



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

TÍTULO
DEL SILENCIO A LA INCLUSIÓN: EL RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA
SORDA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:
ISKRA FERNANDA REYES FLORES
ASESORA: DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2026



Ciudad de México, a 19 de junio de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **REYES FLORES ISKRA FERNANDA** con matrícula **240927008**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"DEL SILENCIO A LA INCLUSIÓN: EL RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA SORDA"**. Para obtener el Título **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	MTRO. IVAN RODOLFO ESCALANTE HERRERA
Secretario	DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO
Vocal	DRA. GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY
Suplente 1	DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Suplente 2	DR. JORGE GARCIA VILLANUEVA

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el lunes 27 de julio de 2026 a las 10:00 am
EXAMEN EN LÍNEA

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

| | 2499 | 2026-06-19 15:39:55 | 092 | 240927008 | REYES FLORES ISKRA FERNANDA | D | MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO | 3 | F | 2 | 13 | DEL SILENCIO A LA INCLUSIÓN: EL RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA SORDA | MTRO. | IVAN RODOLFO ESCALANTE HERRERA | DRA. | ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO | DRA. | GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY | DR. | ANTONIO CARRILLO AVELAR | DR. | JORGE GARCIA VILLANUEVA | 2026-07-27 | 10:00 | 1327 | 2 | 6ViqEQhBmR | |

Firma Electrónica:

zX9bMh3BLFCqJ0A3KCb6yEKsYUuHajJsj/QsnL/cxgdVLFKPqH5gUmH4GIOFFKF1Sr7f5k1OfHlvti+scezOax4mwEZhj782IkjRw2bfjCj85A0aXgRZOFHTF/tLGS6Ubs7oFQm5fpxz8Z15gK0/pZ/DLeeryrhpBrhkoKcIbNnsI9GiiUa7FOa/enT+eM3xPIqmGWZNcluhI9JeXakdaXI3cU1UvjZhKm+xcnxU7hsLWWNBcvR4/YOW+KwAk2oCENZAb9O2MeC4C4kyVFvX1aIQW48LmVzfG4SFh9C4k+sgRFX4QVVPjAS2vOFNDH8VvYrnpLRUB8+MljCogMMKqgb0nRt7Zcy98MBuyQ8sbpixjklbsAIIYYnETU9Zm4rIkdgt3wysk4nRP0m0NnRIgvrqBilb9i7pEj21vouwQhpFwC6MWR6asbntjUEc0He7dkaOBpSgIVZqplexdvKmtwebYs85vPedi8IPduk075Baxdp2jtZ6eajRgf5d5OKPHBNERh6/YfFDBgoo19pf3tZiH0tjC6IEAUm+1QAGV9U5di4C98PVRoSjRNcdjRAGEAY2ISWEvvhkyyMT1icAGC6cFBL9YQpsm0jxXMvnGGj/IB9Y8OVRoy0vCes+ZWW+afbjuP7BnrNAxvo4N54eZ8jeljhLNqsiFg8OhM=

Fecha Sello:

2026-06-19 16:11:46



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."





Fin del Documento



AGRADECIMIENTOS

Pienso en esa niña que creyó que había mundos inalcanzables para ella; hoy la abrazo muy fuerte, le diría que confíe, que siga soñando porque incluso en el miedo y la incertidumbre encontrará esa chispa que le dará luz a su camino. Aquello que hoy parece imposible un día será parte de su historia y donde quiera que mire, siempre encontrará amor. Todo lo que soy y hasta donde he llegado ha sido por las personas que, con sus manos llenas de amor, cuidado y compañía, me han sostenido en este proceso por eso les doy las gracias a cada uno de ustedes, que fortuna la mía tenerlos en mi vida.

A mis padres, Rosa Flores y Fernando Reyes, gracias por cuidar de mí y sostenerme en este proceso; sin ustedes nada de esto sería posible. Su amor que me cobija y acompaña han sido el mayor pilar de mi vida. Gracias por cada sacrificio, por confiar en mí, incluso cuando yo no puedo. Todo lo que soy también es reflejo de ustedes; su ternura y amor incondicional. Los amo inmensamente.

A mis hermanos, Danae y Caleb Reyes, su compañía ha hecho este camino mucho más ligero y lleno de esperanza, gracias por impulsarme y recordarme quién soy cuando el miedo me hace olvidar mi fuerza.

Para mis sobrinos, Tonatiuh Ruiz y Ketzaly Cid, quienes en sus nombres llevan esa luz que ilumina mi vida. Gracias por ser mi motorcito, por acompañarme con su ternura en los momentos más complicados. Gracias por recordarme la belleza de las cosas simples.

A mi cuñada, Diana Martínez, tu apoyo y tu presencia han sido muy importante para mí, y siempre voy a agradecer la tranquilidad y cariño que me brindas.

Raúl Nájera, tu amistad me ha acompañado durante tantos años. Gracias por rescatarme cuando más lo necesito, por sostenerme con tus palabras y por estar presente en tantos procesos importantes de mi vida. Gracias por aguantarme tanto, por compartir conmigo risas, lágrimas, silencios y aprendizajes. Gracias por ser mi hogar, mi refugio y mi familia. Te amo con todo mi corazón.

Gloria Fernández, Tú me has visto crecer desde mis seis años. Tu amor, tu cuidado y cariño son fundamentales para nuestra familia. Tu presencia es un abrazo constante, gracias por estar.

Adriana Corona, durante años has estado conmigo; tus abrazos, pláticas y amor me han cobijado profundamente. Gracias por cada consejo, por cada libro compartido y por inmenso amor con el que me recibes. En muchos momentos has sido luz, calma y guía para mí. Qué fortuna coincidir, mi corazón es feliz al saber que estás conmigo.

Antonio Castillo, gracias por su cariño y por confiar en mí, por ayudarme a volar y tomar esas decisiones que fueron pieza clave para estar aquí.

Alicia Pereda, mi asesora, siempre agradeceré que la vida haya cruzado nuestros caminos. Gracias por esas asesorías llenas de amor, comprensión y ternura; por cuidar de mí, confiar en mis ideas y por apapacharme en los momentos que me sentía perdida. Cada reunión estuvo llena de calidez. Gracias por enseñarme que la academia también puede construirse desde el afecto, la empatía y cuidado. Sus enseñanzas han trascendido en mi vida.

A mi abue Efi, tu cominito terminó la maestría, eres ese ángel que sigue guiando mis pasos, dicen que hace años te fuiste, yo creo que eso es mentira pues no hay día que no te sienta conmigo.

Rosy, Alfonso, José y muchos, muchos más que hicieron de mi vida de maestrante un lugar lleno de amor y cuidado.

Para todos ustedes, gracias. En esta y en todas mis vidas quiero encontrarlos

Índice

1.Introducción	1
2. Antecedentes	5
3. Planteamiento del problema	9
4. Preguntas de investigación	11
5. Objetivos	12
6. Justificación	12
 Capítulo 1. Historia de la discapacidad y modelos de atención educativa	14
1.1. Un recorrido histórico por la discapacidad	14
1.2. Antigüedad	15
1.3. Edad media	16
1.4. Edad moderna	17
1.5. Edad contemporánea	19
1.5.1. El modelo rehabilitador	19
1.5.2. El modelo social	21
1.6. Distintas concepciones sobre la discapacidad auditiva	22
1.7. México: la formación de una escuela que fue silenciada	25
1.8. Concepción médica de la sordera	28
1.9. La educación de las personas con discapacidad en México	29
1.9.1. El modelo rehabilitador en las instituciones educativas	29
1.9.2. El modelo Psicogenético-Pedagógico: el camino a una educación inclusiva.	30
1.9.3. El modelo de integración: la inserción de las personas con discapacidad a las instituciones educativas	30
1.9.4. El modelo de inclusión	31
 Capítulo 2. Marco Teórico	33
2.1. Inclusión	33
2.2. La inclusión educativa desde un enfoque intercultural: de lo funcional a lo crítico	35
2.3. La noción de cultura	38
2.4. La cultura como un medio donde se construye la identidad	39
2.5. La cultura Sorda	40
2.6. La comunidad Sorda	41
2.7. El bilingüismo y la LSM como lengua materna: reconocimiento, resistencia y transformación educativa	42

2.8. ¿Reparar o transformar? una reflexión en torno al implante coclear	45
2.9. ¿Quiénes son los verdaderos Sordos?: la Sordera sin estándares, un camino a la inclusión	49
2.10. La mirada de los HOPS (hijos oyentes de padres Sordos): una experiencia entre dos mundos	51
2.11. El intérprete de lengua de señas: un puente de comunicación	53
Capítulo 3. Metodología	57
3.1. Enfoque teórico-metodológico	57
3.2. El taller como estrategia metodológica	59
3.3. El diseño del taller	62
3.4. El contexto	64
3.5. Presentación de las personas entrevistadas	68
3.6. Aportes de las personas entrevistadas para el diseño del taller	69
3.7. Objetivos del taller	71
3.8. Contenidos	72
3.9. Evaluación	73
3.10. Llegó el taller	74
4.Conclusiones	103
4.1. Un recorrido en torno a la experiencia de investigación	103
4.2. Alcances del proceso	104
4.3. Aportaciones metodológicas y teóricas	106
4.4. Significados contruidos sobre la educación inclusiva	107
4.5. La inclusión desde la interculturalidad crítica: aportes para la orientación de la práctica docente	108
4.6. Reflexiones en torno a la práctica	111
4.7. Aprendizajes en la mirada de una investigadora	113
Referencias	114
Anexos	122

1.Introducción

Cuando tenía seis años, viajaba con mis papás en el metro y quedé completamente sorprendida al ver cómo había personas que podían comunicarse a través del movimiento de las manos. Les pregunté a mis papás: "¿Por qué las personas no hablan? Quedé completamente anonadada; de una manera inexplicable, mi corazón latía muy fuerte al verlos. Durante mis primeros años de primaria me sentía diferente a los demás, aunque al principio no era tan notorio, algo en mi cuerpo no era "normal". Tuve una infancia feliz y, con orgullo y seguridad, mostraba mi cuerpo; nadie notaba lo que, para mis ojos, era invisible: bailé, recorrí teatros y estados de la república. Yo era la niña más feliz del mundo.

Con el paso del tiempo y la llegada de la adolescencia, noté que uno de mis brazos era diferente. Comencé a sentir vergüenza y traté de esconderlo. Sentía miedo de que alguien lo viera o lo tocara, ni siquiera yo podía entender lo que había pasado. A veces fallaba en mis intentos de ocultarlo y algunas personas lo miraban con cara de asco, y eso me partía el corazón. Fue hasta los 25 años cuando pude ponerle un nombre, recuerdo ese día, solo fui a una consulta dermatológica y terminé en el hospital general. Al pasar a consulta, me sentí como una "rata de laboratorio", más de 5 residentes observaban mi cuerpo, fue muy incómodo, las dermatólogas me miraban con lástima, como si se tratara de un destino funesto, no entendía qué estaba pasando, y allí fue cuando me dieron el diagnóstico; pregunté si había cura y me dijeron: "no". Sin embargo, recuerdo a una doctora, que me miró con mucha empatía, al igual que la trabajadora social, ambas me ayudaron en el proceso de canalización.

En el hospital tuve la fortuna de encontrar a dos grandes genetistas quienes me cobijaron con sus palabras y fueron muy firmes en advertirme que no revisara el diagnóstico en las redes pues podía asustarme, y que nada de lo que aparecía ahí me iba a ocurrir. A la par de estos profesionales, también encontré personal médico sin un gramo de empatía: conocían todo el diagnóstico y el pronóstico de lo que me iba a suceder. Pero me di cuenta de que en 25 años de vida nada de lo que ellos decían me había pasado. Pensé que, si durante todo ese tiempo este padecimiento no existía para mí, menos lo haría ahora. Aclaro que no se trataba de negar mi "enfermedad" sino que aquello que habita en mí no condiciona mi vida ni mi futuro. Para el personal de salud soy una en un millón, pero yo pienso que mienten, pues soy más que una enfermedad rara o un diagnóstico inusual. Pocas veces se habla de las miradas que lastiman,

aquellas que transmiten desprecio e indiferencia. Lamentablemente, muchas de ellas son del personal médico, los “profesionales” que están para “cuidarnos”. Comparto estas reflexiones porque quizás muchas personas que viven con alguna discapacidad han tenido que enfrentarse a estas situaciones. Por eso, considero necesario dar cuenta y cuestionar estas ideas y prácticas que resultan dañinas, dolorosas y discriminatorias.

