual y respetuoso para que pudieran apropiarse del nuevo lenguaje. Esto resultó particularmente importante en un contexto tan diverso como el del taller, donde confluyeron personas con diferentes niveles de experiencia, edades y motivaciones.

Aplicar estos principios en un entorno comunitario no escolarizado implicó una reconfiguración de los roles tradicionales: en lugar de una figura transmisora de conocimientos, me posicioné como facilitadora, mediadora y constructora de puentes. Esta postura me permitió generar un ambiente de confianza y participación, donde el aprendizaje no se impuso, sino que se creó colectivamente.

Así, la teoría sociocultural de Vygotsky no solo enriqueció mi mirada pedagógica, sino que se convirtió en una guía práctica para diseñar propuestas educativas que reconozcan la diversidad, fortalezcan los lazos sociales y promuevan el derecho al aprendizaje desde una perspectiva inclusiva.

## **2.5. Ciudades Educadoras y el derecho al aprendizaje en comunidad.**

El planteamiento de las Ciudades Educadoras ofrece una visión amplia y transformadora sobre el papel que juegan los espacios urbanos en la formación continua de las personas. Este enfoque, respaldado por la Asociación Internacional de

Ciudades Educadoras (AICE), reconoce que el aprendizaje puede y debe trascender los límites institucionales, para extenderse a todos los rincones de la vida comunitaria. En este sentido, asumir la ciudad como un espacio educativo implica reconocer su potencial para generar vínculos, transmitir valores, democratizar el acceso al conocimiento y favorecer la participación de sus habitantes en la construcción de entornos más justos y equitativos.

Desde esta perspectiva, los espacios públicos, los centros culturales, las plazas, las bibliotecas, los medios comunitarios y las iniciativas ciudadanas se convierten en escenarios legítimos de aprendizaje. En ellos, cada persona puede desarrollar sus capacidades, compartir saberes y contribuir activamente a la transformación de su entorno. La Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco representa un ejemplo concreto de cómo esta visión puede materializarse, al promover proyectos que integran a la diversidad de la población, como el taller de Lengua de Señas Mexicana. Este tipo de experiencias demuestran que una ciudad que educa es aquella que reconoce la riqueza de lo diverso y se compromete con la inclusión en todas sus formas.

Además, el modelo de Ciudad Educadora promueve la corresponsabilidad, el diálogo entre generaciones y sectores, y la formación de una ciudadanía crítica, consciente de su papel dentro del tejido social. La formación no se reduce a una adquisición individual de conocimientos, sino que se nutre del encuentro con otros, de la experiencia compartida y del ejercicio activo de la participación. Esta propuesta nos invita a imaginar procesos educativos donde todas las voces importen, donde lo comunitario se fortalezca y donde la educación se viva como un derecho colectivo.

Considero que vincular el taller con esta propuesta internacional ha sido una forma de reafirmar el valor que tienen los espacios comunitarios para generar cambios sostenidos. Al desarrollar actividades que incorporan la LSM como un lenguaje legítimo, se fortalece no solo la accesibilidad, sino también el sentido de pertenencia y el reconocimiento mutuo. La inclusión, en este contexto, deja de ser un objetivo aislado

y se transforma en una práctica cotidiana que atraviesa lo cultural, lo afectivo y lo social.

Según Lozano (1997), la Ciudad Educadora surge como una alternativa integradora, flexible y transformadora frente a los sistemas educativos tradicionales. Articula las dimensiones de la educación formal, no formal e informal mediante el diálogo, la corresponsabilidad y la participación de los distintos actores sociales. Esta visión rompe con la idea de que enseñar y aprender es tarea exclusiva del Estado o de las instituciones escolares, y coloca en el centro a la comunidad como agente educativo legítimo.

Uno de los aportes más valiosos de este enfoque es que amplía el mapa de los responsables educativos, incorporando a municipios, asociaciones vecinales, organizaciones sociales, empresas con vocación formativa y espacios culturales como agentes fundamentales en la construcción de ciudadanía. Esta mirada refuerza la importancia de formar a los actores comunitarios y de fortalecer especialmente los territorios históricamente marginados, donde la acción educativa puede tener un impacto profundo en la reconstrucción del tejido social.

En este contexto, la ciudad se vuelve escenario y sujeto de intervención. Reconocer la realidad urbana como campo fértil para el aprendizaje permite generar propuestas que atiendan desigualdades estructurales, promuevan el respeto a la diversidad y fomenten una identidad cultural compartida. Las ciudades educadoras no solo buscan formar estudiantes, sino también ciudadanas y ciudadanos comprometidos, capaces de transformar su entorno desde la acción consciente, crítica y solidaria.

Las acciones educativas que se configuran en este modelo deben articular el saber situado y la experiencia del territorio. La epistemología de la ciudad educadora, como señala Lozano (1997), se sustenta en dos tipos de programas: aquellos que permiten descubrir y conocer la ciudad mediante la experiencia directa, y los que sitúan a la ciudad como punto de referencia para analizar problemáticas y buscar soluciones

colectivas. Ambas líneas se complementan al generar hábitos cívicos, sentido de pertenencia e iniciativas de transformación social desde la base.

Desde esta visión, espacios como la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco se insertan de manera natural en el espíritu de las Ciudades Educadoras. Al implementar ahí un taller de Lengua de Señas Mexicana, pude constatar cómo un espacio comunitario puede convertirse en centro de aprendizaje, diálogo y acción colectiva. Estos entornos permiten que las personas no solo accedan a un conocimiento nuevo, sino que también se reconozcan como sujetos activos en la construcción de una comunidad más justa, empática e inclusiva.

Considero que fortalecer el carácter educador de nuestros barrios y pueblos, especialmente en zonas como Xochimilco, no solo dignifica los saberes locales, sino que también promueve una educación centrada en el respeto, la participación y el reconocimiento de las múltiples identidades que conviven en un mismo territorio. La Ciudad Educadora es, en ese sentido, una apuesta ética, política y pedagógica por una sociedad donde todas las personas puedan aprender, aportar y vivir con dignidad.

La consolidación de una Ciudad Educadora requiere mucho más que voluntad institucional o programas aislados: exige el fortalecimiento de redes de intercambio, diálogo y cooperación entre territorios que comparten la visión de transformar la vida urbana en una experiencia formativa. Tal como lo plantea Lozano (1997), es imprescindible crear espacios permanentes de reflexión colectiva, como congresos, talleres o seminarios, donde las ciudades puedan confrontar sus experiencias, compartir metodologías, identificar retos comunes y, en conjunto, construir estrategias para mejorar su acción transformadora.

Estos espacios de intercambio deben ser abiertos no solo a educadores y especialistas del ámbito pedagógico, sino también a otros actores clave en la configuración del entorno urbano, como urbanistas, comunicadores, colectivos culturales, artistas y agentes comunitarios. La ciudad no se educa únicamente desde la escuela; se educa

también desde las decisiones sobre el espacio público, los mensajes que circulan en los medios, las formas de convivencia y el acceso a la información. Por ello, el diálogo intersectorial y la participación de toda la ciudadanía se vuelven fundamentales para garantizar que los procesos educativos sean coherentes, equitativos y significativos.

En esta línea, Pilar Figueras (2007) define a la Ciudad Educadora como un lugar donde los aprendizajes son permanentes, el diálogo es un valor central y la convivencia se convierte en el terreno fértil para construir sociedades más justas, solidarias y participativas. Esta visión propone una democracia profunda, en la que la educación no se limita a preparar a los individuos para competir, sino que los impulsa a cooperar, a construir vínculos y a ejercer una ciudadanía activa y transformadora.

La Carta de Ciudades Educadoras (Figueras, 2007) enfatiza que todas las ciudades, sin importar su tamaño o recursos, tienen un potencial educador que puede ser activado mediante políticas públicas conscientes, proyectos culturales, redes comunitarias y propuestas formativas abiertas a todas las edades. Esta carta también reconoce que, así como una ciudad puede formar, también puede excluir. Por eso, es prioritario promover una educación integral que contrarreste los efectos no educativos del entorno urbano, muchas veces marcados por la desigualdad, la fragmentación social y la violencia simbólica.

Desde mi experiencia desarrollando un taller de concientización sobre la Lengua de Señas Mexicana en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco, pude constatar cómo una comunidad puede convertirse en protagonista de su propio proceso educativo cuando se le brinda un espacio digno, inclusivo y abierto al intercambio. Este tipo de experiencias, cuando se articulan con la visión de una Ciudad Educadora, adquieren una dimensión aún más potente: dejan de ser acciones aisladas para convertirse en parte de un proyecto colectivo de transformación social.

En esta perspectiva, invertir en educación no solo significa ampliar la cobertura escolar o mejorar infraestructuras, sino apostar por el desarrollo humano de cada habitante.

Tal como se propone en el marco de las Ciudades Educadoras, se trata de fomentar condiciones para que todas las personas puedan desarrollar su potencial, expresar su creatividad, ejercer sus derechos y contribuir al bienestar común. Esta apuesta requiere además garantizar el acceso universal a las tecnologías de la información y la comunicación, para que el conocimiento circule libremente y no reproduzca brechas sociales.

Es importante señalar que este modelo no se sostiene en el esfuerzo individual, sino en la colaboración solidaria entre territorios, instituciones y colectivos. Las Ciudades Educadoras, a través de sus dispositivos formales, no formales e informales, tienen la capacidad de construir una red internacional de apoyo mutuo, donde se compartan investigaciones, se multipliquen buenas prácticas y se gestionen recursos de manera equitativa. Este espíritu de cooperación, lejos de ser una utopía, representa una posibilidad real de transformar la vida urbana en una experiencia educativa colectiva, democrática y profundamente humana.

Concebir a la ciudad como una entidad educadora implica asumir que no se trata de un espacio neutral ni estático, sino de un territorio lleno de posibilidades formativas, en constante construcción, donde la participación ciudadana, el acceso al conocimiento y la promoción de la justicia social se entrelazan para transformar las realidades locales. La ciudad educadora no busca soluciones simplistas ni respuestas automáticas, sino que abre camino a procesos profundos de diálogo, reconocimiento de la diversidad y construcción de sentido colectivo.

El derecho a habitar una ciudad educadora se inscribe en la lógica de los derechos humanos. Según lo establece la Carta de Ciudades Educadoras (AICE, 2015), todas las personas deben poder disfrutar, en condiciones de libertad, dignidad e igualdad, de los recursos formativos, culturales y sociales que ofrece su entorno. Este principio conlleva la responsabilidad compartida de asegurar que los espacios urbanos estén diseñados para el desarrollo integral de todos sus habitantes, sin discriminación por edad, género, discapacidad, etnia o condición económica.

Desde esta perspectiva, la ciudad educadora reconoce la necesidad de responder a las particularidades de cada grupo social. No existe una única forma de educar ni una sola manera de habitar el espacio urbano. Por ello, resulta fundamental fomentar políticas y acciones que valoren la diversidad cultural, la pluralidad de voces y la creación de entornos inclusivos que hagan posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Una dimensión clave de esta propuesta es la educación para la paz y la no discriminación, que se expresa en iniciativas que favorezcan la expresión libre, el diálogo intercultural y el respeto entre generaciones. En este tipo de ciudad, la cultura popular, las expresiones artísticas comunitarias y las innovaciones sociales tienen el mismo valor que los circuitos culturales tradicionales, ya que todas ellas contribuyen a fortalecer el tejido social y a construir ciudadanía activa.

Como parte de su compromiso con el desarrollo humano, las Ciudades Educadoras promueven espacios, donde jóvenes, adultos y personas mayores compartan experiencias, saberes y proyectos comunes. Esta convivencia no solo contribuye al bienestar individual, sino que fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva.

Asimismo, las políticas públicas que dan forma a la ciudad educadora deben estar guiadas por principios como la equidad, la calidad de vida, la justicia social y la participación democrática. En este sentido, los gobiernos municipales tienen una función estratégica: deben diseñar políticas locales realistas, impulsar estudios participativos sobre las necesidades sociales, abrir canales permanentes de diálogo ciudadano y gestionar recursos para que las transformaciones educativas sean sostenibles.

Esta lógica de corresponsabilidad entre instituciones y ciudadanía refuerza la idea de que educar es una tarea colectiva. Una ciudad solo puede transformarse en educadora si quienes la habitan se reconocen como agentes del cambio, se organizan, dialogan

y proponen. Por eso, es vital que las políticas locales escuchen activamente las voces del territorio, valoren los saberes comunitarios y generen oportunidades concretas para la participación social.

Como pedagoga y parte activa de una comunidad, he podido observar que cuando se abren estos espacios de intercambio, la ciudadanía responde con compromiso y creatividad. Las experiencias de aprendizaje se multiplican cuando se entrelazan con la vida cotidiana, cuando los derechos se viven y no solo se declaran, y cuando las decisiones políticas se construyen en colaboración con quienes habitan la ciudad.

En este marco, resulta necesario que las administraciones locales cuenten con información actualizada, precisa y participativa sobre las condiciones de vida de sus habitantes. Solo así será posible construir políticas públicas educativas verdaderamente inclusivas, eficaces y sostenibles. La ciudad educadora, entonces, no es un modelo cerrado, sino una invitación constante a repensar, a mejorar y a caminar en conjunto hacia una sociedad más justa, solidaria y consciente.

Una ciudad que se compromete con la educación como eje transversal de su desarrollo no solo abre espacios de aprendizaje, sino que transforma activamente sus estructuras, políticas y vínculos sociales. El compromiso de las Ciudades Educadoras, según lo establece la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE, 2015), se traduce en acciones concretas que dignifican la vida cotidiana de sus habitantes y promueven entornos accesibles, equitativos y culturalmente diversos.

Uno de los pilares de este compromiso es la revalorización de la identidad local, entendida no como una categoría cerrada, sino como una construcción viva que integra lenguas, saberes, memorias y prácticas cotidianas. Una ciudad que reconoce su historia, su diversidad lingüística y sus formas de expresión comunitaria, es capaz de generar procesos inclusivos de aprendizaje donde todas las personas se sientan representadas.

Desde esta perspectiva, el uso y enseñanza de las distintas lenguas habladas en la ciudad, incluyendo la Lengua de Señas Mexicana, se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer el sentido de pertenencia, reducir barreras comunicativas y tejer vínculos entre sectores históricamente marginados. La lengua, como mediadora social y cultural, tiene un papel central en la construcción de ciudadanía activa y en la consolidación de una ciudad realmente educadora.

Asimismo, la planificación urbana, los servicios y equipamientos públicos deben considerar las necesidades de las personas con discapacidad o en situación de dependencia, garantizando un entorno físico y social amable, sin exclusiones. Este principio es clave para avanzar hacia un modelo de ciudad que se construya desde la equidad, poniendo en el centro la autonomía, la dignidad y la participación plena de todas las personas, sin importar sus condiciones particulares.

El fortalecimiento de la participación ciudadana es otro elemento fundamental del proyecto de Ciudades Educadoras. La colaboración entre instituciones, organizaciones civiles, colectivos comunitarios y ciudadanía en general no solo enriquece los procesos educativos, sino que potencia la corresponsabilidad y el sentido colectivo. La ciudad deja de ser una estructura vertical y se convierte en una red de acciones colaborativas, donde cada habitante puede incidir en las decisiones que afectan su vida.

En este marco, los gobiernos municipales tienen la responsabilidad de crear y sostener espacios públicos adecuados para el desarrollo personal, cultural, emocional y social de la comunidad. Espacios que sean seguros, accesibles, diversos, y que prioricen a la infancia, la juventud y a todos los sectores que han sido históricamente desatendidos. Las plazas, centros culturales, bibliotecas, parques, escuelas, calles y casas de cultura deben convertirse en lugares de encuentro y de aprendizaje permanente.

Promover una ciudad saludable también forma parte del compromiso educador. Esto implica fomentar el cuidado colectivo, el respeto por el entorno, la educación para la salud, la sostenibilidad ambiental y la promoción activa de prácticas responsables que beneficien al conjunto de la población. La salud, el bienestar emocional y la armonía con el medio ambiente son condiciones necesarias para que el aprendizaje y la convivencia puedan florecer.

Finalmente, se reconoce que cada acción municipal, desde una política pública hasta una campaña cultural, comunica valores, moldea imaginarios y puede constituirse como una experiencia educativa. Por ello, es fundamental que todas las expresiones del proyecto de ciudad, tanto las explícitas como las implícitas, sean objeto de reflexión colectiva y se orienten a fortalecer la vida democrática, el crecimiento personal y el tejido comunitario.

La ciudad educadora no es una utopía, sino un horizonte compartido que se construye día a día con voluntad política, creatividad social y compromiso ciudadano. En este proceso, todos los actores sociales, que sin excepción son convocados a participar en la creación de entornos más justos, inclusivos y humanos.

Las ciudades educadoras asumen un compromiso profundo con la dignidad humana. El tercer eje de su Carta Fundacional se enfoca en brindar un servicio integral a las personas, entendiendo que cada habitante, sin distinción, merece acceso a oportunidades formativas, culturales y sociales que fortalezcan su desarrollo personal, su participación comunitaria y su sentido de pertenencia.

Este compromiso inicia con una mirada crítica sobre los múltiples estímulos culturales, informativos y tecnológicos que circulan en los entornos urbanos, especialmente entre la niñez y juventud. Lejos de ignorar estos contenidos, la ciudad debe crear espacios de formación, diálogo y acompañamiento donde niñas, niños, jóvenes y familias puedan reflexionar colectivamente, apropiarse críticamente de estos mensajes y construir criterios propios para la vida en comunidad.

La formación no se limita a las aulas ni a la infancia. Por ello, las ciudades educadoras construyen procesos educativos a lo largo de toda la vida, que acompañan a las personas en sus trayectorias personales, familiares, vocacionales y laborales. Desde esta visión, el aprendizaje se convierte en un proceso permanente, cercano y vinculado al territorio. Se reconoce la importancia de formar a las familias como aliadas fundamentales en la crianza, la comprensión del entorno urbano y la transmisión de valores cívicos y democráticos.

Para ello, los municipios deben ofrecer orientación y acompañamiento vocacional, oportunidades de participación social, y alianzas con actores diversos, como sindicatos, empresas y organizaciones comunitarias, para vincular la educación con la vida activa y laboral, tanto en modalidades formales como no formales. Esta articulación permite dar sentido al aprendizaje y reducir brechas de exclusión.

Uno de los aportes más significativos de este eje es la invitación a reconocer y enfrentar las distintas formas de exclusión y marginación que operan en la vida urbana. Las desigualdades no son fenómenos neutros, y por ello se necesitan acciones afirmativas que apunten a la equidad real y a la garantía de derechos para todas las personas. Estas acciones deben contemplar no solo las condiciones materiales, sino también los vínculos comunitarios, el acceso a la información, la representación simbólica y el respeto a la diversidad.

En este sentido, se reconoce el valor del tercer sector, organizaciones de la sociedad civil, colectivos autogestivos, asociaciones culturales y educativas como aliados clave en la construcción de comunidades solidarias, participativas y conscientes. Estas entidades permiten canalizar propuestas ciudadanas, promover el bien común y multiplicar las oportunidades de aprendizaje.

Una ciudad educadora, para estar verdaderamente al servicio de sus habitantes, debe garantizar acceso libre, comprensible y cercano a la información, así como condiciones para que todas las personas, que sin importar su edad, origen o nivel de escolaridad

puedan acceder a formación tecnológica y digital. Esta alfabetización contemporánea no es solo una herramienta funcional, sino una forma de justicia social frente a las nuevas brechas de exclusión.

La ciudad no puede limitarse a ofrecer servicios: debe formar ciudadanía. El fomento de valores como el respeto, la responsabilidad, la participación, la empatía, el pensamiento crítico y el cuidado de lo público debe atravesar todas sus políticas, programas y proyectos. De este modo, no solo se acompaña el crecimiento individual, sino que se impulsa una transformación colectiva orientada al bien común.

Desde esta perspectiva, la ciudad se vuelve educadora no por decreto, sino por la manera en que construye relaciones, garantiza derechos y teje aprendizajes cotidianos con quienes la habitan. En esa construcción, todos los sectores, edades y saberes cuentan. Y la inclusión deja de ser una meta para convertirse en un modo cotidiano de hacer comunidad.

La propuesta de una Ciudad Educadora no puede estar completa si no se orienta también hacia la construcción de una ciudad inclusiva, en la que todas las personas, independientemente de sus condiciones, capacidades o trayectorias, encuentren espacios para aprender, desarrollarse y participar activamente. Elena Martín (2007), al reflexionar sobre esta relación, plantea que la calidad de la educación solo puede entenderse desde la capacidad de dar respuesta a la diversidad. Esto implica no solo ofrecer oportunidades, sino garantizar que cada habitante tenga condiciones reales para ejercer su derecho a aprender y transformar su entorno.

Más allá del ámbito escolar, la ciudad misma se convierte en un territorio formativo, cargado de posibilidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Siguiendo a Faris y Peterson (2000), Martín retoma la idea de que una Ciudad Educadora debe: garantizar oportunidades formativas continuas, generar experiencias educativas en cualquier espacio o momento y adaptarse a los ritmos, formas y necesidades de cada persona. Esta propuesta reconoce que los aprendizajes significativos no están

limitados a una etapa de la vida ni a una institución, sino que surgen del contacto con la comunidad, de la interacción social, del acceso a la cultura, la tecnología, el trabajo y los vínculos humanos.

Desde esta visión, la inclusión no es un complemento, sino el eje central del proyecto de ciudad educadora. Para lograrlo, es necesario identificar con honestidad y profundidad las barreras visibles e invisibles que enfrentan diversos grupos sociales: personas con discapacidad, comunidades indígenas, infancias marginadas, juventudes precarizadas, personas adultas mayores, migrantes, entre otros. Y más importante aún, es imprescindible planificar acciones concretas para eliminarlas. La ciudad, como espacio vivo, debe articular todos sus recursos formales y no formales, para acompañar a quienes históricamente han sido excluidos o invisibilizados.