Regreso a mi adolescencia, donde comenzaron a germinar ideas y experiencias que impulsaron mis decisiones en torno a la elección de una carrera profesional. Así, desde mis 14 años sentí interés por participar en asociaciones civiles y con un grupo de amigos nos juntábamos para hacer voluntariado en asilos, casas hogares y con niños con cáncer; llevábamos comida a los hospitales y cada 6 de enero repartíamos juguetes a infantes que vivían en situación de calle. A partir de esas experiencias y sin tener bien definido mi interés por alguna licenciatura, decidí ingresar en la carrera de Trabajo Social. Así pasaron cuatro largos semestre en los cuales nunca me sentí feliz, sabía que me gustaba el trabajo social, sin embargo, el tema educativo movía mi corazón. Con todo el temor del mundo, me aventuré, renuncié a mitad de la carrera y con mucha dedicación postulé y fui aceptada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Después de pensarlo, opté por la UPN en la licenciatura de Pedagogía y siempre diré que fue mi mejor decisión.

Al terminar la universidad, empecé a impartir clases y allí conocí a Victoria, una joven dentro del espectro autista, quien, sin saberlo, cambiaría mi percepción de la vida. Un día, con lágrimas en los ojos, me dijo que en la escuela todos se burlaban de ella porque no podía hablar de la misma manera que los demás. Al reunirme con su mamá, me informé de lo que estaba ocurriendo. La niña era violentada por una de sus maestras; la profesora le quitaba los alimentos diciéndole que no era digna de comida, no la dejaba participar en los bailes y festivales escolares y, al cambiar de año, la profesora buscaba a Victoria para intimidarla tocándole el cabello o la cabeza. Para mí, esta situación fue una gran injusticia, no podía entender cómo había profesores que trataran de esa manera a sus alumnos. Ese día moví cielo, mar y tierra para que la situación cambiara. A partir de allí, ella no regresó a esa escuela y en menos de dos días, logré que ingresara en otra institución.

Para ser honesta, aprendí mucho con ella, me enseñó que, antes de juzgar a una persona, siempre hay que mirar la vida del otro. Entendí que preguntar “¿cómo estás?” puede salvar la vida y la integridad de las personas. Quizás podríamos decir que se trata de escuchar el corazón de los demás. Victoria y yo llevamos etiquetas impuestas por profesionales de la salud, como si nos estuvieran diagnosticando la vida con un dictamen inamovible. Ambas fuimos cooptadas por un modelo médico rehabilitador, el cual nos miró como “objetos de estudio” y no como personas. Mi historia no será similar a la de alguien que vive con una discapacidad, pero el sentimiento hacia el rechazo y la falta de empatía podrían ser similares.

En paralelo, me acerqué a la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y a la cultura Sorda, a través de un curso impartido por uno de los intérpretes de la Universidad Veracruzana (UV). En ese curso aprendí de la comunidad Sorda, descubrí que esa universidad cuenta con estudiantes sordos, especialmente en carreras como la Licenciatura en Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad, Pedagogía, Derecho en el Sistema de Enseñanza Abierta, y Agroecología y Soberanía Alimentaria.

La UV dispone de un Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDHIU), que se dedica a brindar atención y apoyo a estudiantes con discapacidad. A través de mi participación en ese curso, tuve la oportunidad de conocer a muchos estudiantes. Ellos compartieron sus experiencias, narrando cómo es formar parte de la comunidad Sorda y los retos que enfrentan en el día a día. Además, conocí a jóvenes provenientes de Michoacán, quienes eran miembros de comunidades sordas con un enfoque religioso; pude notar que, en ambos estados, pero especialmente en Veracruz, se están implementando programas específicos para personas sordas. En la UV, por ejemplo, se abordan temas como salud sexual, teatro, orientación política y jornadas culturales, entre otros. Todo esto me llevó a pensar que hacía falta educar a los oyentes, incluso los mismos estudiantes nos contaban que, con frecuencia, las personas no sabían reaccionar cuando tenían que comunicarse con ellos. En general, las personas ubicadas dentro de parámetros o clasificaciones de “normalidad” desconocen lo que implica la inclusión y no saben cómo concretarla. Algo similar ocurre en el ámbito educativo, se realizan intervenciones formales, por ejemplo, colocar rampas, pero no ajustes curriculares.

Tuve la oportunidad de realizar un curso de LSM en una escuela primaria del municipio de Chimalhuacán, que me resultó muy gratificante; trabajé con niños de 4to de primaria quienes me pedían aprender cada día más de la cultura Sorda. De allí comenzó mi interés por trabajar con las comunidades oyentes para difundir la cultura Sorda y las experiencias de quienes integran la comunidad Sorda. Éste es el impulso inicial de la presente investigación, con el objetivo de sensibilizar a las comunidades escolares oyentes y crear espacios donde tanto estudiantes como docentes puedan aprender la LSM. Además, en los espacios educativos, es raro encontrar intérpretes y, aunque las instituciones suelen colocar carteles o murales con el alfabeto en señas, se trata de una acción informativa pero no inclusiva.

A pesar de que los programas de estudio enfatizan que la escuela debe ser para todos, se requiere que los planes y programas en las Instituciones de Educación Superior que forman profesionales para desempeñarse en el campo educativo incluyan formación especializada para favorecer la inclusión sustantiva, como el aprendizaje de la LSM como parte de los contenidos de enseñanza. La realidad es que la falta de personal especializado impide una inclusión sustantiva. En muchos casos, esto provoca que los estudiantes sordos terminen abandonando las escuelas.

Para concretar acciones orientadas a la inclusión es necesario partir de un enfoque de interculturalidad crítica que vaya más allá de la coexistencia de diferentes culturas, esta perspectiva supone un análisis crítico de las desigualdades estructurales que existen porque, como señala Tubino (2004), la interculturalidad crítica no debe considerarse como una convivencia pacífica entre culturas, sino como un proceso de transformación social donde se busca reconocer y valorar las distintas cosmovisiones reconociendo la importancia de crear políticas que no solo respeten, sino que integren y empoderen a las comunidades.

Aunado a lo anterior, también se requiere reconocer e involucrarnos en las diversas culturas con el objetivo de construir una sociedad en igualdad de condiciones: no basta con conocer de la diversidad cultural, se debe preparar a una sociedad capaz de convivir con la diversidad, desde la empatía, el respeto y el reconocimiento de derechos. La inclusión no es un asunto de caridad, requiere tomar acciones donde las personas con discapacidad auditiva puedan acceder a una educación de calidad.

2. Antecedentes

Este apartado presenta los resultados de la investigación educativa en relación con el tema de este trabajo, sin embargo, es importante mencionar que muchos de estos estudios están enfocados hacia personas sordas, es decir, no ha sido fácil encontrar investigaciones donde el sujeto sean los oyentes.

En el trabajo “Inclusión educativa del Sordo: panorama en México y Veracruz” de Gonzáles Mily, Martínez Olvera y Martínez Cervantes (2024), se propone analizar la inclusión educativa del Sordo y conocer la localización geográfica de la población sorda en Veracruz, así como su condición de inclusión educativa. Desde el enfoque teórico, la educación inclusiva implica ofrecer atención de calidad a alumnos con alguna discapacidad física, facilitando su acceso al conocimiento de acuerdo con sus capacidades cognitivas y necesidades educativas. De este modo, al cursar la educación básica en un aula regular, estos estudiantes pueden integrarse posteriormente a la vida en sociedad como agentes de cambio, lo que les permite mantener una interacción plena y constante con su entorno sociocultural.

Este estudio se realizó inicialmente con un enfoque cualitativo/documental, mediante una reconstrucción histórica y contextual de los eventos que han influido en la atención a la población sorda. A manera de conclusión podemos decir que el hecho de que los niños sordos solo aprendan LSM en entornos fuera de la escuela, enfatiza la necesidad de optimizar los servicios educativos.

Otro de los trabajos identificados en esta búsqueda es el de Hernández Barrientos (2023) que se titula “Procesos interculturales de aprendizaje en personas sordas dentro de un contexto nahua, enfocados en sus prácticas comunicativas y sociales”. Este estudio analiza cómo aprenden las personas sordas de la comunidad nahua, centrándose en sus contextos de comunicación, interacción y socialización. Pone énfasis en el entorno familiar y comunitario. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo utilizando el método etnográfico. La información fue recolectada de docentes, padres, hermanos y miembros de la comunidad de Ahuacapa, una localidad en el estado de Veracruz que pertenece al municipio de Ixhuatlán de Madero. Las conclusiones indican que la percepción de la diferencia surge de las interacciones con la diversidad.

En Ahuacapa Segundo, se podría considerar que se establecen diálogos interculturales cuando se comparten ideas y se reconocen las diferencias, con el objetivo de comprender al otro desde sus prácticas y diversas perspectivas. Aunque no sucede de la misma manera ni con todas las personas, se observan prácticas de socialización que surgen a partir de las interacciones con los niños y niñas sordos.

En el trabajo titulado “Concepción y reconocimiento del modelo lingüístico Sordo veracruzano”, de Héctor Francisco Lara Tronco y Raúl Aguilera Zárate (2023), los autores se enfocan en la concepción y reconocimiento de ese modelo lingüístico como un referente para la LSM. La metodología utilizada fue cualitativa y un enfoque etnográfico, aplicando técnicas de grupo focal y observación participante en espacios públicos y en las plazas comunitarias del Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA). La muestra se obtuvo mediante la técnica denominada bola de nieve, comenzando con líderes Sordos y asesores educativos del IVEA, desde marzo hasta septiembre de 2022.

La recolección de testimonios se concretó en 3 eventos, con la participación de 116 colaboradores Sordos, de los cuales 60 eran mujeres y 56 hombres, incluyendo a diez menores de edad. La mayoría de los participantes (50) provenían de la región capital, seguidos por las regiones Huasteca Baja y Las Montañas, con 19 participantes cada una. Tanto los investigadores como los Sordos que utilizan la LSM se identifican como Sordos con 'S' mayúscula, en reconocimiento a su afinidad lingüística y pertenencia a la comunidad de Sordos dentro de la Cultura Sorda. Sin embargo, los resultados muestran que el Modelo Lingüístico Sordo no cuenta con reconocimiento a nivel institucional y académico, lo que dificulta la contratación de sus practicantes en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y limita su acceso a otros programas educativos para personas sordas, a menos que tengan un título profesional. No obstante, incluso con un título, persiste el problema de la ausencia de formación que refleje la realidad socio antropológica de la comunidad Sorda.

Esta investigación abarca nuevas características y elementos que pertenecen a la cultura Sorda, pero que lamentablemente los sordos aún desconocen; además nos permite ver el panorama educativo al que se enfrentan los sordos. Enfatiza en la identidad propia de la comunidad sorda, que no solo implica el uso de la LSM sino, también, la conexión con una comunidad cultural.

La investigación “La LSM” de Luis Rabadán y Laritssa Solís (2021), destaca su relevancia en la formación de docentes para la Licenciatura en Inclusión Educativa. Una problemática que muestra el estudio es el escaso conocimiento que tienen los profesionales sobre LSM. Por ello, se busca promover su enseñanza en las Escuelas Normales para futuros maestros. A través de un enfoque cualitativo, se pone de manifiesto que la falta de capacitación en LSM entre los docentes evidencia la necesidad de que todos los educadores en formación se familiaricen con esta lengua. Es fundamental que los participantes en programas de inclusión se comprometan de verdad con su labor, ya que actúan como modelos a seguir para las nuevas generaciones de educadores. Además, la responsabilidad de reconocer y valorar la diversidad no debe recaer únicamente en los docentes, sino en toda la comunidad educativa para asegurar la inclusión sustantiva. Los niños sordos tienen la capacidad de desarrollar su propia lengua mientras aprenden el español como una segunda lengua, Sin embargo, y según los autores, el dominio del español no siempre será equiparable al de la LSM, ya que dependerá del tipo de apoyo que reciban en la escuela.

El trabajo de Jullian (2018) “Haciendo ‘hablar’ a una historia muda”, aborda el origen, desarrollo y consolidación de la comunidad sorda de Morelia. Un momento clave fue el año 1960, con la creación de la Escuela de Rehabilitación de Michoacán, siendo este uno de los primeros espacios de encuentro para las personas sordas de la región. También, algunos antecedentes importantes fueron el Club Deportivo de Silente, la organización del Torneo de Sordomudos, y la participación de instituciones como la Asociación de Sordos Católicos del DF, la Federación Mexicana de Deportes para Sordos (FEMEDESOR), la Comisión Nacional del Deporte (CONADE) y la Asociación Deportiva para Sordos en el Estado de Michoacán A.C. (ADSEM).

Esta investigación es importante ya que nos permite entender cómo se construyó una comunidad de sordos; además, resalta la organización en torno a instituciones propias, creando redes de apoyo y fomentando la identidad cultural. Las comunidades sordas no solo requieren inclusión, sino también espacios autónomos para desarrollar sus propias dinámicas sociales y culturales.