Este compromiso se traduce en múltiples dimensiones: en la planificación urbana accesible, en la oferta cultural diversa, en la participación ciudadana efectiva, en la formación permanente, en la presencia de espacios seguros y comunitarios, y en políticas que favorezcan la equidad, el diálogo y la empatía. Así, la ciudad deja de ser un simple escenario para convertirse en una red de apoyo y aprendizaje compartido, donde el desarrollo individual se entrelaza con el bienestar colectivo.

En este sentido, hablar de inclusión en las Ciudades Educadoras no se reduce a una política específica, sino a una forma de concebir la vida urbana desde la justicia social, en la que nadie quede fuera de las posibilidades de aprender, expresarse, aportar o transformar su realidad. Cada barrio, escuela, parque, centro cultural o espacio público se convierte entonces en una oportunidad para construir comunidad, derribar prejuicios y afirmar el derecho a ser y a pertenecer.

Esta propuesta se alinea con el propósito del taller de Lengua de Señas Mexicana realizado en San Gregorio Atlapulco: ampliar el acceso al conocimiento, fortalecer los vínculos comunitarios y resignificar la inclusión como una experiencia compartida. En

contextos como este, donde la cultura local y el tejido social tienen gran fuerza, las Ciudades Educadoras representan un horizonte posible y profundamente necesario.

La inclusión, en el marco de una Ciudad Educadora, no puede pensarse únicamente desde el plano ideal, sino como una estrategia concreta que debe adaptarse a la realidad territorial y social de cada comunidad. Aunque el concepto de ciudad como unidad de intervención ofrece un marco amplio, en contextos urbanos extensos puede resultar más eficaz considerar propuestas focalizadas en barrios u otras subdivisiones que compartan características culturales, sociales o económicas similares. Esto permite generar políticas educativas y sociales más pertinentes, diseñadas desde las necesidades reales de la población.

Una ciudad inclusiva parte de un diseño universal desde el inicio, donde la accesibilidad y la diversidad de sus habitantes no se consideran una excepción, sino una base para construir espacios que respondan a la pluralidad de formas de habitar, aprender y participar. Esto implica no solo infraestructuras accesibles, sino también una planificación consciente que contemple la heterogeneidad desde su origen, favoreciendo una convivencia respetuosa, equitativa y solidaria.

La formación y el acompañamiento a las familias representan otro eje fundamental para consolidar una ciudad educadora e inclusiva. Es indispensable fortalecer su papel como agentes educativos, brindando herramientas que les permitan comprender y acompañar los procesos de desarrollo de sus hijas e hijos, así como participar activamente en la vida comunitaria. Para ello, se requiere una articulación coherente entre las políticas de juventud, familia, educación, salud, comunicación y cultura, orientadas todas hacia un mismo horizonte de justicia social y bienestar colectivo.

Dentro del ámbito escolar, se vuelve urgente integrar nuevas figuras profesionales que respondan a los retos actuales: educadores sociales, mediadores comunitarios, trabajadores sociales, psicólogos y orientadores con enfoque socioeducativo. Estas figuras permiten tender puentes entre la escuela y su entorno, y atender de forma más

integral a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Asimismo, se requiere desarrollar estrategias específicas para aquellos grupos históricamente invisibilizados, como el alumnado con trastornos de salud mental o en situación de desamparo, quienes aún carecen de modelos de intervención claros y sistemáticos.

Más allá de los años escolares, la trayectoria vital de cada persona continúa demandando apoyos, acompañamientos y oportunidades. El sistema educativo formal, que suele garantizar atención hasta los 21 años, no puede ser el único responsable de asegurar el derecho a una vida digna, por lo que se vuelve imprescindible una intervención transversal que incluya a instituciones como salud, trabajo, vivienda y desarrollo social. Este reto solo puede asumirse desde una visión integral de la persona, donde cada política pública actúe en sintonía con los principios de la educación inclusiva.

Trabajar hacia una Ciudad Educadora verdaderamente inclusiva implica diseñar un ecosistema colaborativo, capaz de reconocer y atender la diversidad en todas sus expresiones, integrando recursos comunitarios, institucionales y culturales en una red viva de apoyo mutuo y transformación social.

La educación no debe limitarse a las aulas ni a los horarios escolares, el entorno en el que vivimos también puede y debe tener una función formativa. Este principio lo descubrí con mayor claridad al acercarme al enfoque de las Ciudades Educadoras, el cual me permitió ampliar la mirada sobre dónde y cómo se aprende, y sobre el papel que desempeña la comunidad en la construcción del conocimiento y la inclusión.

Desde la perspectiva de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), una Ciudad Educadora es aquella que asume la educación como una tarea compartida entre distintos actores sociales, reconociendo que todos los espacios como la calle, la familia, los parques, las instituciones culturales pueden ser escenarios pedagógicos (AICE, 2020). Esta visión me resultó profundamente inspiradora para pensar el diseño de mi taller de LSM más allá de lo escolar, comprendiendo que los procesos de

aprendizaje y concientización pueden surgir también desde lo cotidiano, lo comunitario y lo simbólicamente significativo.

Bajo esta mirada, la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco fue más que un lugar físico: se transformó en un espacio pedagógico vivo. En él se reunieron saberes populares, lenguajes alternativos, historias locales y prácticas colectivas que enriquecieron la propuesta formativa. La elección de este espacio respondió no solo a una cuestión logística, sino también a una decisión política y educativa: llevar el aprendizaje a un lugar donde la comunidad ya participa, se encuentra, se reconoce y se expresa.

Además, esta experiencia me permitió constatar que cuando el derecho a aprender se extiende a todos los espacios de la vida como lo plantea la AICE (2020), se potencia una educación más democrática, situada y vinculada con las realidades de las personas. Los participantes del taller no solo aprendieron señas, sino que dialogaron sobre la inclusión, compartieron experiencias y transformaron su mirada sobre la comunicación. Desde allí comprendí que una Ciudad Educadora no se define solo por sus políticas, sino también por sus prácticas cotidianas, por su capacidad de tejer vínculos formativos en comunidad.

Así, integrar este enfoque en mi propuesta no fue un añadido teórico, sino una convicción vivida: la educación puede y debe suceder en todos los rincones donde haya deseo de aprender, voluntad de escuchar y compromiso con el otro.

### **Capítulo III. Diseño metodológico del taller inclusivo de LSM en contexto comunitario en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco.**

La implementación de este taller en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco no solo responde a una necesidad concreta de accesibilidad lingüística, sino que también materializa principios fundamentales de la educación no formal, inclusiva y comunitaria.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, se retoman los planteamientos de Booth y Ainscow (2002), quienes señalan que la inclusión no se limita a integrar a personas con discapacidad en espacios educativos, sino que implica identificar y eliminar las barreras que dificultan su participación. En este sentido, el taller no solo está dirigido a personas sordas, sino también a oyentes interesados en aprender la Lengua de Señas Mexicana para construir un entorno más justo y comprensivo. La inclusión se practica desde la base: en el diseño de los materiales, en la metodología visual-kinestésica, en los espacios de diálogo y en la presencia activa de voces de personas sordas.

El taller se enmarca en la educación no formal, entendida como aquella que ocurre fuera del sistema escolar convencional, pero que mantiene una estructura planificada, objetivos definidos, evaluación formativa y materiales diseñados con intencionalidad pedagógica (Torres, 2009). Este tipo de educación se caracteriza por su flexibilidad, capacidad de adaptación a distintos contextos y cercanía con las necesidades reales de la comunidad. En espacios como la Casa de Cultura, la educación no formal se convierte en una herramienta potente para promover aprendizajes significativos y accesibles, ya que permite articular saberes, experiencias y lenguajes que habitualmente quedan fuera del currículo escolar. En este sentido, el taller de Lengua de Señas Mexicana no solo transmite conocimientos lingüísticos, sino que impulsa procesos de participación, conciencia inclusiva y construcción de vínculos entre la comunidad sorda y oyente (Kaplún, 2002; Torres, 2009).

Con el enfoque de las Ciudades Educadoras, promovido por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), se entiende que toda la ciudad debe convertirse en un espacio de aprendizaje permanente, democrático y accesible. El taller se alinea con esta visión al considerar que la Casa de Cultura puede y debe ser un nodo clave de formación ciudadana. Como lo afirma la Carta de Ciudades Educadoras (AICE, 2020), los espacios públicos, las instituciones culturales y los centros comunitarios tienen el deber de generar experiencias educativas que respeten la diversidad, promuevan la equidad y fortalezcan el tejido social. En este caso, el uso de la LSM se convierte en una herramienta pedagógica y simbólica para construir ciudadanía desde el reconocimiento del otro.

El contexto real de San Gregorio Atlapulco, caracterizado por una riqueza cultural vibrante pero también por desafíos estructurales, da sentido a la propuesta. Al ubicar la experiencia en un espacio con historia, tradiciones y participación comunitaria, el taller se nutre de lo local, fortaleciendo la apropiación del conocimiento. No se trata solo de enseñar las señas básicas, sino de despertar conciencia social, tender puentes entre mundos que a menudo se perciben como lejanos, y sembrar una cultura del respeto desde la práctica cotidiana.

### **3.1. Enfoque metodológico: cualitativo y participativo.**

Para el diseño e implementación de esta propuesta, se optó por una metodología cualitativa con un enfoque participativo, orientada a generar un proceso de construcción colectiva con la comunidad. Esta elección se fundamenta en la necesidad de comprender en profundidad las realidades sociales, culturales y educativas que atraviesan los participantes del taller, especialmente en un contexto donde se valora la diversidad de voces y experiencias.

De acuerdo con Creswell (2014), los métodos cualitativos permiten explorar los significados que las personas atribuyen a sus vivencias, reconociendo la riqueza de los contextos y las relaciones que configuran los procesos de aprendizaje. Este

enfoque resulta pertinente en propuestas que buscan transformar prácticas educativas desde las experiencias concretas, en lugar de aplicar modelos rígidos o universales.

El componente participativo adquiere un papel central, al promover una lógica de colaboración horizontal entre quienes diseñan, facilitan y participan en la propuesta. Según Cornwall y Jewkes (1995), cuando la comunidad se involucra activamente en el desarrollo de las acciones, se generan mayores niveles de apropiación, pertinencia y sostenibilidad en los procesos de cambio. Esta forma de trabajo fomenta el diálogo entre saberes, el reconocimiento de las necesidades locales y la construcción conjunta de alternativas educativas significativas.

Más que ser un medio para recopilar información, esta metodología fue concebida como una estrategia de vinculación comunitaria, donde cada persona aporta desde su historia, conocimientos y formas de comprender el mundo. Así, se buscó no solo indagar sobre las prácticas comunicativas y los imaginarios en torno a la Lengua de Señas Mexicana, sino también crear un espacio en el que las propuestas surgieran desde el compromiso, la escucha y la reflexión compartida.

En este sentido, la metodología elegida favorece el desarrollo de una experiencia formativa situada, donde el aprendizaje emerge del intercambio genuino, la participación y el reconocimiento de la comunidad como protagonista del proceso educativo.