El estudio “Experiencias de Inclusión-Exclusión de un Grupo de Sordos Usuarios de la LSM” de Judith Pérez-Castro y Johan Cristian Cruz-Cruz (2021), tiene como objetivo analizar las experiencias de inclusión y exclusión social de un grupo de personas sordas que usan la LSM, reconociendo a la comunidad sorda con identidad propia y examinando los modelos de atención dirigidos a ellos. La muestra consistió en seis personas sordas: cinco hombres y una mujer, de edades variadas (dos entre 20 y 24 años, dos entre 30 y 34 años, y dos mayores de 35 años).

El estudio adoptó un enfoque cualitativo basado en la historia oral, utilizando entrevistas para recolectar información. Los resultados revelaron que el sistema educativo no está preparado para atender a las personas sordas de manera adecuada. Aunque algunos lograron completar sus estudios, fue gracias al personal docente y al apoyo familiar, superando múltiples barreras. Las experiencias de discapacidad reportadas por las personas que participaron en la investigación fueron distintas y esas diferencias estuvieron marcadas por el apoyo familiar. Además, se identificó la ausencia de intérpretes de LSM en las instituciones educativas, lo que agravó las dificultades de inclusión. Por lo tanto, el trabajo destaca la necesidad de establecer políticas públicas inclusivas, fundamentadas en la opinión y participación de la comunidad sorda, para garantizar un entorno más accesible y equitativo.

En síntesis, las investigaciones reportadas son cruciales ya que presentan los elementos culturales, educativos y sociales que los oyentes deben conocer, para comprender la cultura Sorda a partir de un diálogo intercultural, donde ambas comunidades, sordos y oyentes, puedan construir espacios de respeto e inclusión.

3.Planteamiento del problema

En México, la discapacidad suele ser un tema complejo. Según datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023):

De las más de 129.5 millones de personas que habitaban el país, 6.8 % (8.9 millones) reportó tener discapacidad (...) Del total de la población con discapacidad en 2023, 46.6 % era hombre y 53.4 %. (...) Las entidades federativas con los porcentajes más altos de personas con discapacidad en 2023 fueron Zacatecas (10.4 %), Tabasco (9.5 %), Durango (9.3 %), Oaxaca (8.3 %) y Ciudad de México (8.1 %). (...) En 2023, las actividades que hacen con mucha dificultad o que no pueden hacer, que más reportaron las personas con discapacidad fueron: ver, aun usando lentes (45.4 %), caminar, subir o bajar usando sus piernas (40.2 %) y oír, aun usando su aparato auditivo (19.4 %).

Los datos destacan que existe un segmento importante de la población que vive con discapacidad, además, la encuesta toma en cuenta las distintas discapacidades: sensoriales, y motoras y revela que la discapacidad puede influir en la autonomía de las personas que, en ese caso, requieren algún tipo de apoyo y/o cuidados adicionales. Por ende, es necesario desarrollar políticas públicas, además de brindar espacios de accesibilidad e integración social. Las personas con discapacidad enfrentan una serie de barreras físicas, sociales y culturales que limitan su participación plena en la sociedad.

En nuestro país, las personas pertenecientes a la comunidad Sorda son invisibilizadas debido a que muchas de las ofertas educativas, culturales y de servicios como: educación, arte, salud y cine, entre otras, sólo están enfocadas y dirigidas a las y los oyentes. Al hacer la búsqueda de datos del 2023 relacionada con las personas con discapacidad auditiva la información localizada resultó escueta aunque, de acuerdo con la Secretaría de Salud (2021):

En México, aproximadamente 2.3 millones de personas padecen discapacidad auditiva, de las cuales más de 50 por ciento son mayores de 60 años; poco más de 34 por ciento tienen entre 30 y 59 años y cerca de 2 por ciento son niñas y niños. (párr.1)

Estos datos nos brindan información del porcentaje de personas que viven con discapacidad auditiva lo que redobla la urgencia de atender las necesidades de la comunidad Sorda desde

la educación. La discapacidad auditiva es una de las que enfrenta mayores problemáticas, el desconocimiento de la LSM por parte de la comunidad oyente, perjudica la comunicación e integración de las personas sordas en la vida cotidiana.

Aunado a lo anterior, los sordos se enfrentan a barreras lingüísticas en el sistema educativo que no cuenta con intérpretes ni con materiales adaptados para estos estudiantes, lo que afecta sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo académico. Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se diseñó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, la Secretaría de Educación Pública buscó darle reconocimiento a distintas poblaciones históricamente vulneradas, definiendo así el principio de inclusión como “la incorporación plena de todas las personas a la comunidad educativa, en particular de aquellas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, permanecen excluidos del sistema educativo” (SEP, 2018, p.77).

Las dimensiones de la educación inclusiva, a partir del índice de inclusión de Ainscow y Booth, comprenden el aspecto político, cultural y las prácticas educativas “que para ser genuinamente inclusivas deben ser reconocidas y apreciadas por todos los actores y ser producto de la participación reflexiva y crítica del conjunto de los actores vinculados con la comunidad educativa” (SEP, 2018, p.24). Sin embargo, hay errores que evidencian la falta de información o de conocimiento de las personas y áreas responsables del diseño y edición de estos materiales, una situación que revela la necesidad de adoptar un enfoque intercultural para asegurar la inclusión educativa.

Por ejemplo, en el libro de texto “Nuestros Saberes” de primer año, en la página 33, se utiliza el término “lenguaje de señas/signos” lo cual es erróneo, el término correcto es “LSM”; también, dentro de la misma página, aparecen las señas “agarrar” y “detener”, las cuales están invertidas. Además, en el libro de texto “Nuestros Saberes” de segundo grado, en la página 74, el abecedario es erróneo y se utiliza el término “sordomudo” representando una ofensa para la comunidad de sordos porque la expresión correcta es “persona sorda/o”.

La incorrecta representación de la LSM en materiales educativos, como los libros "Nuestros Saberes", perpetúa estereotipos y desencadena falta de respeto hacia la lengua y la cultura Sorda. La inclusión va más allá de poner en los libros de textos temas sobre LSM, es un reto para el país, no podemos hablar de “respeto a las diferencias” cuando no existen espacios educativos adaptados a las necesidades de las y los estudiantes que tienen alguna discapacidad. Los planes y programas de estudio universales solo propician la discriminación, se presupone que la implementación de adaptaciones en el sistema educativo es esencial para eliminar la discriminación y promover un ambiente inclusivo. Por lo anterior, esta investigación adopta un enfoque intercultural orientado a la inclusión de las personas sordas a partir del reconocimiento de una cultura Sorda, de la lengua de señas (y no del lenguaje) además de una concepción crítica de interculturalidad que supone el diálogo entre culturas (de oyentes y de sordos) por lo que, desde ese enfoque, me propongo orientar esta investigación hacia la sensibilización de las personas oyentes en relación con la cultura y la comunicación con las personas sordas.

4.Preguntas de investigación

A partir del problema planteado surgen las siguientes preguntas que orientan la investigación:

a. Principal

- ❖ ¿De qué manera la sensibilización y educación de los oyentes sobre la cultura Sorda, fomenta la educación inclusiva, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, para la construcción de una sociedad más justa?

b. Secundarias

- ¿Cuáles son los saberes e ideas previas de estudiantes oyentes de una institución de educación básica en relación con la construcción sociohistórica de la sordera y la cultura Sorda?
- ¿Qué concepciones sobre la educación inclusiva de las personas sordas prevalecen entre el estudiantado oyente?
- ¿Qué estrategias identifica el estudiantado oyente para la inclusión educativa de las personas sordas en los distintos espacios institucionales?

5. Objetivos

Para concretar la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas, el trabajo propone lograr los siguientes objetivos:

a. General

Promover la educación inclusiva de la comunidad Sorda, a través de la sensibilización y educación de los oyentes, en relación con la cultura Sorda, desde el enfoque de la interculturalidad crítica.

b. Específicos

- Investigar los saberes e ideas previas de docentes en servicio en relación con la construcción sociohistórica de la sordera y la cultura sorda.
- Analizar las concepciones de docentes en servicio sobre la educación inclusiva de las personas sordas.
- Estudiar las estrategias utilizadas para la inclusión educativa de las personas Sordas en el contexto áulico.

6. Justificación

Esta investigación está enfocada en el reconocimiento de la cultura sorda en el contexto de una sociedad predominantemente oyente, desde el enfoque de la interculturalidad crítica. De acuerdo con Padden y Humphries (2005):

El conflicto de las relaciones de los Sordos con el mundo oyente, [consiste en] que suele no comprender ni aceptar la existencia de los Sordos como una comunidad. Y los Sordos, por su parte, han estado siempre enfrentados al reto de cómo expresar su voz, para exigir respeto y reconocimiento. (p.18)

De lo anterior se desprende la necesidad de sensibilizar a la sociedad oyente sobre los derechos de las personas sordas y su derecho a vivir en igualdad sustantiva. Sin embargo, muchas veces este proceso se limita a la accesibilidad en infraestructura lo que no implica, necesariamente, un reconocimiento lingüístico y cultural de la comunidad sorda. Además, esta investigación aporta la posibilidad de trabajar con oyentes desde una visión transformadora que permita ir más allá de un enfoque técnico donde sólo se enseña la lengua de señas sin mirar a la comunidad Sorda. Desde este enfoque, no sólo se trata de cuestionar

las ideas sobre la sordera, sino también la transmisión de un conocimiento cultural amplio que abarque las diferentes dimensiones de la vida de las personas sordas, desde su historia hasta sus prácticas sociales, su organización comunitaria, su visión del mundo y sus modos de comunicación. Considero que es importante trabajar, en primer lugar con los oyentes, de modo que puedan ser agentes de cambio en la creación de una sociedad más inclusiva; tal como afirma Dueñas, M (2010):

La inclusión educativa al ser un proceso activo y participativo en la comunidad escolar implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización escolar. Estos cambios no solo afectan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo, sino que tienen un alcance general para todos los alumnos. (p.363)

La cultura sorda ha buscado el reconocimiento de su lengua y su cultura. Por lo tanto, esta investigación propone el reconocimiento y sensibilización de la población, construyendo una sociedad inclusiva en el marco del respeto y el reconocimiento. Taylor (1993) como se citó en Becerra (2015) argumenta que “la identidad se configura a través del reconocimiento, [por el contrario] la ausencia de éste genera formas de opresión” (p.170). Es importante reconocer e involucrarse, desde una inclusión que vaya más allá de la teoría porque la comunidad Sorda, históricamente ha sido violentada. En consecuencia, resulta crucial diseñar espacios donde este tipo de situaciones puedan ser visibilizadas de tal forma que se generen políticas públicas, así como programas y estrategias de intervención institucionales destinadas a docentes en servicio de distintos niveles educativos orientados a garantizar el derecho a la educación de las personas Sordas.

Capítulo 1. Historia de la discapacidad y modelos de atención educativa

Este capítulo aborda los modelos de atención educativa de las personas con discapacidad a lo largo de la historia. Analizar estos enfoques, permite evidenciar concepciones ideológicas, culturales y políticas. El propósito va más allá de una revisión informativa, se trata de comprender el tránsito de los modelos desarrollados en la Antigüedad hacia aquellos que adoptan una perspectiva de derechos humanos y de reconocimiento intercultural. Este recorrido desentraña el origen de los estigmas en torno a la discapacidad y la lucha histórica por justicia y el derecho a una vida digna.

1.1. Un recorrido histórico por la discapacidad

En nuestro mundo existen diversas discapacidades algunas son físicas, sensoriales, psicosociales, intelectuales y múltiples. También es importante mencionar que la discapacidad no es exclusiva del nacimiento, algunas son adquiridas. Vivir con una discapacidad va más allá de tener una condición; para muchas personas, la discapacidad es símbolo de limitaciones; sin embargo, es necesario recordar que todos tenemos derecho a una vida digna y que nuestros talentos y capacidades no están condicionados por un diagnóstico médico. Pese a lo anterior, existen concepciones diversas que enfatizan la deficiencia y el impedimento para una participación social plena. Al respecto, la Organización Panamericana de la Salud (s.f) afirma que “las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad” (párr. 2).

Estas ideas han sido recurrente a lo largo de la historia y las personas con discapacidad han tenido que luchar por sus derechos y reconocimiento. La discapacidad debe dejar de ser vista como una condena. Muchas veces la vida de estas personas está inmersa en hospitales, supervisada por médicos y en centros de atención, entre otros. La diversión y el esparcimiento suelen estar limitados en el tiempo y en los pocos espacios que existen para las personas con discapacidad. En una sociedad que no ha sido preparada para atender las diversidades, se tiende a caer en prejuicios y etiquetas que infravaloran a quienes viven con una discapacidad. Podríamos pensar que al nombrar “algo” o “etiquetar” se estaría reconociendo ante la

sociedad, pero lamentablemente no siempre es así, muchas veces estas marcas expresan y fomentan la violencia.

A menudo decimos que las personas “sufren” una discapacidad cuando, en realidad, viven con discapacidad. Tampoco son personas “minusválidas” o de “capacidades diferentes”; el término correcto es persona con discapacidad. A partir de esta expresión, reconocemos su valor como persona. Al referirnos a las personas como “discapacitadas”, estaríamos invalidando sus funciones y quitándoles sus capacidades. Otra forma en que se suele llamarlas es “personas especiales”, de modo que es una expresión que puede deslizarse, de manera inadvertida, hacia la exclusión y la discriminación.

La misma sociedad limita a las personas con discapacidad, incluso pareciera que son invisibles. En el entorno social podemos observar que son pocos los lugares diseñados para la movilidad y accesibilidad de personas con discapacidad física, visual y auditiva. Además, muchas veces desconocemos todas las discapacidades existentes y nos limitamos a nombrar algunas.

1.2. Antigüedad

Durante este periodo, las personas con discapacidad eran vistas como “anormales”, carecían de derechos y oportunidades, y no tenían un lugar dentro de la sociedad. En algunos casos, su destino era ser asesinadas al poco tiempo de nacer, según López (2019) quien habla de la discapacidad en la antigüedad afirma lo siguiente “una vida con discapacidad no merece la pena ser vivida. Consecuentemente, en el caso de detectarse una discapacidad en el nacimiento, los infantes podían ser sometidos a infanticidio” (p.838)

La discapacidad era concebida como un castigo de los dioses, por lo tanto, eran excluidos y escondidos de la sociedad, no tenían derecho de opinar, sobre su propia vida. Valencia (2018) afirma que “existen evidencias de que se intentaban medidas curativas como trepanaciones (heridas en el cráneo para que “huyera el mal”) o amputaciones sin empleo de anestesia” (p.3). A partir de estas situaciones, podemos afirmar que las personas con discapacidad eran fuertemente violentadas, además de fomentar un sistema médico que solo se orientaba hacia una dirección: la muerte.

Durante este periódico histórico, se buscaba construir una sociedad perfecta y aquellos que se salieran de este “modelo” no podían pertenecer a la misma. Palacios, 2018, como se citó en Velarde, 2011 afirma que de “La raíz de la condición de castigados e innecesarios que rotulaba a los discapacitados, surgieron dos consecuencias que dieron origen a dos submodelos dentro del modelo de prescindencia: el eugenésico y el de marginación” (p.118). A partir de lo anterior, podemos analizar que tanto griegos como romanos querían ciudadanos “bellos”, la violencia hacia quienes se salían de ese parámetro estaba justificada y sus perpetradores no eran cuestionados, la búsqueda de la sociedad “perfecta” se lograba a costa de la vida de los demás.

1.3. La Edad media

En la edad media empieza a cambiar la percepción de la discapacidad, se creía que una deformidad era símbolo de castigo divino o pecado, por lo tanto, se debía pagar de por vida Vives, (s.f) tal como lo citó López (2019):

A lo largo de la Edad Media ya no tiene cabida el infanticidio. El Concilio de Braga (572 a.C), contempla nuevas leyes de protección por las cuales se establecen normas contra las prácticas abortivas y los filicidios. De igual forma, el fuero juzgo (el cual comprendía las leyes de los reyes godos) establecía la pena capital o la ceguera para las madres que mataran a sus hijos antes o después de nacer e imponía duras penas a los padres o a quienes los abandonaran. (p.840)

Durante esta etapa es notorio que existe una preceptiva religiosa, enfocada a la “protección de la vida”, siendo la religión la institución que legislaba esta situación a través del poder divino. De acuerdo con Santofimio (2015):

Las personas con discapacidades en la Edad Media se enfrentaban a situaciones de ambivalencia que comprendían desde las leyes de protección hasta las prácticas de repulsión, pues se consideraban signo de pecaminosidad por ser su condición producto de un castigo divino, llegando, en algunos casos, a convertirse en objetos de burla. (p.35)

En el texto anterior se refleja una compleja realidad, por un lado, las leyes “procuraban la vida”, pero la sociedad, la iglesia y la cultura, castigaba a las personas. La narrativa construida en ese tiempo era guiada por la idea del pecado, Santofimio (2015) plantea que

“Las prácticas cotidianas de la sociedad civil en la Edad Media permitían que los discapacitados generaran burla, repulsión, rechazo y, en algunos casos, lástima” (p. 35).

La Iglesia construyó un esquema de ideas en el cual se fomentaba ayudar a las personas con discapacidad como una manera de estar más cerca de Dios. Las leyes divinas tenían un gran peso en la sociedad. Aunque ya no se permitía acabar con la vida de ellos, se seguía separando a los “normales” de los “anormales”. Sin embargo, se promovía un discurso de clemencia, en el que los cristianos debían realizar obras de buena voluntad para ser buenos samaritanos y alcanzar el paraíso. López (2019) comenta lo siguiente:

[La discapacidad] se contemplaba como la obra de Dios, convirtiéndose en objeto de misericordia y caridad cristiana, y configurándose como un medio para alcanzar la salvación. De una forma u otra hay que resaltar que el camino que siguen ambas percepciones llevaba al mismo destino, la marginación. (p.840)

Si bien este discurso de la Iglesia pudo disminuir la situación desfavorable o de abandono que podían vivir las personas con discapacidad, de todos modos, son percibidas como un medio para alcanzar un beneficio personal, en este caso, la salvación, en lugar de ser reconocidas como seres humanos con dignidad. Asimismo, la Iglesia lucraba con esta situación, obteniendo dinero a través de la caridad. No solo la Iglesia, sino también algunas familias exhibían a sus hijos para pedir dinero en las calles.

1.4. Edad moderna

La edad moderna está caracterizada por cambios sociales y culturales, donde se comienza a establecer el pensamiento y desarrollo científico, por lo tanto, la concepción de la discapacidad también es vista desde otra perspectiva teórica y de atención, tal como lo mencionan diversos autores. Al respecto, Imízcoz et al. (2023) afirman que “se desarrollan algunas mejoras médicas que benefician a los deficientes físicos; una es la realización de diferentes prótesis y aparatos ortopédicos” (p. 9). Aunque surgen nuevas ideas y prácticas sobre la atención médica de las personas, algunos aspectos no cambiaron, es decir, en lugar de ser positivos y en beneficio de la discapacidad, fueron lo contrario, porque, como señalan Imízcoz et al. (2023):

En los albores de la Edad Moderna, con la proliferación de los gabinetes de curiosidades y el despertar de la literatura médica, este supuesto rechazo da paso a un creciente interés por el estudio de las criaturas deformes. El discapacitado deja de ser visto, de manera paulatina, como símbolo de mal augurio y representación del mal. Es entonces cuando se origina un género pictórico capaz de documentar a los seres anómalos que adquirirían notoriedad por su discapacidad o enfermedad. En su conjunto, quedaron reunidos bajo la etiqueta de monstruos o prodigios. (p.15)

Como se desprende de la cita anterior, aunque las personas con discapacidad despiertan el interés de la medicina y el estudio de las ciencias, las expresiones son estigmatizantes y hoy en día podemos decir violentas. La idea del castigo divino, propia de épocas previas, se deja de lado, pero siguen presentes las expresiones y concepciones deshumanizadas y deshumanizantes. Más allá de la atención se aprovechaban de la discapacidad para poder humillarlos públicamente con el fin de brindar entretenimiento. Al respecto, Gutiérrez (2015) como se citó en Imízcoz et al. (2023), señala:

Los monstruos y prodigios ocupan un determinado lugar en las cortes europeas de los siglos XVI y XVII; formaban parte del grupo denominado “gentes de placer”, expresión bajo la que se aúnan locos, enanos, gigantes, mujeres barbudas, hombres lobo, deformes, bufones y todo aquel que presentara algún tipo de discapacidad física o del intelecto. (p.1978)

Parece contradictorio pensar que realmente hubo un cambio de paradigma, aunque se empiezan a desarrollar planteamientos científicos para la “atención”, algunas de las ideas de la edad media persistían en este periodo. Retomando a Imízcoz et al. (2023):

La actitud para con ellos fue ambigua. Aunque la mayoría de los retratos los representan con suma dignidad y respeto, vestidos ricamente y con atributos propios de un estatus superior, algunos de estos personajes desaparecían tan pronto su anomalía dejaba de causar interés o divertimento. (p.15)

El cambio de paradigma estuvo lleno de contradicciones, los avances científicos hacían notar que sólo eran concebidos como sujetos de estudio utilizados para el “progreso” y, aunque ya

no eran vistos como el “castigo de Dios”, ahora era la sociedad quien maltrataba a las personas con discapacidad.

1.5. Edad contemporánea

En la Edad contemporánea, surgen dos modelos enfocados en la discapacidad: el rehabilitador y el social. El primero de ellos, el rehabilitador, para (Thomas, 2002, como se citó en Pérez y Chhbra, 2019) “Durante los años 50 y 60, el modelo médico, rehabilitador o individual dominó el discurso sobre discapacidad en todo el mundo” (p.12). Estaba enfocado en el tratamiento de las personas con discapacidad, mientras que el modelo social que surge en los años 70, partía de una mirada transformadora, con una perspectiva asociada a los valores sociales y éticos, como resultado de los movimientos civiles por los derechos humanos.

El modelo rehabilitador está enfocado en el avance científico y tecnológico y, aunque significó un “progreso”, también perpetuó la exclusión e intervenciones centradas en “corregir” a las personas con discapacidad, se pensaba que la deficiencia era un problema que debía ser tratado clínicamente. Bajó estos argumentos de manera resumida, podemos notar que durante este momento histórico se vivió una evolución de pensamiento. El modelo social cuestiona al sistema y lucha por la dignidad y el reconocimiento de las personas, mientras que el modelo rehabilitador tiene el objetivo de lograr que las personas se integren al sistema, pero desde la adaptación.

1.5.1. El modelo rehabilitador

A partir del siglo XX, existen cambios en la medicina y, por lo tanto, una nueva perspectiva en la atención a las personas con discapacidad. Durante este siglo, comienza a perfilarse un nuevo modelo de atención centrado en la rehabilitación de las personas con discapacidad. Entre las características de este modelo, destacan las siguientes:

Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello por lo que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. (Palacios, 2008, p.26)

La terminología utilizada en la antigüedad cambió de manera significativa; las concepciones o etiquetas que describían a las personas como “fenómenos” o “castigadas por Dios” dejaron de usarse, lo que permitió el inicio de estudios médicos y científicos para la atención y rehabilitación de las personas. Se eliminaron las prácticas de aislamiento y abandono, y se intentó integrar a las personas en un sistema de atención. Estos avances ayudaron a “normalizar”, expresión que persiste en esa época, y visibilizar a esta población.

La influencia de los movimientos sociales y el acontecimiento de la Revolución Francesa de 1789 marcaron otro hito en el trato a las personas que presentaban alguna disfuncionalidad, en la medida en que se crearon instituciones especializadas para tratar a estos grupos humanos. Algunos de estos centros fueron concebidos como hospitales, centros de rehabilitación, centros de entrenamiento y de entretenimiento, que se van a caracterizar por aislar al discapacitado. (Santofimio, 2016, p.34)

De acuerdo con el autor, el impacto de los movimientos sociales fue clave para que existiera una nueva perspectiva de la discapacidad, sin embargo, la idea del aislamiento sigue presente, atender desde una mirada médica, es decir, tratar de curar, de normalizar, sin mirar de forma integral a las personas.