### **3.2. Diseño metodológico del taller.**

El desarrollo de este taller se estructura a partir de una planificación flexible y adaptada a las realidades del contexto comunitario. A través de una secuencia en fases, se busca generar aprendizajes significativos, fortalecer los vínculos sociales y promover la construcción colectiva de saberes vinculados a la Lengua de Señas Mexicana (LSM), la inclusión y el derecho a comunicarse en igualdad de condiciones.

## **Fase 1: Diagnóstico comunitario participativo.**

Como punto de partida, se realizará un diagnóstico a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con personas sordas, oyentes, familiares y actores culturales de San Gregorio Atlapulco. Esta fase tiene como propósito identificar los intereses, expectativas y necesidades de los participantes respecto al aprendizaje de la LSM, así como conocer sus experiencias previas con la inclusión, el lenguaje visual y la vida comunitaria. A partir de esta escucha activa, se construirá un taller verdaderamente situado, donde el diseño de contenidos responda a las realidades compartidas.

## **Fase 2: Desarrollo del taller.**

El taller se implementará mediante un enfoque experiencial, visual y colaborativo, promoviendo un ambiente participativo en el que las personas se sientan cómodas para expresarse, aprender y construir comunidad. El contenido se dividirá en los siguientes núcleos temáticos:

- **Introducción a la Lengua de Señas Mexicana (LSM):** Se abordará de manera sencilla la historia de la LSM, su valor cultural y su papel como lengua legítima que fortalece la identidad de las personas sordas.
- **Señas básicas para la vida cotidiana:** Se enseñarán expresiones clave relacionadas con saludos, emociones, necesidades comunes, transporte, alimentación, entre otros aspectos del día a día.
- **Actividades inclusivas y culturales:** Se propondrán juegos, dinámicas grupales, ejercicios teatrales, cuentacuentos visuales y actividades simbólicas que faciliten la interacción entre sordos y oyentes desde el respeto y la cooperación. El uso lúdico y corporal del lenguaje será central para facilitar el aprendizaje y reforzar la memoria visual.

- **Conceptos clave sobre diversidad y Ciudades Educadoras:** Se brindará un espacio para reflexionar sobre el papel transformador de la comunidad como entorno de aprendizaje. Se hablará sobre el derecho a la inclusión y a la comunicación accesible como parte de una ciudadanía activa, informada y corresponsable.

### **Fase 3: Reflexión colectiva.**

La reflexión colectiva del taller se orienta al fortalecimiento continuo del proceso, entendiendo que cada sesión es una oportunidad para aprender y mejorar de forma conjunta. Más que emitir juicios de resultados, se busca generar un espacio de diálogo abierto en el que las y los participantes compartan experiencias, sensaciones y aprendizajes. Este intercambio permitirá reconocer actitudes, participación, logros significativos, creatividad en la comunicación y disposición al trabajo colaborativo, favoreciendo así una construcción conjunta del conocimiento y de los vínculos comunitarios.

### **3.3. Programación didáctica del taller.**

El taller de concientización en Lengua de Señas Mexicana (LSM) se desarrollará en cuatro sesiones de dos horas cada una, a lo largo de una semana, en un horario accesible para los participantes (de 12:00 a 14:00 hrs). El diseño se basa en el principio de accesibilidad universal, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la comunidad como espacio educativo vivo. Cada jornada incluye momentos teóricos, actividades prácticas, interacción cultural y espacios para la retroalimentación colectiva.

Día 1: Reconocimiento de la LSM como lenguaje inclusivo y cultural

- **Objetivos:**

- Identificar el valor de la LSM como lengua visual y vehículo de identidad cultural.
- Promover la empatía y el respeto hacia la comunidad sorda.
- **Contenidos:**
  - Introducción a la historia y legitimidad de la LSM.
  - Cultura sorda: valores, costumbres, formas de comunicación.
- **Actividades:**
  - Dinámica de sensibilización (“Mi nombre en señas”).
  - Lectura y análisis de testimonios de personas sordas.
  - Visualización de video sobre cultura sorda.
- **Materiales:**
  - Manual básico de LSM (versión impresa).
  - Video introductorio.
  - Láminas ilustradas.

## Día 2: Aprendizaje básico de señas y construcción del alfabeto dactilológico

- **Objetivos:**
  - Aprender las señas básicas para la vida cotidiana.
  - Fortalecer la comunicación no verbal mediante el cuerpo y el gesto.
- **Contenidos:**
  - Abecedario dactilológico.
  - Saludos, emociones, expresiones comunes.
- **Actividades:**
  - Juego de cartas con imágenes y señas.
  - Ejercicios en parejas y pequeños grupos.
  - Role play de situaciones cotidianas.
- **Materiales:**
  - Tarjetas didácticas.
  - Videos instructivos.

- Tablero visual de señas.

Día 3: Actividades inclusivas y expresión cultural.

- **Objetivos:**
  - Fomentar la integración entre participantes sordos y oyentes.
  - Reconocer el valor de la expresión corporal y visual como forma de arte y comunicación.
- **Contenidos:**
  - Lenguaje corporal en la LSM.
  - Expresiones artísticas de la comunidad sorda.
- **Actividades:**
  - Juego teatral silencioso.
  - Presentaciones culturales (cuentos en señas, música visual).
  - Debate comunitario sobre la inclusión.
- **Materiales:**
  - Guías para expresión artística.
  - Instrumentos visuales.
  - Espacios habilitados para la presentación.

Día 4: Ciudades Educadoras, diversidad y reflexión colectiva.

- **Objetivos:**
  - Explorar el concepto de ciudad educadora como espacio de inclusión.
  - Generar propuestas para continuar el aprendizaje en comunidad.
- **Contenidos:**
  - Principios de las Ciudades Educadoras.
  - Diversidad, ciudadanía activa y corresponsabilidad.
- **Actividades:**

- Mapa colectivo: “¿Cómo imaginamos una ciudad inclusiva?”
- Cierre en círculo de reflexión.
- Entrega de constancias simbólicas.
- **Materiales:**
  - Pizarrón, papel, plumones.
  - Plantilla de constancia participativa.

Los materiales utilizados en el taller se diseñan bajo un principio de accesibilidad y adaptabilidad. Su propósito es garantizar que todas las personas, sin importar su experiencia previa, edad o condición auditiva, puedan participar activamente. Los recursos visuales, interactivos y lúdicos fomentan el aprendizaje colectivo y facilitan la permanencia del conocimiento en la memoria a largo plazo. Además, al incorporar formatos digitales y físicos, se promueve el aprendizaje autónomo y la continuidad del proceso más allá del espacio presencial.

Esta programación didáctica busca ofrecer una experiencia de formación enriquecedora, donde el lenguaje visual, la cultura, la comunidad y el derecho a la comunicación se entrelacen para impulsar la inclusión desde lo cotidiano.

### **3.4. Los sujetos destinatarios y su contexto socioeducativo.**

Desde mi labor como pedagoga, reconozco que uno de los pilares fundamentales de esta propuesta es identificar con claridad a los sujetos destinatarios del taller, pues ello permite establecer una intervención verdaderamente pertinente y transformadora. Esta propuesta está dirigida a diversos grupos de la comunidad de San Gregorio Atlapulco, en la alcaldía Xochimilco, Ciudad de México. Dado que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) es una herramienta de comunicación accesible y legítima, he diseñado este espacio formativo para incluir tanto a personas sordas como a oyentes interesados en construir una comunidad más justa, empática y colaborativa.

Los principales grupos destinatarios se dividen en:

1. **Personas sordas.** Este grupo es central en la propuesta. Aunque la LSM es su lengua natural, muchas veces se ven excluidas por el desconocimiento y la falta de accesibilidad en su entorno social. El taller no solo está diseñado para fortalecer su identidad y derecho a expresarse plenamente, sino también para visibilizar sus aportes y su presencia activa en la comunidad.
2. **Personas oyentes.** Aquí se incluyen estudiantes, madres, padres de familia, docentes y vecinos interesados en aprender la LSM y en promover la inclusión. Su participación es clave para que los espacios cotidianos se conviertan en escenarios de aprendizaje compartido, donde la lengua de señas deje de ser vista como algo ajeno y se reconozca como parte del patrimonio lingüístico comunitario.
3. **Educadores y líderes comunitarios.** Este grupo, compuesto por docentes formales, promotores culturales, talleristas y representantes vecinales, cumple una función multiplicadora. Su formación en LSM contribuye a ampliar el alcance de la propuesta más allá del taller, favoreciendo su sostenibilidad y proyección territorial.

En este sentido, retomo el enfoque de las Ciudades Educadoras, propuesto por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), donde se reconoce que la educación no debe limitarse a la escuela, sino que debe impregnar la vida urbana, los espacios comunitarios y los vínculos intergeneracionales. La inclusión, como plantean Booth y Ainscow (2002), no solo es un derecho, sino una práctica que se construye colectivamente al eliminar las barreras que impiden la participación.

### **3.5. Contexto socioeducativo: la Casa de Cultura San Gregorio Atlapulco.**

La elección de la Casa de Cultura como sede del taller no fue casual, sino una decisión pedagógica cargada de sentido. Este espacio ha sido históricamente un punto de encuentro donde la comunidad converge para aprender, compartir, resistir y crear. Como explica Prieto Pérez (1993), la Casa de Cultura se concibió como un lugar para democratizar el acceso al arte y al conocimiento, especialmente para aquellas personas que, por condiciones económicas o sociales, no han tenido acceso a una formación artística formal.

Este lugar no solo permite desarrollar el taller en un entorno accesible, sino que representa un símbolo de educación no formal en acción. En él se manifiestan los principios de una Ciudad Educadora, donde el aprendizaje ocurre en múltiples escenarios y donde lo comunitario adquiere un papel central.

El contexto de San Gregorio Atlapulco, con su riqueza cultural, su historia como pueblo originario y sus desafíos actuales ofrece una oportunidad única para repensar la inclusión educativa desde una perspectiva territorial. En esta comunidad aún se conservan lenguas indígenas como el náhuatl, y se reproducen saberes tradicionales, lo cual permite que la LSM sea introducida en diálogo con otras formas de comunicación y conocimiento.

Al mismo tiempo, existen retos importantes, como la escasa formación docente en educación inclusiva, la falta de materiales accesibles o los mitos alrededor de la discapacidad. Frente a ello, esta propuesta se inscribe en el marco de la educación inclusiva, entendida como un proceso de transformación que busca responder a la diversidad del alumnado y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Echeita, 2008; UNESCO, 2020).

Al desarrollar esta propuesta, mi intención ha sido articular la teoría con la práctica, y colocar al centro a las personas: sus necesidades, sus capacidades, su derecho a comunicarse. Así, en cada fase del taller se reflejan los principios de accesibilidad, respeto a la diversidad, participación comunitaria y justicia social. Esta visión se

entrelaza con mi formación como pedagoga y con mi compromiso ético por contribuir a una sociedad más equitativa y consciente de sus múltiples lenguajes.

### **3.6. Desarrollo de la propuesta: aplicación de los enfoques teóricos.**

Desde el enfoque de la educación inclusiva, la teoría sociocultural del aprendizaje y las ciudades educadoras, diseñé esta propuesta pedagógica como un ejercicio de diálogo entre el conocimiento académico y la realidad social de San Gregorio Atlapulco. Al integrar estos marcos teóricos en el desarrollo del taller, pude articular un modelo de intervención comunitaria que responde a los principios de justicia social, accesibilidad y participación.

#### **Aplicación del enfoque de educación inclusiva**

Inspirada por los aportes de autores como Booth y Ainscow (2002) y Echeita (2008), comprendí que la inclusión educativa no se limita a la integración de personas con discapacidad, sino que implica transformar las prácticas, las relaciones y los espacios para eliminar barreras. En este sentido, el taller fue diseñado para acoger la diversidad, reconociendo a cada participante oyente o sordo, como sujeto activo del aprendizaje. Las actividades, materiales y estrategias fueron pensados desde el principio bajo el principio de accesibilidad universal.

#### **Educación no formal como vía de transformación social**

La elección de la Casa de Cultura como sede y el carácter comunitario del taller permitieron situar la propuesta en el campo de la educación no formal. Como afirman Tenti Fanfani (2005) y Torres (2009), estos espacios poseen un enorme potencial democratizador, pues permiten formas de enseñanza más horizontales, participativas y ancladas en las necesidades reales de los territorios. El taller se convirtió así en un espacio donde el aprendizaje no era jerárquico ni lineal, sino colectivo, afectivo y situado.

## **Aportes de Vygotsky y el aprendizaje significativo**

En cada sesión procuré generar experiencias de aprendizaje en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), tal como lo plantea Vygotsky (1978). A través del trabajo en pares, la observación mutua y el uso de recursos visuales, se construyeron saberes mediante la mediación cultural, el andamiaje y la colaboración. Esta perspectiva permitió que los participantes avanzaran desde lo que ya sabían hasta nuevas comprensiones, promoviendo un aprendizaje auténtico, motivador y útil para su vida cotidiana.

## **Ciudades Educadoras: educación más allá del aula**

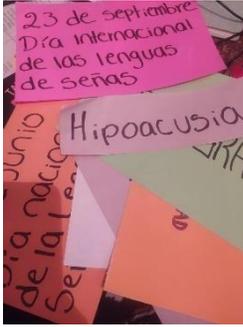
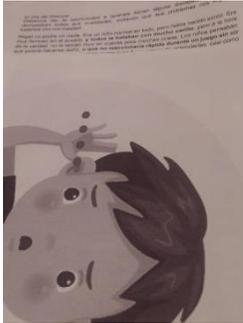
Desde la mirada de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2020), esta propuesta se vincula directamente con la noción de que todo el territorio es potencialmente educativo. El uso de la Casa de Cultura como espacio de encuentro y formación permitió llevar la educación al corazón de la comunidad, convirtiendo un espacio cultural en un entorno inclusivo. En este lugar, la LSM dejó de ser una lengua "especializada" para convertirse en un lenguaje común, compartido y valorado por todas las personas.

## **Vinculación de los enfoques y resultados observados**

Gracias a esta articulación teórico-práctica, fue posible generar un ambiente educativo donde la inclusión no se enunciaba como ideal, sino que se practicaba. Los participantes no solo aprendieron señas, sino que también comenzaron a transformar sus actitudes, sus formas de ver la discapacidad y su relación con la diversidad. Esta transformación se evidenció en los proyectos finales, en los testimonios compartidos y en el deseo colectivo de continuar aprendiendo y compartiendo.

### **3.7. Programación de la secuencia didáctica.**

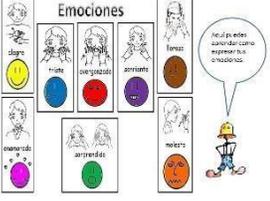
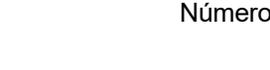
La programación de la secuencia didáctica se muestra en los siguientes cuadros:

<b>Tema 1: Introducción a la Lengua de Señas Mexicana (LSM)</b>			
Objetivo: Familiarizar a los participantes con la importancia de la LSM y los fundamentos básicos de la lengua y reconocer a las personas sordas como miembro de una comunidad lingüística, con una lengua, historia y cultura propia.			
<b>Sesión 3</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales y recursos</b>
Apertura	<b>30 minutos</b>	Presentación al taller, se da una breve explicación acerca de lo que consiste el taller, así como de cuanto durara (4 días), además de la entrega de una infografía, acerca de las personas con discapacidad auditiva, en donde se explique quienes son, como interactuar con ellos y cuales su medio de comunicación y la otra es acerca de su historia y la importancia.	Infografía impresa 
Desarrollo	<b>1hr</b>	Explicación de la mano dominante y base. Se habla acerca de las características del vocabulario de la LSM, componentes de la lengua de señas mexicana, la lengua de señas y el significado. Se realizan actividades de manera grupal para fomentar valores y actitudes de tolerancia, respeto y ayuda mutua. -Cuento El día del silencio, en el que se solicita leerlo en voz alta. -Introducción y breve historia del sordo en México. -entrega del abecedario y después se representará cada letra	Presentación en el pizarrón: 
Cierre	<b>30 minutos</b>	Se realizó la actividad de representar su nombre en señas y el ABC de acuerdo con lo que fueron memorizando, además del repaso de las letras y de lo que se iba hablando. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de inclusión con la canción a Saludarnos, en la que tenían que levantarse de la silla para bailar, cantar e identificar los movimientos que realizaban</li> </ul> Con la actividad musical, se realizó un diálogo, acerca de cómo podemos integrar a las personas con discapacidades a las actividades en los distintos	Cuento: <a href="https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-dia-del-silencio">https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-dia-del-silencio</a>  Imágenes del ABC en LSM

		<p>contextos en el que los encontramos, después se realizó la pregunta acerca del porque y para qué utilizarían la LSM.</p> <p>Para finalizar la sesión se solicitó los números de celular para crear un grupo de WhatsApp en que se enviaría videos y material de las sesiones.</p>	 <p>Canción del saludo</p> 
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Tema 2: Comunicación Cotidiana en LSM</b>			
Objetivo: Enseñar vocabulario y expresiones básicas para la comunicación en situaciones cotidianas y conocer las diferencias que hay entre LSM y la forma de comunicación de los oyentes.			
<b>Sesión 3</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales y recursos</b>
Apertura	<b>30 minutos</b>	Inicia la sesión con la actividad de deletrear algunas palabras con el ABC, por lo que se da una breve repetición con la intención de dar palabras cortas y se jugó al Horcado en LSM con las señas en el pizarrón con palabras cortas.	<p>Meses del año</p> 
Desarrollo	<b>1 hr</b>	<p>Se trabajó las diferencias entre dactilología e ideograma, en el cual se explica en qué consiste cada uno, además de realizarse una plática acerca de las diferencias que hay entre la LSM y el español.</p> <p>Se trabajará los saludos en LSM, lo cual se presentarán algunas imágenes acerca de las palabras para saludar.</p> <p>Presentación de los meses y días.</p> <p>presentación de los colores.</p>	<p>Días de la semana</p> 

Cierre	<b>30 minutos</b>	Para el cierre de sesión se realizó la actividad de inclusión en el que consistió cantar y bailar la canción "Hola, hola ¿Cómo estás? En LSM. <a href="https://youtu.be/7wTkHmpDE9k?si=yYMZCHHb7tkSemH4">https://youtu.be/7wTkHmpDE9k?si=yYMZCHHb7tkSemH4</a>	<p>Clores</p>  <p>Canción:</p> 
--------	-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Tema 3: Familiarizando el vocabulario LSM.</b>			
Objetivo: Sensibilizar a los participantes sobre la cultura sorda y las dificultades en las que se encuentran en la sociedad			
Sesión 3	Tiempo	Actividades	Materiales y recursos
Apertura	<b>30 minutos</b>	Se realiza la actividad acerca de platicar una situación en la que nos hemos encontrado ante una persona sorda y como hemos reaccionado ante las dificultades que ellos enfrentan.	<p>Familia</p> 
Desarrollo	<b>1 hr</b>	Vocabulario relacionado a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familia.</li> <li>- Emociones</li> <li>- Números</li> <li>- Transportes</li> <li>- Animales</li> <li>- Preguntas</li> </ul>	<p>Emociones</p> 
Cierre	<b>30 minutos</b>	Actividad de inclusión en el que se elige ser una persona sorda, ciega y manca, para realizar la actividad de colorear estrellas y recortar círculos colocando nombres adentro del círculo y al finalizar hablar sobre las dificultades que obtuvieron con la actividad.	<p>Números</p> 

Como parte del taller y en concordancia con el enfoque inclusivo, se propone una **actividad vivencial** en la que las y los participantes elijan representar temporalmente alguna condición de diversidad funcional: sordera, ceguera o la ausencia de una extremidad superior. La actividad consiste en:

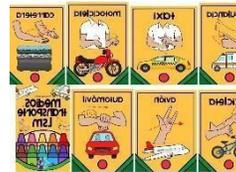
- **Colorear estrellas** sin utilizar la vista (personas con los ojos vendados).
- **Recortar círculos** utilizando solo una mano (personas representando discapacidad motriz en brazo o mano).
- **Colocar nombres dentro de los círculos** sin escuchar instrucciones (personas con los oídos cubiertos o en silencio absoluto).

Una vez finalizada la actividad, se realiza una **reflexión colectiva** guiada mediante preguntas como:

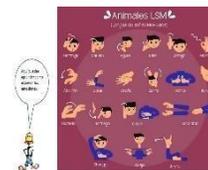
- ¿Qué sentiste durante la actividad?
- ¿Qué obstáculos encontraste?
- ¿Cómo resolviste los desafíos?
- ¿Qué cambia en ti al ponerte en el lugar del otro?



### Transportes



### Animales



Material para la actividad de cierre de sesión

- Figuras de estrellas para colorear
- Colores
- Tijeras
- Hojas de colores
- Plumas
- Bufandas



<b>Tema 4: Creación de Proyectos Inclusivo.</b>			
Objetivo: Fomentar la participación de los participantes en la creación de un proyecto que promuevan la inclusión de la LSM en la comunidad y a la construcción de una Ciudad Educadora.			
<b>Sesión 3</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales y recursos</b>
Apertura	<b>30 minutos</b>	Se da una breve introducción acerca de las ciudades educadoras y de algunos objetivos que tiene, se explicara de igual forma la relación con la LSM y se muestran dos videos sobre la situación en la que viven las personas sordas y un video de lo que son las Ciudades Educadoras. Entrega del folleto de Ciudades Educadoras.	Video situación de lo que se le dificulta a una persona sorda y sobre las Ciudades Educadoras.  
Desarrollo	<b>1 hr</b>	Se realiza el repaso de lo que se ha visto en temas anteriores, además de realizarse un pequeño mural en el que consiste pintar la mano que menos dominan y dentro de ella escribir acerca de cómo se sintieron, que son las Ciudades Educadoras para ellos y colocarlo, en el mural.	Hojas de colores, papel Kraft, pritt, cinta, tijeras  Folleto Ciudades Educadoras  
Cierre	<b>30 minutos</b>	Se comentará acerca de lo que se ha hecho y de lo que han aprendido durante las actividades, se entrega una constancia de participación y una manita impresa de su nombre en LSM y la realización del mural se comparte en el grupo para que lo puedan publicar en sus redes y de esta manera dar un mensaje acerca de lo que aprendieron.  <b>Actividad de cierre:</b> Realización de un pequeño mural que resuma la importancia de la práctica y enseñanza de la LSM en la construcción de Ciudades Educadoras. El mural es grupal y debe reflejar los conocimientos adquiridos durante el curso. Entrega de constancias: Al final de las actividades, se entregarán constancias de participación a quienes participaron en el taller.	Manitas impresas en LSM y constancia de su participación.    