1.5.2. El modelo social

El modelo social se enfoca en abordar la discapacidad desde una perspectiva social. Según Palacios (2008) “Es posible situar el nacimiento del modelo social o al menos el momento en que emergen sus primeros síntomas a finales de la década de los años sesenta del siglo XX” (p.106). Se centra en las barreras sociales y no en la condición del individuo. Desde este enfoque, es la sociedad la que inhabilita la plena integración de las personas en su entorno social. De acuerdo con Palacios (2010) como se citó en Velarde, (2011):

Lo que hoy se conoce como el modelo social de la diversidad funcional tiene sus orígenes en el Movimiento de Vida Independiente, que nació en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo pasado, en la Universidad de Berkeley, California. Si bien este movimiento tiene una firme carga de lucha por los derechos civiles, en él, con la voz de las propias personas discriminadas por su diversidad funcional, se establecieron cambios radicales desde el punto de vista moral para aproximarse a esta realidad humana. (p.128)

Este movimiento buscaba el reconocimiento de las personas con discapacidad, frenar las ideas de exclusión y discriminación. En consecuencia, se propone dar voz a las personas con discapacidad, buscando su reconocimiento en la sociedad y acuñando el término de “personas”. De este modo, se fomenta una lucha contra una cultura que ha discriminado e invalidado a las personas con discapacidad. Gómez y Castillo (2016) plantean:

El enfoque social asume a la discapacidad como producida, mantenida o reafirmada colectivamente, desde la etiquetación negativa hasta la generación de obstáculos. En esta perspectiva, el problema no está en las personas, sino en las condiciones adversas y en los sistemas de discriminación improvisados e institucionalizados. (p. 179)

Como se desprende de lo anterior, el modelo social no se centra en las condiciones físicas, sino en el reconocimiento de las barreras sociales, culturales y políticas que afrontan las personas con discapacidad. Aunque es importante considerar las condiciones físicas, también lo es la integración de las personas y la eliminación de las exclusiones. Este modelo cuestiona una cultura discapacitante y, a partir de esta lucha, se comienzan a desarrollar cambios que exigen que el entorno en que habitan sea accesible para ellos. La perspectiva social modifica y reestructura la manera en que deben ser percibidas las personas con discapacidad. Como señala Oliver (1998) “No son los discapacitados quienes necesitan ser analizados, sino la sociedad capacitada; no se trata de educar a discapacitados y capacitados para la integración, sino de combatir el minusvalidismo institucional” (p. 53). Los avances no solo deben ser médicos, sino también sociales, educativos, legales, políticos y culturales. La esencia de este movimiento también se centra en la creación de espacios laborales donde las personas con discapacidad puedan participar. Como afirma Gómez y Castillo (2016):

La discapacidad es sinónimo de exclusión, por lo cual no es inherente al actor social, sino más bien a la estructura de la que forma parte. La discapacidad se sobrepone a las insuficiencias; aísla y excluye de la participación plena en la vida pública. En este sentido, la integración implica no sólo reconocer la diferencia, sino respetar los derechos, obligaciones y también las limitaciones. (p.191)

Este modelo inicia con la crítica a los enfoques tradicionalistas, que veían la discapacidad únicamente desde un paradigma religioso. La discapacidad no puede reducirse a una interpretación religiosa ni ser atendida a partir de un diagnóstico. Una persona con

discapacidad tiene la posibilidad de colaborar en su contexto social, pero para que esto suceda, la sociedad debe brindar las condiciones necesarias para diseñar espacios donde todos puedan participar. De acuerdo con Guzmán (2010) como se citó en Velarde (2011):

Desde el punto de vista político, las propuestas del modelo social son suficientes para conseguir legalmente la igualdad de oportunidades y la desaparición de la discriminación, [pero] desde el ámbito de la ética este paradigma presenta importantes carencias relacionadas especialmente con la definición de dignidad. (p.131)

Esta cita invita a la reflexión sobre la efectividad del modelo social, recordando que no basta la implementación de leyes pues por sí solas no funcionan, es necesario el diseño de políticas públicas con perspectiva ética orientadas a una igualdad sustantiva. Según Velarde (2011):

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tiene sus raíces en el modelo social, sus fundamentos éticos están estrechamente ligados al modelo de la diversidad, que es una evolución del modelo social. Bajo su punto de vista, la importancia de la aparición de este submodelo es primordial, pues el modelo de la diversidad propone fundamentos éticos que trascienden el ámbito de los Derechos Humanos, algo que no ocurre en el modelo social. (p.132)

Este autor menciona que el modelo social, abre paso a un submodelo, que implica una evolución ética, que reconoce que toda vida humana es digna de oportunidades, ninguna vida vale más que otra, por lo tanto, se requiere una sociedad donde todos puedan participar sin importar sus condiciones, pero, sobre todo, se reconoce que todos tenemos derechos.

1.6. Distintas concepciones sobre la discapacidad auditiva

La discapacidad ha sido entendida y atendida de distintas maneras a lo largo de la historia, como ya hemos mencionado anteriormente, ahora toca el turno de comprender cómo era concebida específicamente la discapacidad auditiva en distintos periodos históricos. De acuerdo con Saavedra (1958) como se citó en, Montañez (2002), Aristóteles planteaba lo siguiente:

El ciego puede ser mejor instruido que el sordo e incluso cree que como el sordomudo no puede articular palabras, y tampoco comprende las de otros, no puede ser educado y es incapaz de instrucción. Además de que los que por nacimiento son mudos son también sordos: ellos pueden dar voces, más no pueden hablar palabra alguna. (p.20)

Podríamos afirmar que los sordos sufrían de discriminación, sin embargo, esta noción aun no existía en esos tiempos y tal vez se creía que este tipo de acciones estaban encaminadas a la construcción de una sociedad perfecta, como ya hemos mencionado anteriormente. En consecuencia, el destino de una persona nacida con discapacidad era la muerte y los sordos tampoco se libraban de estas prácticas.

Con posterioridad, la iglesia católica planteaba la necesidad de evangelizar a las personas sordas, sin embargo, no existía un código con el cual pudieran comunicarse, es aquí cuando el fraile Pedro Ponce de León establece un sistema de comunicación entre sordos y oyentes. Al respecto, González y Calvo et al (2009) señalan lo siguiente:

Ponce de León hizo “escuela” y, moviéndose dentro de la teoría educativo-filosófica del momento, aportó a la posterioridad un avance didáctico importante. La idea de que la sordera y la mudez dependen de una anomalía orgánica y de que el sordomudo no puede ser educado persistió durante mucho tiempo, pero en la práctica docente de Ponce se aprecia la preocupación por formar al hombre en cuanto a tal hombre habilitarle para que pueda realizarse actuando en todas las facetas. (p. 633)

Ponce intentó darles participación en la sociedad, aunque fuera en las prácticas y los ritos religiosos, por lo tanto, era necesario establecer de manera homogénea un canal de comunicación propio de los sordos. Quizás, estas son las raíces del inicio de una “comunidad sorda”; incluso, en la historia de Ponce se menciona que tuvo un alumno llamado Pedro Velasco quien era sordo. Sobre los métodos educativos que utilizaba, Gascón (2003) destaca lo siguiente:

El sistema Ponce se iniciaba con la escritura y con el uso de un alfabeto manual, esperando que el alumno al final comprendiera el significado de los mensajes. El siguiente paso era el complementar lo anterior con la enseñanza de la lectura labial.

Tema en el cual Pedro Ponce debió fracasar, pues su mejor alumno Pedro de Velasco era incapaz de leer los labios de sus interlocutores, ya que según el cronista Baltasar de Zúñiga, los oyentes se comunicaban con él, no hablándole, sino mediante el uso del alfabeto manual ideado por Pedro Ponce, o mediante la escritura. (párr. 90)

Es así como en 1620, aparece un personaje muy importante llamado Juan Pablo Bonet, quien publicó un libro titulado *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Bonet, al igual que Ponce de León, es de los primeros personajes en tratar de enseñar a los sordos. Juan Pablo Bonet fue un educador español, su principal interés estuvo en la educación para los sordos. Gascón (2006) sostiene lo siguiente:

Pablo Bonet partía de una premisa básica: una persona sorda no tenía por qué ser muda, salvo que tuviera algún impedimento en la lengua, y por lo tanto todos los sordos eran merecedores de recibir enseñanzas, o de poder expresarse vocalmente, con mayor o menor fortuna, gracias a la aplicación práctica de la “reducción” de las letras a sus sonidos más simples, o sea con la ayuda de la fonética, muy alejada aquella de las esferas celestiales. (párr. 3)

Los métodos utilizados por ambos personajes parecen distintos, pero esto no es del todo cierto ya que ambos se enfocaban en hacer hablar a los sordos. Más allá de cuestionar si sus métodos de enseñanza fueron los correctos, es preciso señalar que Ponce de León y Bodet, cuestionaron la idea de que los sordos eran personas ineducables, tal como lo mencionaba Aristóteles. En este sentido, es posible afirmar que ambos educadores empiezan a darles un lugar en la sociedad a través de la educación, lo que constituye un gran paso para todo el proceso que se desencadena a continuación.

Posteriormente, aparece Charles Michel de l'Épée, un religioso francés oyente, a quien se le atribuye la creación de escuelas para sordos. Oviedo (2007) señala que “en 1771, y financiándola con sus propios medios, fundó la ‘Institution Nationale des Sourds-Muets’ en París, cuyas aulas llenó con niños sordos que él mismo reclutaba por toda la ciudad” (párr. 6).

Nuevamente podemos notar la influencia religiosa y la urgencia por evangelizar a la población, por lo tanto, Charles Michel de l'Épée establece su propio método, influenciado por distintos personajes históricos. Oviedo (2007) menciona:

El abad de l'Épée era un intelectual bien formado en las ideas de su época. Uno de los filósofos más influyentes de entonces, René Descartes, argumentaba que la lengua era un sistema de signos que existía fuera del ser humano. Debido a eso era posible realizar vínculos arbitrarios entre las cosas y los signos. Según ello, una lengua podía potencialmente expresar cualquier idea. De l'Épée aplicó este principio a la LSF [Lengua de señas francesa] que aprendió de la comunidad Sorda de París, y descubrió que esa lengua tenía la potencialidad expresiva necesaria para servir de lengua escolar. Sin embargo, pensando que la LSF (que él llamaba “señas naturales”) no era un sistema lo bastante elaborado, decidió añadir, en sus clases, una serie de señas de su invención para facilitar el aprendizaje del francés escrito. El abad denominó a tales señas como ‘señas metódicas’. (párr. 11)

Los intentos de Charles Michel de l'Épée, por diseñar un método propio ligado al idioma francés fueron muy contundentes, aunque en esta cita podemos observar que los sordos no tenían ninguna oportunidad de opinar sobre su propia lengua, debido a que ésta no era funcional para la sociedad francesa.

1.7. México: la formación de una escuela que fue silenciada

Con la llegada del siglo XIX se empiezan a vivir grandes cambios, sociales, históricos, políticos y culturales. En el caso particular de México, surgen programas de desarrollo social y la idea de la educación para todos adquiere un gran peso. Es así como en 1867 se funda la primera escuela para sordos con el antecedente de que Benito Juárez expidió la Ley Orgánica, tal como lo menciona Jacobo, et al (2021):

El gobierno de Benito Juárez expidió la Ley Orgánica de la Instrucción Pública que estableció en el Distrito y Territorios la educación primaria gratuita para pobres y obligatoria para todos los niños mayores de cinco años y en donde se consideró la educación especial para niños y niñas con sordera. (p. 9)

Todos necesitamos encontrar espacios donde nos sintamos identificados con los otros, reconocidos, valorados y escuchados, somos seres sociales que requieren interactuar con los otros, crear símbolos, valores, costumbres y lenguas que sean propios de un grupo, así, las personas sordas, al sentirse aisladas, tuvieron la necesidad de crear comunidad. Un momento

importante para la integración de las personas a la sociedad en México, es la creación de la Escuela Nacional de Sordomudos. Al respecto, Cruz y Cruz (2013) afirman lo siguiente:

A nivel social, la pérdida del oído implicaba un aislamiento frente al cual había un campo muy reducido de acción, de ahí la importancia de la prevención y de las terapéuticas indicadas frente a la sordera. Sólo en caso de que los mecanismos médicos fallaran o mientras se hacía algo por solucionarlo, era necesario erigir nuevas posibilidades de integración social para este sector; una de ellas, y quizá la más importante, fue la desarrollada a través de la Escuela Nacional de Sordomudos. (p.184)

El primer director de esta escuela fue Eduardo Huet Merlo, sin embargo, también fundó escuelas para sordos en Brasil. De acuerdo con Oviedo (2007):

Su filosofía pedagógica, que incluía el uso de las señas como recurso de enseñanza y comunicación en la escuela, llevó a que las Lenguas de Señas de México y del Brasil recibieran la influencia de la Lengua de Señas Francesa, la que traía consigo Huet. Por eso es recordado en ambos países con la mítica dimensión de haber sido el padre de las lenguas de señas locales. (párr.1)

Sin embargo, es muy debatible quien fue el “padre” de la Lengua de Señas, no podemos tener la certeza del autor, algunos dirán que fue Charles Michel de l’Épée o Eduardo Huet Merlo, mientras que la comunidad Sorda recibe poco reconocimiento cuando, quizás los verdaderos autores fueron los mismos sordos; sin embargo, al ser infravalorados por la sociedad no se les reconoce este aporte decisivo para la comunicación.

La escuela para sordos logra ser un espacio donde las personas se sienten identificadas, y esto permitió la construcción de una comunidad. Aunque la iniciativa fue buena, también se cometieron errores que nuevamente llevaron a la exclusión de las y los sordos. Así, aunque en un primer momento la escuela buscaba ofrecerles un espacio y una voz, en un Congreso realizado en Milán en el año de 1880, se acentuó la idea de que era necesario oralizar a los sordos, es decir hacerlos hablar y, por lo tanto, eliminar el uso de la Lengua de Señas. Al respecto, Bellés (1995) comenta lo siguiente:

El Congreso de Milán de 1880 marcó un funesto hito en la educación de los sordos. Bajo el lema de “el signo mata a la palabra”, en él se decretó la expulsión de los educadores sordos y el rechazo de las lenguas de signos propias de las distintas comunidades sordas de la educación de los sordos. (p.1)

Los esfuerzos por tener una escuela para sordos pareciera que fueron en vano, porque a partir de este Congreso, la idea de tener su lengua se vino abajo, los atrevimientos por hacerlos hablar eran inminentes debido a que no podían utilizar su lengua en las instituciones educativas, incluso se afirmó que éste era uno de los principales objetivos de la educación. (Cruz y Cruz 2013):

Uno de los objetivos implícitos del Congreso de Milán era el evitar a toda costa el uso de las lenguas de señas, pues el uso de éstas reducía al sordo a un estrato que lo acercaba cada vez más a los primates inferiores. (p.189)

Utilizar la palabra “primates” para referirse a los sordos como animales es una comparación violenta y agresiva para la comunidad Sorda que parece justificarse en que solo ciertas lenguas son válidas o reconocibles como propias de los seres humanos (primates superiores), por lo tanto, la educación debía adaptarse a un solo sistema. La cita anterior también muestra que, aunque quizás ya no se les consideraba “anormales”, la marca de la anormalidad se mantenía implícita.

Parte de la discriminación que viven las personas de la comunidad Sorda radica que no se les reconoce su lengua, minimizándola con términos como “lenguaje”; por ello me parece importante plantear la diferenciación entre lengua y lenguaje. Para Saussure (1945) “La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad” (p.38). La lengua de señas debe ser reconocida como tal, ya que tiene su propia gramática, signos y símbolos, asimismo es utilizada y creada por una comunidad, y es una lengua viva debido a que está expuesta a cambios lingüísticos.

1.8. Concepción médica de la sordera

Las personas con discapacidad auditiva han tenido que enfrentarse a la lucha por el reconocimiento social, cultural, educativo, médico y político, incluso, los datos históricos son escasos y muchos de ellos sólo están enfocados al aspecto médico, el cual durante muchos años clasificó a las personas con discapacidad como enfermos y fomentó el aislamiento como medida preventiva.

Durante el siglo XIX se creía que la pérdida del oído estaba ligada a problemas de higiene o bacterias, o como señala Domínguez (1989) debido a “la introducción de cuerpos extraños en el oído y a la acumulación de cerumen en el mismo” (p.177, como se citó en Cruz y Cruz 2013). En épocas recientes, en nuestro país, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) afirma que “La audición es la función más importante y refinada del ser humano fundamentalmente para la adquisición del lenguaje, que permite la comunicación a distancia y a través del tiempo” (p. 2). En esta caracterización que ofrece el IMSS, se puede notar que aún persiste la idea de que la comunicación sólo es posible a través del habla.

En este punto, cabe señalar que existen distintas clasificaciones de la sordera. Así, la anacusia refiere a la pérdida completa del sentido auditivo, mientras que la hipoacusia nombra la pérdida auditiva parcial y puede ser adquirida desde el nacimiento, por mutaciones genéticas, o a lo largo de la vida. También, es importante aclarar que existen diferentes tipos de hipoacusia y que estos se clasifican dependiendo del nivel de audición de la persona. El IMSS lo cataloga de la siguiente manera “hipoacusia superficial, hipoacusia moderada, hipoacusia severa, hipoacusia profunda y anacusia” (p. 8).

En nuestro país, las personas pertenecientes a la comunidad Sorda viven en una sociedad diseñada para oyentes: educación, arte, salud y cine, entre otros, solo están enfocados y dirigidos para unos cuantos. Como afirma Sacks (2003) “La sordera infantil profunda es más que un diagnóstico médico; es un fenómeno social en el que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales, emotivos, lingüísticos e intelectuales” (p.109).

Esta cita, permite entender que la sordera no es un evento que sólo requiere atención médica, sin embargo, aunque se reconocen cambios en las concepciones y en el abordaje de la

educación de las personas sordas, lo cierto es que aún faltan muchas transformaciones sociales. Así, los avances médicos han permitido brindar nuevas oportunidades a las personas con discapacidad auditiva, sin embargo, a nivel social la idea de un mundo accesible para todos no debería ser una utopía.

1.9. La educación de las personas con discapacidad en México

En México, el acceso a la educación de las personas con discapacidad ha atravesado distintos procesos. En un primer momento se crearon instituciones para brindar atención especializada; luego, se adoptó un modelo de integración que implicaba la inclusión de las personas con discapacidad en la escuela regular, pero en espacios segregados y, en la actualidad, asistimos a la propuesta de un nuevo modelo centrado en la inclusión que garantice el derecho a la educación para todas las personas. Para el sistema educativo el tema de la inclusión debe ser fundamental, partiendo de las instituciones educativas se debe fomentar la construcción de sociedades más equitativas.

1.9.1. El modelo rehabilitador en las instituciones educativas.

Como mencionamos anteriormente, durante años prevaleció el modelo médico-rehabilitador para atender a la población con discapacidad, sin embargo, también es importante mencionar que, a lo largo de los años, este modelo tuvo un impacto significativo en el desarrollo de servicios educativos para estudiantes con discapacidad en México. Tal como lo menciona SEP (2010) “La creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970 y al mismo tiempo la expansión de la educación primaria, implicaron un profundo conocimiento y comprensión de las transformaciones sociales y los progresos de la perspectiva psicopedagógica” (p. 86).

Así la institución educativa tuvo la función de atender a estudiantes con discapacidad, bajo el modelo médico donde se recibía educación formal, pero a su vez se contaba con servicios de rehabilitación como terapia física y de lenguaje. Aunque esto permite una atención más focalizada, como funciona de manera separada del sistema de educación regular, limita las oportunidades de inclusión y socialización con estudiantes sin discapacidad.

1.9.2. El Modelo Psicogenético-Pedagógico: el camino a una educación inclusiva

El modelo psicogenético-pedagógico desarrolla un enfoque en el cual la construcción del conocimiento se plantea de acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo, de tal manera que responde a las necesidades individuales de cada estudiante. Según la SEP (2010) “la psicología y la epistemología genética fueron concebidas en el campo educativo y más concretamente en el ámbito de los aprendizajes escolares, como instrumentos de análisis que proporcionarían la clave para descubrir los métodos de enseñanza más adecuados y eficaces” (p.143). Para este modelo es necesario el trabajo colaborativo, donde no solamente los docentes, sino que terapeutas y familias, trabajen en conjunto. Como podemos notar el trabajo es multidisciplinario para una atención integral que facilite el desarrollo cognitivo y social. De este modo, la SEP (2020):

Ofreció un punto de partida para identificar, reconocer y comprender los problemas del desarrollo de la inteligencia, una metodología para poder conocer, comprender y remediar las desviaciones en el desarrollo del conocimiento resultado de alguna limitación y una posibilidad para abordar y solucionar los problemas educativos más relevantes. (p.143)

De lo anterior se desprende que el sistema educativo debe de tener herramientas para poder brindar atención a todos los estudiantes. Sin embargo, un aspecto que parece contradecir esta propuesta consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas, dejando de lado las evaluaciones personalizadas. Aunado a lo anterior, aunque para este modelo es importante el entorno social y familiar para el desarrollo cognoscitivo, muchas veces la familia no se involucra en tal proceso.

1.9.3. El Modelo de integración: la inserción de las personas con discapacidad en las instituciones educativas

desde el punto de vista de la SEP (2010), este modelo se desarrolló a partir de tres dimensiones: 1. Derecho de acceso a la educación; 2. Derecho a una educación de calidad; 3. Derecho al respeto en el entorno del aprendizaje. Este modelo adoptó una perspectiva

centrada en la igualdad de oportunidades, reconociendo que todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación en espacios inclusivos que fomenten el desarrollo integral.

Las instituciones que ofrecieron servicios de apoyo especializado, tanto a docentes como a estudiantes, fueron las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). Este modelo centró la atención en las Necesidades Educativas Especiales (NEE) del estudiantado. Al respecto, la SEP (2010) define esta expresión en los siguientes términos: “Un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo” (p. 200). De este modo, la necesidad se focalizó en el alumnado quien requería de atención especializada.

Sin embargo, este modelo presentó algunos inconvenientes en su implementación porque muchas veces el servicio no llegaba a las escuelas; también es importante mencionar que la mayor carga de trabajo la llevaba el personal docente, quien debía atender simultáneamente a todos los estudiantes. Esta situación afectaba no sólo a los estudiantes con discapacidad, sino también al resto del grupo, porque resulta muy complejo brindar atención personalizada a todos los estudiantes.

1.9.4. El modelo de inclusión

La inclusión educativa plantea la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos. El punto de partida de este modelo consiste en el reconocimiento de la diversidad, y el ejercicio del derecho a la educación en un contexto que respete las particularidades del alumnado y permita desarrollar su máximo potencial. Además, es necesario puntualizar que el aprendizaje no sólo depende de las características de los estudiantes, sino también de factores sociales, prácticas docentes, instituciones escolares, de los contextos sociales y culturales de la comunidad, por lo tanto, se necesitaba realizar ajustes. Como afirman Pereda y Leyva (2022):

En el ámbito de la educación especial en México, la adopción de este modelo demandó un cambio de perspectiva en relación con los servicios de CAM y USAER, los cuales desplazaron el enfoque de las NEE a las BAP. Posteriormente, en 2014,

USAER transitó a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).
(p.7)

El cambio del enfoque de Necesidades Educativas Especiales (NEE) a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) es un avance significativo para la educación inclusiva. Esto permite identificar y reducir los factores que limitan el aprendizaje de los estudiantes, no solo de aquellos con discapacidades. Tal como lo menciona la SEP (2010) “La educación inclusiva plantea el logro de una cultura sin discriminación, ya sea por acción u omisión, encontrándose en la diversidad de la población, la posibilidad de avanzar hacia una sociedad más tolerante, equitativa, sustentable y democrática” (p. 260).

Sin embargo, la inclusión educativa no debe limitarse a integrar a los estudiantes en el aula, se debe garantizar que todos reciban una educación que los valore, respete y reconozca. La principal barrera que enfrentan los estudiantes no está solo en el aula, sino también en el contexto social y cultural, pese a los años y avances, sigue existiendo discriminación y rechazo a las personas con discapacidad. Por ello, hago hincapié en que la inclusión como principio y como meta debe ser difundida para lograr una sociedad capaz de entender y comprender las diferencias, una sociedad que mire desde la empatía y que garantice y respete el ejercicio de los derechos de todas y todos. La inclusión es un compromiso de toda la sociedad y el Estado está obligado a diseñar políticas e implementar programas en función de una sociedad para todos.

2. Capítulo 2. Marco Teórico

Este capítulo presenta el entramado conceptual que orienta la investigación. En un primer momento se retoma y problematiza la noción de inclusión desde la perspectiva de diversos autores; posteriormente se aborda la interculturalidad crítica y funcional, y se fundamenta el vínculo entre inclusión e interculturalidad en relación con la cultura sorda y su presencia en el ámbito educativo.

2.1. Inclusión

Para hablar de inclusión debemos enfatizar la “transformación social”, por lo tanto, antes de definir a la educación inclusiva en el ámbito educativo tenemos que empezar por la dimensión social. Durante años se han experimentado distintos procesos de discriminación y exclusión, lo que ha llevado a impulsar luchas sociales de sectores excluidos para poder ser incluidos en la sociedad. La comisión Económica para América Latina y el Caribe, (CEPAL), lo define de la siguiente manera: “La inclusión social asegura que todas las personas sin distinción puedan ejercer sus derechos y garantías, aprovechar sus habilidades y beneficiarse de las oportunidades que se encuentran en su entorno”. (párr.1)

A partir de la cita anterior podemos ver reflejado el interés por atender a las personas por igual, sin embargo, en este trabajo nos enfocaremos a analizar la inclusión educativa. Como punto de partida retomaré la siguiente cita de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2023):

Un enfoque inclusivo de la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos. Asimismo, reconoce que todos los niños pueden aprender y que cada niño posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos. (p.3)

A diferencia de la CEPAL que centra la atención en los derechos y garantías de todas las personas, la UNESCO lo enfoca al ámbito educativo, a la educabilidad de todas las personas, y a partir de allí reconoce que todos los seres humanos tienen distintas necesidades, además de establecer que existen diversas formas de aprender. A diferencia de lo anterior, el discurso de la CEPAL mientras que la CEPAL se enfoca en la equidad, sin embargo, en ninguna de ambas concepciones se aborda exclusiva o específicamente la discapacidad, lo que anticipa

que se trata de una noción que comprende a distintas poblaciones. Muchas de las definiciones que podemos encontrar sobre la inclusión estarán en función de las instituciones. En este sentido, México ha respondido a este principio y a esta meta, mediante el diseño de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).