## **Reflexiones sobre el taller.**

Tras la realización del taller sobre la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en la Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco, se observaron transformaciones significativas en los procesos de concientización y aprendizaje entre los diez participantes que conformaron. Aunque el número de asistentes fue reducido, su nivel de compromiso y participación permitió generar un ambiente de aprendizaje profundamente significativo, tanto a nivel individual como colectivo.

El taller logró cumplir con su propósito central: sensibilizar a la comunidad sobre la LSM como una lengua legítima, rica en expresividad, portadora de identidad y fundamental para la inclusión social. A lo largo de las sesiones, las personas participantes no solo aprendieron señas básicas y estructuras del lenguaje visual, sino que también reflexionaron sobre la importancia de derribar las barreras comunicativas que históricamente han marginado a las personas sordas.

A través de dinámicas culturales, actividades colaborativas y momentos de reflexión compartida, la mayoría de los participantes expresaron haber adquirido algunas formas, para comunicarse con personas sordas, así como una mayor conciencia sobre el derecho a la comunicación accesible como parte de una ciudadanía activa. Este proceso no solo fortaleció los lazos entre los asistentes, sino que también promovió el respeto mutuo y la empatía, valores fundamentales para el desarrollo de una Ciudad Educadora.

Además, la realización del taller en la Casa de Cultura permitió visibilizar el potencial de los espacios comunitarios como entornos pedagógicos vivos, capaces de acoger procesos formativos que surgen desde las necesidades reales del territorio. En este sentido, la integración de la LSM en un espacio tradicionalmente artístico y cultural demostró que la educación inclusiva no es exclusiva del aula escolar, sino que puede y debe habitar los espacios cotidianos de la comunidad.

Aunque este primer ejercicio contó con un número limitado de asistentes, sus impactos se amplifican en la medida en que cada persona se convierte en multiplicadora del conocimiento adquirido. El taller no solo promovió la accesibilidad lingüística, sino también el compromiso ético con una comunidad más justa, plural y consciente de su diversidad.

Por todo lo anterior, puede afirmarse que esta experiencia representó un paso concreto hacia la construcción de una Ciudad Educadora, en la que la LSM no es vista como una excepción, sino como una lengua que enriquece a todos. En este camino, la inclusión no se impone como discurso, sino que se vive como práctica transformadora, tejida a partir del encuentro, el aprendizaje compartido y el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor en la vida social.

## **Conclusiones.**

El desarrollo de esta propuesta formativa permitió constatar que la educación con enfoque incluyente puede y debe desplegarse más allá de las estructuras escolares convencionales. A partir de una propuesta pedagógica situada en el corazón de una comunidad con identidad propia, se tejieron puentes entre saberes diversos, visibilizando la riqueza que surge cuando se reconocen y valoran los distintos modos de expresión humana.

El uso de la Lengua de Señas como herramienta de interacción social no solo favorece la comprensión entre participantes con distintas capacidades auditivas, sino que también funciona como unión simbólica para promover vínculos más empáticos, horizontales y conscientes. A través de estrategias dinámicas, recursos visuales, y espacios de diálogo compartido, se consolidó un proceso educativo donde todas las personas pudieron sentirse escuchadas, miradas y parte activa del aprendizaje.

Uno de los logros fundamentales de esta experiencia fue resignificar el papel de los espacios culturales como escenarios formativos legítimos. La Casa de Cultura de San Gregorio Atlapulco se convirtió en un lugar fértil para fomentar procesos de transformación social, al reunir voces múltiples en torno a una causa común: la construcción de una comunidad más abierta, informada y solidaria. Esto demuestra que los espacios públicos, cuando son apropiados con intención pedagógica, pueden convertirse en agentes clave para el cambio colectivo.

Desde el enfoque metodológico adoptado, basado en la participación, la escucha activa y el respeto a los contextos reales, fue posible impulsar un aprendizaje significativo, que no solo transmitió conocimientos, sino que movilizó reflexiones profundas sobre el respeto, la equidad y la convivencia. La planificación flexible, el uso de materiales accesibles y la evaluación comprensiva aportaron herramientas concretas para hacer del proceso una experiencia transformadora, tanto a nivel personal como colectivo.

Al articular las perspectivas de la educación no formal, la inclusión como principio de justicia social, y la visión de las Ciudades Educadoras, esta propuesta trazó un camino donde la diversidad dejó de ser un obstáculo para convertirse en una potencia creadora. En cada sesión, gesto, seña o actividad, se reafirmó que todas las personas, sin importar su condición, tienen derecho a aprender, expresarse y participar plenamente en la vida de su comunidad.

En resumen, esta propuesta no solo facilitó el aprendizaje de una lengua visual, sino que activó un proceso de concientización social profundo. Sembró en cada participante la inquietud de seguir construyendo relaciones más justas y horizontales, y dejó como legado una convicción: cuando se dignifican todas las voces, se fortalece el tejido social y se renueva la esperanza en una sociedad verdaderamente incluyente.

Cabe destacar que uno de los elementos más valiosos de esta experiencia fue la implicación activa de la comunidad en su conjunto, lo cual reafirma que la educación verdaderamente transformadora nace y se fortalece desde lo colectivo. La participación de personas oyentes fue especialmente significativa, ya que evidenció un interés auténtico por construir entornos más justos y accesibles. Aunque en esta ocasión no se contó con la presencia directa de personas sordas, situación que sin duda hubiera enriquecido aún más el proceso, este hecho permite reconocer la urgencia de seguir generando condiciones reales de accesibilidad y confianza para garantizar su participación plena en futuras ediciones. Esta realidad no disminuye el valor del esfuerzo realizado, sino que lo sitúa como un primer paso en el camino hacia una inclusión más amplia y efectiva.

Además, el uso de un espacio de educación no formal como la Casa de Cultura permitió confirmar que el aprendizaje significativo no depende exclusivamente de las instituciones escolares, sino que puede y debe florecer en los espacios cotidianos de la vida comunitaria. En este sentido, la propuesta se enmarca en el horizonte de las Ciudades Educadoras, donde cada rincón del territorio se convierte en un aula potencial, y donde la educación se entrelaza con la cultura, la memoria, el lenguaje y

la justicia. Esta experiencia demuestra que cuando la comunidad se siente convocada, valorada y respetada, responde con compromiso, creatividad y voluntad de transformación.

En síntesis, se trata de una apuesta por una educación que trasciende las aulas, que reconoce a la comunidad como protagonista y que coloca la comunicación accesible en el centro de la construcción de una sociedad más inclusiva.

## Bibliografía.

Aguerrondo, I. (2003). *La gestión de la educación: nuevos enfoques en la articulación con las políticas sociales*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Álvarez Hidalgo, I. (2021). Educación para sordos en México: retos y experiencias desde una perspectiva inclusiva. *Revista Mexicana de Educación Especial*, 30(2), 45–62.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). (2015). *Carta de Ciudades Educadoras (20° aniversario)*. Barcelona: AICE. <https://www.edcities.org/>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. Barcelona: AICE. <https://www.edcities.org/es/la-carta/>

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice para la inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.

Cámara de Diputados. (2005). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx>

Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667–1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-s](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-s)

Creswell, J. W. (2014). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (3.ª ed.). México: Editorial Trillas.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Díaz Barriga, F. (2010). Enfoques curriculares y enseñanza situada: hacia una educación de calidad con equidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(6), 1–18.

Echeita, G. (2006). Inclusión y exclusión educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (340), 47–67.

Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa: Algunas claves para comprender y transformar la educación*. Universidad Autónoma de Madrid.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: Algunas reflexiones desde la perspectiva de la justicia social. *Revista de Educación*, (346), 15–29.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: ¿Por qué hay alumnos que no aprenden? *Revista de Educación*, (346), 169–190.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion>

Faris, R., & Peterson, M. (2000). The Learning City: A New Concept in Education. En Longworth, N., & Osborne, M. (Eds.), *Perspectives on Learning Cities and Regions*. Leicester: NIACE.

Figueras, P. (2007). *Ciudades educadoras. Nuevos tiempos, nuevos retos*. Barcelona: AICE.

Herrera, E. (2020). El derecho a la comunicación de las personas sordas en México: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 67–85.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (2003). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/>

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/>

Lozano, A. (1997). La ciudad educadora como espacio de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(3), 45–62.

Martín, E. (2007). De las ciudades educadoras a las ciudades inclusivas. En *// Congreso Estatal de Ciudades Educadoras*, Guadalajara, España. <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/congresos/guadalajara07/>

Martínez, M. (2017). *La Lengua de Señas Mexicana como herramienta de inclusión educativa en el nivel básico* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Martínez Sayra, L. (2019). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo cognitivo en alumnos sordos* [Tesis de Licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].

MEJOREDU. (2022). *Panorama educativo de México: Informe del estado que guarda el sistema educativo nacional*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Oviedo, A. (2010). Cultura sorda, comunidad y lengua de señas: fundamentos para una educación intercultural bilingüe. En C. Skliar (Ed.), *¿Incluir o excluir?*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Prieto Pérez, A. (1993). *La animación sociocultural: una estrategia de intervención*. Madrid: Narcea.

Prieto Pérez, M. G. (1993). *La casa de cultura: Un modelo de descentralización cultural en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Propuesta operativa para la educación básica: atención a alumnos sordos en escuelas regulares y Centros de Atención Múltiple*. Dirección General de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Centros de Recursos de Información y Orientación (CRIO): Guía para su fortalecimiento*. Dirección General de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Lineamientos para la atención educativa de alumnos con discapacidad en planteles de educación básica*. Dirección General de Educación Especial e Inclusiva.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Directorio nacional de los Centros de Atención Múltiple (CAM)*. <https://www.gob.mx/sep>

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). (2022). *Cursos gratuitos de Lengua de Señas Mexicana*. <https://www.gob.mx/difnacional>

Skliar, C. (1999). *Los derechos de las minorías lingüísticas: La lengua de señas y la educación del sordo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Skliar, C. (2018). *Sordera, lengua de señas e inclusión: debates y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, E. (1992). *Educación, comunicación y cultura popular: ensayos sobre educación no formal*. Ediciones Nueva Visión.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Torres, R. M. (1994). *Educación no formal y aprendizaje permanente: una perspectiva latinoamericana*. UNESCO/OREALC.

Torres, R. M. (2005). La educación no formal: una propuesta de articulación con la educación formal y la educación informal. *Revista de Educación*, (338), 95–118.  
<https://revistadeeducacion.educacion.es/>

Torres, R. M. (2009). Educación no formal y aprendizaje a lo largo de la vida: una perspectiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(2), 1–12.  
<https://rieoei.org/>

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe Delors. París: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.