Esta *Estrategia* está diseñada para combatir la exclusión, a partir de la justicia social, disminuyendo las barreras para aprendizaje y a participación. De este modo, se propone garantizar que todos los ciudadanos, independientemente de sus características socioeconómicas, culturales o físicas, tengan acceso a las mismas oportunidades, especialmente aquellas personas que históricamente han sido excluidas. El objetivo de dicha estrategia es el siguiente SEP (2018):

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades. (p.75)

La inclusión no debe buscar la igualdad sin mirar las diferencias, por ello, se plantea que la estrategia para la educación inclusiva debe orientarse al logro de la igualdad sustantiva; además, este término no debe circunscribirse a un solo grupo de personas. Y, aunque comúnmente, es asociada a las personas con discapacidad, la inclusión abarca la diversidad de culturas, y por ende de personas. Por eso, dejar atrás los aprendizajes estandarizados, requiere el reconocimiento de la diversidad, así como ajustar los contenidos a las necesidades de los estudiantes porque, según la SEP (2018), “Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje” (p.19).

La educación debe ser para todos, es un derecho que históricamente se logró por luchas sociales, por lo tanto, esta *Estrategia* busca comprender, entender la diversidad, eliminando estereotipos que discriminen a las personas, por tal razón la ENEI (SEP, 2018) establece dependencias y acciones que le permitan alcanzar su objetivo principal:

- Armonización legislativa y normativa.
 - Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo.
 - Formación de los agentes educativos.
 - Sistema integral de información para la educación inclusiva.
 - Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación.
 - Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial.
- (p.13)

El principio de inclusión tiene su correlato en el nivel internacional, en los Objetivos para el Desarrollo Sustentable (ODS), las escuelas tienen que estar diseñadas para que puedan participar de manera integral en el proceso educativo, social y cultural. Sin embargo, la teoría y la práctica suelen ser muy distintas, los profesores no deberían ser las únicas personas responsables de estos procesos, el Estado es quien garantiza la efectividad de esta estrategia, por lo tanto, debería asegurar las condiciones y ofrecer los recursos necesarios para que se pueda implementar de manera adecuada.

2.2. La inclusión educativa desde un enfoque intercultural: de lo funcional a lo crítico

En las instituciones educativas se concentran múltiples culturas, incluso los modelos educativos reconocen que los contenidos se debe abordar con un enfoque intercultural, es decir, reconocer, convivir y respetar la diversidad cultural, sin embargo, el Estado lo aborda desde una intercultural funcional que, en palabras de Tubino (2004) no toma en cuenta “la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad” (p. 5).

Este enfoque de interculturalidad debe evitarse porque no aborda las raíces de las desigualdades sociales y económicas. Desde la perspectiva de la interculturalidad funcional, no basta con reconocer las diferencias, ni mucho menos involucrarnos de manera simulada, el problema es que el Estado plantea un solo modelo de interculturalidad, que pese a que se presenta como “crítica” en cierto modo sigue siendo funcional, debido a que se carece de prácticas concretas, además, en un país donde coexisten tantas culturas, no se puede pretender que todas se adapten a una única visión, porque eso sería ignorar la riqueza y la pluralidad

que cada una aporta a la sociedad. En este sentido, Tubino (2004) define a la interculturalidad crítica como “teoría crítica del reconocimiento, que defiende únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que pueden combinarse coherentemente con la política social de la igualdad” (p. 7). La Secretaría de Educación Pública (2023) retoma este concepto desde la visión de Mendieta y García (2023) en los siguientes términos:

La interculturalidad crítica concibe la escuela como un lugar privilegiado para la educación transformadora y emancipadora, pero para lograr una práctica docente que verdaderamente transforme la realidad de los sujetos, grupos y pueblos diversos, es preciso provocar las reflexiones de los formadores a partir de la problematización que implica la estratificación de las diversidades y las desventajas de los sujetos desde una perspectiva interseccional. (p.1)

A partir de esta última definición, que es aquella con la cual se está trabajando desde el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), podemos notar que la escuela es el lugar esencial para cuestionar las realidades sociales, por lo tanto, las y los docentes deben fomentar el diálogo sobre las desigualdades, diversidades culturales, sociales, económicas y de género dentro de las aulas. Todo este discurso, nos invita a reflexionar que la interculturalidad crítica no proviene del Estado, en todo caso, le corresponde crear las condiciones de ese reconocimiento; sin embargo, el debate compete a la comunidad en relación con lo que ocurre alrededor de ella, por lo tanto, fomentar discursos reflexivos en relación al reconocimiento de la igualdad y las diferencias permitirá que las y los estudiantes puedan mirar con empatía a sus semejantes. Es fundamental valorar la cultura de los demás, dejando de lado cualquier actitud de superioridad o discurso discriminatorio. No es suficiente solo reconocerla; necesitamos involucrarnos de verdad y formar parte del cambio.

Por ello es importante que la inclusión vaya de la mano con la interculturalidad, la inclusión áulica implica reconocer y valorar las diferencias donde exista un ambiente de empatía y de respeto, el cual se supone que debe ser garantizado por las instituciones educativas, tal como lo describe la titular de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP, 2024):

La Nueva Escuela Mexicana está cumpliendo con el fomento a la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo e intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo. (Párr.1)

Aunque esto suene un tanto utópico, ya que la realidad es que muchas veces las escuelas apenas cuentan con lo esencial, la falta de preparación puede dificultar la implementación de prácticas inclusivas. Las acciones tomadas por el gobierno se encaminaron a poner temas de inclusión en sus libros de texto como si esto resolviera los problemas de la inclusión. Es vital que tanto las políticas educativas y las acciones en el aula reflejen compromisos con la comunidad desde la inclusión y la interculturalidad, de tal forma que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse en un entorno que valore sus diferencias promoviendo una igualdad sustantiva. El Estado promueve una interculturalidad funcional disfrazada de crítica mediante prácticas homogéneas que no miran la diversidad social en los que están inmersas todas las instituciones educativas. Para Walsh (1998):

La interculturalidad no es simplemente un tema de moda o de interés, es un elemento integral a la estructura del sistema educativo y de la sociedad, un elemento que puede construir y fomentar una nueva sociedad y otra convivencia civil, una sociedad pluriétnica y plurinacional con identidad amplia y propia. (p.123)

Partiendo de esto, el sistema educativo transmite una visión histórica cultural que glorifica a unos cuantos, mientras omite a otros. Al hacerlo, perpetúa una versión particular del pasado que sirve a los intereses de un grupo y contribuye a la construcción de una identidad nacional. Por lo tanto, en un país donde existen culturas diversas no puede emplearse una sola identidad con un modelo intercultural para toda una nación, incluir va más allá de una escuela para todos, se trata de que la escuela tenga la capacidad de atender la diversidad en un margen de respeto y de reconocimiento social y cultural. Tal como lo menciona Walsh (1998):

Esta contribución al debate sobre la educación y la interculturalidad pretende presentar algunas propuestas para promover y concretizar la interculturalidad en la educación básica y en su forma educativa; enfocada no en el asunto curricular sino, más bien, en las políticas del Estado y las prácticas administrativo/pedagógicas que estructuran el sistema educativo. (p.123)

La interculturalidad no puede gestarse si no se hace una revisión crítica a las políticas públicas que sostienen al sistema educativo, no basta con incorporar discursos enfocados en la diversidad, ya que las estructuras educativas gestan espacios homogéneos. Para Catherine Walsh (1998) esto termina siendo una interculturalidad funcional. Aunque en los contenidos curriculares se abordan temáticas en relación a la diversidad se carecen de espacios donde se puedan hacer análisis críticos en función de reconocer la diferencia.

2.3. La noción de cultura

La noción de cultura ha experimentado una serie de variaciones y resignificaciones en el tiempo. A partir de las aportaciones de Giménez (2005):

Es posible identificar una acepción estrechamente vinculada con la “la acción y el efecto de “cultivar” simbólicamente la naturaleza interior y exterior humana haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales. (p.67)

De acuerdo con el autor, la cultura no puede limitarse a producciones artísticas, sino que debe entenderse desde las prácticas sociales. En este sentido, las personas en sus comunidades construyen significados y símbolos que permiten interpretar la realidad. Para Geertz (1973) como se citó en Giménez (2007) “lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas formas simbólicas, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación” (p.32). Por lo tanto, la LSM permite a los individuos construir la realidad, por consiguiente, tienen la capacidad de crear y transformar las concepciones de su entorno, las cuales cambian con el tiempo, ya que están influenciadas por procesos sociales.

Entonces se concibe la cultura como una trama de significaciones en continua evolución, no se limita a reflejar la realidad social, sino que también actúa como una herramienta de control social. Para Giménez (2007) “la cultura se da siempre dentro de un marco de coerción y de conflicto, dentro del cual la estructura simbólica funciona frecuentemente como máscara de la represión y del control social” (p. 323). Los grupos subordinados al no compaginar con los ideales de la cultura dominante encuentran maneras de oponerse a ella, por ende, diseñan sus propias expresiones culturales. Este proceso de resistencia es una forma de contestación al

poder dominante y una manera de afirmar la propia identidad, lo que nos lleva a reflexionar en torno del vínculo entre cultura e identidad.

2.4. La cultura como un medio donde se construye la identidad

La identidad es la forma en que las personas se perciben a sí mismas y la manera en que los demás las ven. Para Giménez, (2007) “El concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas” (p. 54). Sin embargo, la identidad cultural es un fenómeno complejo y multifacético que se construye en relación con el otro, y esta construcción está atravesada por relaciones de poder, tal como lo menciona Giménez (2007):

Se puede abordar el universo de la cultura estratificándolo según la estructura de clases, bajo el supuesto de que la desigualdad social genera una desigual distribución del poder que, a su vez, condiciona diferentes configuraciones o desniveles ideológico-culturales. Se trata de un enfoque tradicional dentro de las diferentes corrientes neo-marxistas que contraponen, grosso modo, las culturas dominantes, “legítimas” o hegemónicas a las culturas populares o subalternas. (p. 42)

Los grupos dominantes tienen mayor capacidad para definir qué es "normal" o "legítimo" en términos culturales, lo que a su vez moldea la identidad de los individuos. Desde el punto de vista de Giménez (2007), “el fenómeno del reconocimiento (...) es la operación fundamental en la constitución de las identidades (...) nuestra identidad es definida por otros, en particular por aquellos que se arrogan el poder de otorgar reconocimientos ‘legítimos’ desde una posición dominante” (p. 66). En esta dinámica hay un ejercicio de poder de quienes ejercen la autoridad para conceder reconocimiento; así, la cultura dominante puede influir en la autopercepción de las personas, en sus posibilidades de participación social y en su sentido de pertenencia. Se deben dejar de lado los discursos excluyentes para nombrar y delimitar lo que se denomina “cultura legítima”, desde una mirada homogeneizante y hegemónica diseñada por instituciones que no reconocen la diversidad. En este sentido, vale la pena señalar que los cambios paradigmáticos como los que se proponen desde la interculturalidad crítica han logrado que estas preceptivas se modifiquen parcialmente.

En un contexto donde conviven personas oyentes y sordas, la "cultura dominante" corresponde a las personas oyentes, debido a que son quienes establecen cómo se debe interactuar y comunicar en sociedad. Además, se instaure como "normal" en términos de lenguaje y de las formas de comunicación, lo que coloca a las personas sordas en una posición de desventaja. Por otro lado, la "cultura Sorda" se expresa en su propio lenguaje con normas y valores de los miembros de la comunidad, proponiendo un modelo distinto al impuesto por la cultura dominante. Las personas sordas promueven la aceptación de la lengua de señas y de su identidad cultural, construyen una forma de resistencia a las formas "correctas" de comunicarse que históricamente han impuesto los oyentes. De tal forma que buscan el reconocimiento a sus formas de vivir y comunicar.

2.5. La cultura Sorda

Las personas sordas en comunidad han construido símbolos y significados propios que los representen, es decir, buscan el reconocimiento por lo tanto y después de las luchas sociales que atravesaron tuvieron que crear su propia lengua diseñada por ellos mismos, y no por oyentes que durante años trataron de imponer sistemas de comunicación que eran violentos y no definían a la comunidad sorda.

La LSM es un patrimonio lingüístico de la comunidad Sorda que, a través del movimiento y configuración de las manos, expresa significados y representaciones sociales y culturales.