UNESCO. (2020). *Educación inclusiva: un llamado a la acción*. París: UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## Anexos.

<b>Registro de sesiones del Taller “Manos que Hablan Chiapas”.</b>				
<b>Sesión 1</b>	<b>Sesión 2</b>	<b>Sesión 3</b>	<b>Sesión 4</b>	<b>Sesión 5</b>
<p>Al inicio de la actividad, se nos dio la bienvenida y se compartió la liga de acceso a la sesión virtual. Conforme fuimos incorporándonos, resultó evidente la diversidad de edades, procedencias y profesiones de las y los participantes, provenientes de distintos estados del país. Se estableció como norma encender la cámara durante toda la sesión, ya que, en caso de apagarla, la plataforma cerraba automáticamente el acceso.</p> <p>El intérprete inició presentándose y posteriormente proyectó una presentación sobre el abecedario en Lengua de Señas Mexicana (LSM). Antes de comenzar la enseñanza, se invitó a cada</p>	<p>En esta ocasión, nuevamente se nos proporcionó la liga de acceso al grupo para iniciar la sesión. El encuentro comenzó con un repaso general de la presentación anterior y, posteriormente, con la enseñanza de las normas de cortesía, dirigidas por la instructora sorda con el apoyo del intérprete. Después de reforzar estas señas, se continuó con el aprendizaje de los meses del año y los días de la semana.</p> <p>En ambos casos, la instructora mostró de manera detallada la forma correcta de representarlos, y el intérprete complementó la explicación compartiendo una presentación visual que facilitara</p>	<p>Se envió la liga de acceso al grupo. Se nos pidió participar con nuestra presentación y se dio inicio la sesión con el tema de ciudades y transporte. Lo que marco de esta sesión fue que hay transporte que no están en algunos estados y que, si pertenecemos a un pueblo o lugar que no se sepa su seña, se puede deletrear. Esta sesión fue un poco confusa, porque había señas que no quedaban muy claro, por lo que se preguntó varias veces.</p> <p>Para finalizar la sesión se realizó una presentación, describiendo nuestro nombre, nuestra seña, el color que nos gusta y no nos gusta, en donde</p>	<p>En esta sesión se trabajó el tema de animales y frutas, de igual manera se utilizó la guía de palabras para entender lo que la instructora y el intérprete nos indicaban. Se compartió presentaciones breves acerca de algunos animales y de frutas, para entender su seña.</p> <p>La sesión termino con la muestra de un video titulado “el amor está en todas partes” fue un video conmovedor y con la explicación de ser un padrino de amor, en el cual se debe apoyar a un niño sordo.</p>	<p>Los temas que se trabajaron hoy fueron la familia y verduras, fue uno de los temas que menos confusión tuvo, ya que las señas por lo que note se aprendieron de manera fácil, esta sesión no duro tanto por lo que no se terminó en las dos horas.</p> <p>Para finalizar, se habló de la experiencia que se obtuvo en estos días y de la reflexión que nos llevamos nosotros como oyentes. Algunos participantes, consideraron seguir con los otros niveles y de poder interactuar de manera virtual las señas con personas</p>

<p>persona a presentarse, mencionando su lugar de origen y el motivo de su interés por aprender LSM. En la mayoría de los casos, la motivación expresada estuvo relacionada con el deseo de ser más incluyentes y establecer una comunicación efectiva con personas sordas.</p> <p>El contenido comenzó con la presentación del abecedario en LSM y la explicación de la configuración manual para su correcta ejecución. Un aspecto que llamó particularmente mi atención fue la descripción de las diferencias estructurales entre la LSM y el español, especialmente en la construcción gramatical: las inflexiones verbales son completamente distintas, el orden de las palabras obedece a otras lógicas lingüísticas</p>	<p>el repaso y la memorización de las señas.</p> <p>Al concluir la práctica, se solicitó la participación de las y los asistentes para reforzar lo aprendido. Como cierre, se proyectó un video con un mensaje de reflexión sobre la importancia de aprender Lengua de Señas Mexicana y del compromiso personal para contribuir a una sociedad más incluyente.</p>	<p>naciones y en donde vivo.</p>		<p>sordas, por lo que los encargados del taller brindan esa posibilidad, solo si están dentro de una membresía. Que con lo que se obtiene, es para el beneficio de los alumnos sordos de la organización Manos que Chiapas.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>y es fundamental definir cuál mano será dominante y cuál funcionará como base para representar las señas.</p> <p>Tras repasar en varias ocasiones el abecedario, se procedió a deletrear nuestros nombres y, posteriormente, a elegir una seña personal que facilitara nuestra identificación ante la comunidad sorda, evitando así la necesidad de deletrear cada vez. La sesión continuó con el aprendizaje de los colores, presentados también mediante diapositivas con su respectiva seña. Este contenido fue repasado en varias ocasiones y, hacia el final, se nos dictó una breve presentación para poner en práctica lo aprendido.</p> <p>El intérprete fomentó la participación, solicitando que compartiéramos lo que habíamos aprendido y explicando las</p>				
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<p>actividades previstas para la siguiente sesión. Finalmente, se llevó a cabo un espacio de retroalimentación en el que se comentó cómo nos habíamos sentido, las principales dificultades encontradas y algunas confusiones surgidas en la ejecución de las señas. Como cierre, se sugirió repasar los contenidos trabajados para reforzar su aprendizaje.</p>				
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

**Síntesis de las entrevista.**

Entrevistadora: Martínez Martínez María de los Ángeles

Entrevistada: Valeria Lejía García

Valeria Lejía García, estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa en la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano (Monterrey, Nuevo León), compartió su experiencia y perspectiva sobre la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Su formación en LSM inició formalmente al ingresar a la carrera, complementándose con cursos en la Asociación de Sordos de la Ciudad de México. Destacó que la LSM es una lengua con historia y estructura propias, distinta de la lengua oral y de otros sistemas gestuales, aunque aún existe escasa cultura y valoración hacia su aprendizaje en México.

Señaló que su interés surgió de manera temprana, pero se consolidó con la experiencia académica y con la enseñanza impartida por un profesor sordo, lo que le permitió desarrollar empatía y comprensión hacia las barreras comunicativas que enfrenta esta comunidad. A nivel personal, la LSM le ha permitido

sensibilizarse, brindar cursos y fomentar el acercamiento a personas sordas, procurando que se sientan bienvenidas e incluidas.

### **Síntesis de entrevista.**

Entrevistadora: Martínez Martínez María de los Ángeles

Entrevistadas: Grupo de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM) e instructora sorda

Las entrevistadas expusieron la situación actual de la enseñanza de la LSM en los Centros de Atención Múltiple (CAM) de la Ciudad de México, señalando que actualmente solo existen nueve instructores sordos para toda la ciudad. Estos apoyan a diferentes grupos, pero sin un modelo sistemático, ya que los cambios administrativos han debilitado el seguimiento que anteriormente existía en el marco de un proyecto piloto.

En cuanto al modelo educativo, se trabaja principalmente bajo el enfoque bilingüe-bicultural, donde la LSM es la lengua base para los alumnos sordos y el español escrito se enseña como segunda lengua. Sin embargo, señalaron que su implementación enfrenta obstáculos debido a la falta de políticas públicas efectivas, escasa formación docente en LSM y ausencia de una cultura inclusiva sólida.

Sobre las acciones para preservar la LSM, mencionaron que se han desarrollado materiales y estrategias como el Modelo Educativo Bilingüe (MEB), pero la falta de continuidad institucional ha limitado su impacto. En este sentido, resaltaron que las escuelas privadas como Clotet e IPPLIAP presentan avances más significativos, ya que toda su población es sorda, los maestros dominan la LSM y existe una identidad lingüística sólida, a diferencia de los CAM, donde los estudiantes ingresan sin conocimiento previo de la lengua.

En cuanto a las herramientas para docentes, destacaron la labor del DIESEM en la generación de vocabularios y estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua. No obstante, enfatizaron que para enseñar una lengua es indispensable dominarla y comprender su gramática, algo que no siempre se garantiza en el sistema público.

Respecto a la capacitación de padres, en las escuelas privadas es obligatoria, mientras que en los CAM depende de la disponibilidad de instructores y no se realiza de forma sistemática. La escasez de personal limita el alcance de estos cursos.

Finalmente, indicaron que el aprendizaje de la LSM, al igual que otras lenguas, requiere práctica constante e interacción con la comunidad sorda durante al menos dos o tres años para alcanzar un nivel funcional. El progreso depende en gran medida del interés y la exposición cotidiana a la lengua.

### **Síntesis de entrevista.**

Entrevistadora: Martínez Martínez María de los Ángeles

Entrevistada: Dauselda Cano, docente de segundo grado en el CAM 17

La profesora Dauselda Cano explicó que el CAM 17 tiene como finalidad principal la inclusión de las personas sordas en la comunidad oyente, proporcionando herramientas para que ambas partes puedan aprender y comunicarse. El modelo actual busca concientizar a la sociedad oyente y promover la interacción entre estudiantes sordos y oyentes mediante actividades escolares compartidas, como educación física, artística y otras asignaturas.

Actualmente, el CAM 17 cuenta con seis grupos de primaria y uno de preescolar, sumando aproximadamente 60 estudiantes, aunque en el pasado llegó a tener una matrícula mayor y niveles de secundaria. La plantilla docente incluye un profesor por grupo, un instructor sordo que trabaja con dos grupos y fortalece el aprendizaje en LSM, así como personal de apoyo en psicología, tecnologías de la información, lectura y dirección.

Respecto al modelo educativo, la SEP solicita que el enfoque se centre en los aprendizajes esperados, identificando barreras y diseñando estrategias de enseñanza, dejando de lado un modelo médico estricto, aunque se retoman antecedentes diagnósticos cuando es necesario.

La docente señaló que el apoyo de los padres de familia ha disminuido, ya que en muchos casos priorizan la custodia temporal del menor por motivos laborales, en contraste con generaciones anteriores que se involucraban activamente en el desarrollo escolar de sus hijos.

Sobre la inclusión en escuelas regulares, la profesora expresó que las condiciones actuales dificultan el aprendizaje real del alumnado con discapacidad auditiva, debido a la falta de dominio de la LSM por parte de los docentes y a la escasa adaptación metodológica. Aunque se han logrado avances en la visibilidad de la LSM, como la presencia de intérpretes en medios de comunicación y espacios culturales, todavía existe un déficit importante en la cobertura de intérpretes en reuniones, instituciones educativas y eventos públicos.

### **Testimonios.**

“Hola, Mi nombre es Alma Gallegos, soy de Tenancingo de Degollado, Estado de México, actualmente tengo culminada una carrera en la licenciatura en Pedagogía, estoy presentando mi CV en instituciones de gobierno, tengo 23 años y comencé en el mundo de LSM por la ola de inconformidades en el lenguaje "inclusivo" al ser catalogado en cambiar las letras para que las minorías fueran aceptadas, (LGBT) pero haciendo un lado el verdadero ser de la palabra inclusivo, y, para poder expresar mi opinión, debía saber del tema y no solo hablar por hablar, para mí el verdadero significado de la palabra no es querer

cambiar las letras de algo que ya está creado para una comunicación muy eficaz, si no, es el poder comunicarse y desarrollarse como normalmente con personas con capacidades diferentes. Soy una persona no muy activa, y esta lengua requiere de mucho movimiento físico, tanto de las manos y brazos, como expresiones faciales, al principio, cansa, y es complicado aprender varias palabras con movimientos que se parecen unos con otros. He aprendido bastante, la base que es el abecedario, ya que, si no sabes una palabra en seña, la puedes deletrear y aunque es un poco más tardado, aún te puedes comunicar y te pueden entender. El tener una constancia que te acredite tu desempeño y habilidad es muy importante para poder colocarte en un puesto del trabajo que tú requieras, como decirlo, un plus, ya que abarcas más campos en el ámbito social. Realmente no tengo una historia, solo el querer dar mi opinión y tener argumentos sólidos para defender mi punto, por qué es fácil cuestionar y decir las cosas, Pero no es el refutarlas y dominar el tema al que estás apegado y al que está inclinada tu postura. Que cambios ya no sería necesario que las personas sordas tuvieran que ir al CAM, si es que van, según datos que nos dieron el curso, es que el 95% de personas sordas no tienen la oportunidad de seguir con estudios, llegando a concluir solo la primaria, (no estoy segura) Pero si es algo para preocuparse, podrían adaptarse las escuelas públicas y privadas para poder dar una formación pareja entre todos los alumnos, nada de discriminación, y más inclusión, los niños no serían indiferentes a este tipo de casos, crecerían sabiendo que en este mundo hay diferentes personas, y todas valen por igual. Me es difícil en ciertos ámbitos aprender, pero no es imposible, hay mucho material, muchas personas dando clases gratuitas, videos explicando, para poder tener un aprendizaje autónomo, pero, mi inconformidad es que el mismo gobierno de donde soy, no ha sacado nada de talleres, jamás en mi formación académica aprendí nada de eso, no es un tema del que se hable, somos ignorantes mayor parte por nosotros pero también por no tener apoyo por parte de los docentes, reitero, el gobierno, las instituciones, tal vez ahorita se hable de inclusión, pero solo es una moda pasajera, no es algo que realmente le importe a la sociedad. Anteriormente he dado clases en un preescolar comunitario, y pude ver las carencias que tiene la gente, pero las ganas de aprender de los niños son impresionantes, yo sé, y por eso estudie una carrera a fin, que, motivando desde la infancia, se logran grandes cosas, y ahora que aprendí algo nuevo, muy útil y que sirve para una buena vida en sociedad, se debe transmitir a las nuevas generaciones, para que lo tomen como si fuera algo tan básico como aprender a leer, o a escribir”

“Hola, yo soy Ximena Jiménez, soy de CDMX, estudio psicología y aun no termino, actualmente estudio por mi parte distintos temas acerca de psicología y política. Siempre me ha atraído entender a las personas con discapacidad y el cómo es su mundo ya que es totalmente distinto. Siempre tuve esa espinita de aprender LSM para poder comunicarme, lo que hizo que me decidiera a aprender fue la película "Sound of metal". Al principio empecé por mi parte, aprendí lo básico, el abecedario, los números, saludos, etc., me apoyé de libros y de videos de youtu.be, me di cuenta de que LSM va más

allá de solo eso básico así que decidí buscar una institución para aprender más. Logré entrar a los Cursos de ICATHI He aprendido que no sólo es aprender el lenguaje, sino que también es aprender sobre su cultura. Al aprender te das cuenta de que no es sencillo, lo más difícil es lograr aprender la gramática para entablar una conversación, ya que los sordos manejan de distinta forma las gramáticas como nosotros estamos acostumbrados. En mi día a día me ha ayudado a ser más empática y observadora, tristemente no convivo con gente sorda, pero estoy lista para cuando conozca a alguien. Creo yo que es necesario que todos aprendamos, aunque sea lo básico para poderlos hacerlos partícipes de actividades comunes, como son conciertos, ver películas, etc. Y la sociedad se haría más blanca, o sea, más empática con las personas con discapacidad, nos haría entender que por tener una discapacidad no son distintos, y que pueden y deben de disfrutar de los mismos placeres que uno”

“Buenas tardes, soy Eunice Nieto de la ciudad de Xalapa Ver., tengo 52 y soy actriz. Actualmente estudio la licenciatura en Psicopedagogía. Esta carrera es la que ha llevado a estudiar Braille y Lengua de señas mexicana. Actualmente estoy estudiando LSM en la academia LSM de la ciudad de México con un profesor sordo. Conforme he ido conociendo de cultura sorda he podido darme cuenta de la urgente necesidad que hay de que seamos más personas las que conozcamos esta lengua. Pocas escuelas, o instituciones públicas ofrecen el servicio de intérprete, lo que hace muy complicado para una persona sorda asistir a cosas tan comunes como una cita médica.

Sé que muchas veces es ignorancia, pero me molesta mucho cuando las personas dicen sordomudos o inválidos. Nos falta mucho como sociedad para ser verdaderamente inclusivos y una manera es aprendiendo este idioma, así como muchos aprenden inglés. Mi profesor nos cuenta de lo difícil que fue su infancia al ser el único sordo de la familia y donde desde ahí ya era relegado. en la escuela peor, porque de plano no lo tomaban en cuenta para nada. por otra parte, he tenido muy gratas experiencias con personas sordas, que me hay ayudado a aprender y a corregir mis señas. También es necesario ayudar a los padres de hijos sordos a que sepan que es fundamental darles el conocimiento de su lengua materna la LSM y ya después si quieren oralizarlos ya será otra cuestión que ellos decidirán. Hace un par de días aprendí la palabra “audismo” que es la que se debe usar cuando discriminamos a una persona no oyente”

“Hola buenas tardes Mi nombre es Karla González Figueroa, vivo en el estado de Hidalgo y actualmente estoy estudiando la universidad con la carrera de pedagogía. Decidí tomar el curso ya que por el rumbo dónde vivo, debes en cuando me tocó compartir el transporte con una persona sorda y veía que era algo difícil para el pues todos los demás no podíamos de ser de ayuda para él, el reto al que me he enfrentado ha llegado a ser las clases en línea ya que mi curso son los días sábados y son los días que tomo mis clases de la universidad, por lo que tengo que ver clases grabadas y no se aprecian de la

misma manera las clases y lo que yo pudiera llegar a realizar de ejercicios en equipo, lo tengo que hacer yo solo. Ahorita ya estoy en un nivel intermedio, pero es un reto por qué debes tener la constancia para obtener la agilidad en las manos y creo que no hay la suficiente información o la ayuda necesaria para conocer más señas. Creo que sí todos aprendiéramos seríamos más inclusivos con la gente sorda ya que hacen tienen muchas limitaciones y no encuentran la ayuda que necesitan y creo que estaría bien que se aplicará cursos básicos de esta lengua de señas ya que seríamos más conscientes e inclusivos y sobre todo o tendríamos un nuevo conocimiento”

**Taller: “Mano que hablan Chiapas”**

**CRÍO**

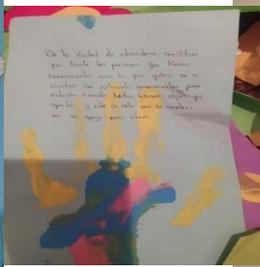
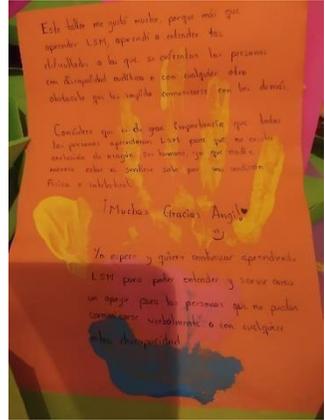
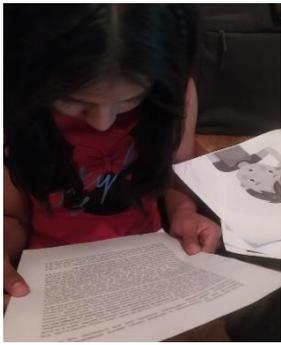
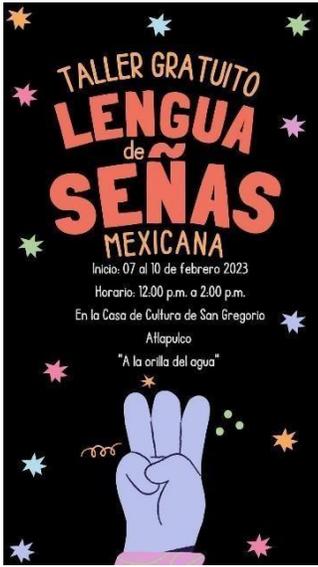


**CAM 17.**



**Taller de LSM en la Casa de Cultura.**







GOBIERNO DE LA  
CIUDAD DE MÉXICO

ALCALDÍA XOCHIMILCO



2023  
Francisco  
VILLA

Xochimilco, CDMX 30 de enero de 2023  
XOCH13/JDC/ 061 /2023

Asunto: positivo

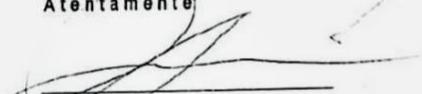
**Samuel Ubaldo Pérez**  
Responsable de la Coordinación del Programa  
Educativo de la Licenciatura en Pedagogía  
Presente.

Sirva este medio para enviarle un afectuoso saludo, asimismo, hago referencia al oficio PELP/005/2023 de fecha 25 de enero del año en curso, en el que solicita se otorguen las facilidades necesarias a la estudiante María de los Ángeles Martínez Martínez con número de matrícula 180920251, a fin de realizar un taller de "Lengua de Señas Mexicanas" gratuito, como parte de su trabajo recepcional de titulación, en la Casa de Cultura San Gregorio Atlapulco "A la Orilla del Agua" del 05 al 10 de febrero de 12:00 a 14:00 horas.

Al respecto, me permito informar a Usted, que se autoriza a la estudiante María de los Ángeles Martínez Martínez **impartir el taller gratuito "Lengua de Señas Mexicanas"**, en el horario y sede que requiere. Por lo que podrá coordinarse con la C. Leidy Laura López Martell encargada del centro cultural que requiere (5582537642).

Sin otro particular, quedo de Usted.

Atentamente

  
J.U.D. de Servicios Culturales  
C. Sonia Anayatzin Reza Vázquez

C.c.p. Lic. Erika Lizeth Rosales Medina- Directora General de Inclusión y Bienestar Socio.  
Lic. Joaquín Praxedis Quesada- Director de Servicios Culturales, Recreativos y Deportivos.  
C. Leidy Laura López Martell - Encargada de la Casa de Cultura San Gregorio Atlapulco.

SARV/hrs\*

Recibi Original  
02 Feb - 2023  
10:50 



ALCALDÍA  
XOCHIMILCO

J.U.D. de Servicios Culturales.  
Calle Morelos No. 7, Barrio el Rosario, Alcaldía Xochimilco.  
Tel: 5589572596.

CIUDAD INNOVADORA  
Y DE DERECHOS