Sordas sin violencia (s.f) menciona lo siguiente:

La lengua de señas es una lengua natural que posee todas las propiedades que los lingüistas han descrito para las lenguas humanas, y una estructura gramatical compleja como la de todas las lenguas habladas. La forma superficial en que dicha estructura se manifiesta está influenciada por la modalidad viso-gestual en que esta lengua se desarrolla. (párr.2)

La lengua de señas no es universal, es propia de cada país, inclusive, dentro cada país también se viven variantes culturales, es decir, es distinta y propia de cada comunidad Sorda. Además, tiene una gramática distinta a la de las lenguas orales. Es importante mencionar que la LSM es la lengua madre porque es su primer sistema de comunicación desde el nacimiento que, como mencionamos en los datos históricos, las personas sordas no tenían permitido usar,

llenándolos de inseguridades y vergüenza por la manera en que se comunicaban. Por consiguiente, la ONU declaró el 23 de septiembre como el Día Internacional de las Lenguas de Señas y el 10 de junio para la LSM. Bachelet (2019) como se citó en CNDH, expresa:

Las lenguas de señas (...) permiten la libertad de expresión y el intercambio de ideas. Fomentan el aprendizaje, la enseñanza, el trabajo y la participación en la vida pública y privada. El uso de la lengua de señas es también un derecho cultural de las personas sordas y constituye un factor esencial para preservar y promover su sentido de identidad y de comunidad. (párr.1)

La Lengua de Señas le da sentido a la vida de los sordos, desarrollándose social y culturalmente con los otros, la lengua se aprende en comunidad por eso es importante que no solo sordos sino también oyentes derribemos las barreras de comunicación que han sido históricamente construidas para desprestigiar la lengua de los otros. Más allá de ser una lengua que cumple el propósito de comunicar es también una riqueza cultural que le da identidad a los sordos.

2.6. La comunidad Sorda

Las personas sordas forman un grupo al que se le denomina comunidad Sorda, pero me parece importante definir el concepto tal como lo aborda Sordas sin violencia (s.f):

Es Sorda la persona que se identifica con esta comunidad lingüística y cultural, independientemente del grado de pérdida auditiva que posea, ya que la mirada no está puesta en la falta, el déficit o la discapacidad. En este sentido, la comunidad Sorda se origina desde una actitud diferente a la pérdida auditiva, y su diferencia con la sociedad mayoritariamente oyente se debe a características lingüísticas y culturales. (párr.1)

Es decir, pertenecer a la comunidad no solamente está delimitado por la pérdida de la audición sino por lo que se vive dentro de ella, como la lengua, prácticas e interacciones sociales. El sentimiento de comunidad parte de tener un lugar donde se sientan identificados con personas semejantes a ellos, no solamente en lo social sino también en lo emocional, aunque los sordos conviven con los oyentes también necesitan un lugar donde puedan

expresarse plenamente. Aunque la lengua de señas es un elemento característico de la comunidad, no debemos olvidar que también existe la posibilidad del implante coclear un aparato impuesto por el oyente. Al respecto, De la Paz y Salamanca (2009) afirman:

El elemento material más característico de la comunidad Sorda era el impuesto por el colonizador oyente: el audífono. Actualmente son muy pocos los adultos Sordos que lo usan, no lo encuentran necesario ni útil. Es por esta razón que no entienden por qué la sociedad o determinadas entidades públicas se los exigen, tal como ocurre para poder obtener la licencia de conducir en algunas municipalidades del país. (p. 46)

Este elemento, aunque es utilizado por los sordos, termina siendo impuesto por los oyentes, por lo tanto, no es propio de su cultura, sin embargo, vale la pena mencionarlo: para que algo pueda pertenecer a la comunidad debe ser validado por los miembros, las y los sordos tienen el derecho de definir sus propios términos de participación y representación en la sociedad.

2.7. El bilingüismo y la LSM como lengua materna: reconocimiento, resistencia y transformación educativa

México se caracteriza por albergar una diversidad lingüística y cultural, García Villanueva et al. (2023) señalan que “Es el lenguaje lo que posibilita que los marcos de referencia no sean solo individuales, sino que cuenten con la regulación que la interacción social propicia” (p.221). En este sentido, el autor le da esa importancia al lenguaje, donde se adquiere un papel central en la construcción de significados. Desde esta perspectiva en encuentro entre oyentes y Sordos favorece la resignificación de la cultura Sorda.

Por lo tanto, reconocer la LSM como lengua materna de la comunidad Sorda, es un acto de justicia lingüística, el cual se ve atravesado por un debate donde las estructuras sociales han privilegiado la oralidad y, en nuestro caso, el español como idioma hegemónico. Partiendo de esto, conviene analizar las tensiones que enfrenta el reconocimiento de la LSM como lengua materna; para ello, es necesario proponer los términos bicultural o bilingüe como vía hacia una perspectiva intercultural crítica en un mundo inclusivo.

Los discursos sobre la diversidad lingüística se enfrascan en la existencia de las lenguas indígenas. Pero existe una riqueza que va más allá del indigenismo, el cual es muy respetable, sin embargo, hemos olvidado darle lugar a la LSM, pese a que es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico. El reconocimiento legal no es suficiente cuando carece de prácticas sociales transformadoras. Las políticas públicas se enfocan en rehabilitar y enseñar la lengua oral, de tal forma que limitan el uso, acceso y posibilidad para que la LSM sea reconocida como lengua materna, especialmente en niños Sordos nacidos en entornos oyentes. De acuerdo con Gonzáles (2016):

Ésta es una de las grandes discusiones que existen dentro de las comunidades de personas sordas, médicas y de padres de familia. Sin embargo, siempre habrá una lengua preferencial con la que la niña o el niño haya adquirido el lenguaje y con la que continúa adquiriendo competencia lingüística. Es la llamada lengua materna o lengua 1. En el caso de las y los niños sordos, la primera lengua será la lengua de señas, ya que a través de ella adquieren aprendizajes lingüísticos de manera general, y la segunda lengua se adquiere posteriormente cuando en el contexto del alumno se presentan dos o más lenguas. (p.135)

Partiendo de la cita, podemos entender que el significado “lengua materna” está relacionado con aquella que les fue asignada en el contexto familiar, pero las familias de los niños y niñas que nacen en contextos oyentes desconocen la LSM y, derivado de esto, se ven en la necesidad de apelar a modelos médicos-rehabilitadores, mediante terapias o implantes cocleares, cayendo en visiones capacitistas donde se busca corregir, en lugar de reconocer la Sordera.

Aunque estas prácticas pudieran ser cuestionables, también debemos tomar en cuenta que muchas de estas decisiones nacen de la preocupación de que sus hijos puedan adaptarse en el mundo de los oyentes. El problema no está en que se ofrezcan opciones orales para las personas sordas, sino reside en que estas opciones se imponen como un único camino para acceder a la comunicación. Al hacer esto, se niega a las y los niños Sordos la posibilidad de desarrollar su lengua, por ende, estas acciones niegan sus derechos lingüísticos y de inclusión encaminados a una educación intercultural. Para Gonzáles (2016):

En nuestro país se desconoce que la lengua de señas sea la lengua materna para las personas Sordas, por lo que se buscará, por todos los medios posibles, que sus hijas o hijos se puedan comunicar incluso oralmente. Por otra parte, las madres y los padres Sordos cuyas hijas e hijos también lo son, les enseñarán la lengua materna que es la lengua de señas para adquirir la LSM y que a través de ella desarrollen la habilidad para la comunicación escrita, sin las restricciones que tienen al no poder usar el sentido auditivo. (p.135-136)

Cuando hablamos de interculturalidad, pensamos en pueblos indígenas y en la lucha de las comunidades, la cual es importante y urgente, pero es necesario ampliar esta perspectiva, se deben incluir y reconocer las diferencias. La interculturalidad crítica reconoce que la diferencia incluye a quienes usan la lengua de señas apostando a la defensa de esta misma como su lengua materna. De acuerdo con la UNESCO (s.f):

El término “lengua materna” está muy extendido, pero su definición depende de quién lo utilice y en qué contexto. La lengua materna puede referirse a la lengua que cada persona aprendió primero; a la lengua con la que cada quien se identifica o con la que otras personas lo identifican como hablante nativo; a la lengua que cada persona conoce mejor y que utiliza más. (párr.1)

De lo anterior se desprende que existe una relación emocional y cognitiva con la lengua adquirida durante la infancia. Desde esta perspectiva, es importante que los infantes Sordos, puedan utilizar la LSM desde muy temprana edad. Debemos reconocer la diversidad lingüística en las infancias Sordas y entender que su segunda lengua es el español.

El reconocimiento de la LSM como lengua materna tiene profundas implicaciones para el sistema educativo. En un país donde la escuela ha sido históricamente monolingüe y oralista, los estudiantes sordos han sido forzados a adaptarse a un entorno que no reconoce sus lenguas ni culturas. Romero y Nasielsker (2002), como se citó en Gonzáles (2016), afirman que "Las escuelas de nuestro país son monolingües orales y monoculturales oyentes, por lo que las y los alumnos con pérdida auditiva mayor que acceden a la educación se ven forzados a funcionar en un entorno lingüístico-cultural contrario a sus posibilidades y necesidades" (p.137). Históricamente en las escuelas ha existido un modelo monolingüe (oralista), donde

no solo los estudiantes Sordos han tenido que adaptarse sino también personas hablantes de una lengua indígena. Al enfrentarse a este panorama, se ven forzados a funcionar en entornos que los privan de utilizar sus lenguas.

Desarrollar modelos bilingües y biculturales da la apertura para la creación de pedagogías interculturales que reconocen y valoran la diversidad porque no es suficiente con el acceso, es necesario preparar el entorno para que exista una verdadera inclusión. La Lengua de Señas es la lengua materna de las personas Sordas, pertenecientes a una comunidad que ha sido históricamente excluida y su reconocimiento es un acto de justicia social.

2.8. ¿Reparar o transformar? una reflexión en torno al implante coclear.

El implante coclear es un dispositivo que se introduce al interior de la cóclea por medio de una cirugía, la cual es una parte del oído; este dispositivo estimula al nervio auditivo para que las personas con hipoacusia severa puedan oír. Desde esta perspectiva el implante se asume, en el área de la medicina, como una “cura para la sordera”. En este contexto se desarrollan posturas polarizadas entre quienes aceptan este dispositivo tecnológico como una forma de integrarse a la comunidad oyente, mientras que otros lo ven como una amenaza. De hecho, existen personas Sordas que no se identifican con el término “discapacitado”, ya que el sentido de la audición no les quita la capacidad de desenvolverse, y de esta manera, ven a la Sordera como una forma legítima de ser en el mundo.

El debate evidencia dos posturas: el modelo médico rehabilitador y el modelo social, los cuales ya han sido revisados. El primero nos dice que algo está mal y debe ser corregido para ser funcional en la sociedad, mientras que el segundo reconoce los derechos culturales y sociales de las personas, de manera tal que la sordera no es una patología sino una identidad.

El acceso al implante es promovido por la industria médica y tecnológica, y por políticas de salud pública, contrasta con las escasas prácticas encaminadas al reconocimiento de la lengua de señas como lengua materna de los Sordos. Es importante mencionar que el implante coclear no garantiza la audición, ya que depende de factores como la edad, el apoyo social-familiar, el acceso a la rehabilitación. Incluso, las personas pueden sentir que no pertenecen

ni al mundo de los oyentes ni al de los Sordos, porque su experiencia no es del todo satisfactoria.

En el vídeo titulado “¡Escúchame! Viviendo con pérdida auditiva: Historias de superación y el proceso del implante coclear”, se narran las experiencias de personas que han sido implantas y el proceso difícil, e incluso doloroso, que enfrentaron al decidir implantarse. También, relata que muchas veces sienten agobio al poder recuperar el oído, y se llegan a cuestionar si han tomado la decisión correcta. Tal como se menciona en Canal internacional -IYC, 2024:

Oyes todo a la vez y tienes que hacer un esfuerzo tremendo por oír a la persona que tienes al lado y luego tampoco oyes como oye todo el mundo, oyes metalizado y con un poquito de eco, es muy largo, muy pesado y desesperante, porque de repente empiezas a oír todo, pero sin distinguir nada. Tu cerebro no está preparado para eliminar aquellos sonidos que no tienen valor, pero en el momento que salí a la calle, dije: “Es que es tanto ruido que te lo quitas, es una sensación de agobio y de desesperación, al principio dices, me he equivocado, lo que he hecho no está bien” (...) Desde que te operan hasta que tú vuelves a oír, yo pasé como dos meses con el implante, yo no lo cambio por nada del mundo, he vuelto a ser alguien en un grupo. Sin el implante estás totalmente aislado en el proceso del implante, lo que marca la diferencia son las personas con las que te vas encontrando (registro temporal 2:33)

A diferencia de los testimonios anteriores, me parece interesante recuperar algunos fragmentos de un relato, recuperado del vídeo que lleva por nombre “Implante coclear - Orgullosa de lo que soy” [Clínica Las Condes] Canal clínica Condes, (2017):

Yo nací con hipoacusias y me pusieron de inmediato el audífono y hasta los 3 años estuve con audífonos que funcionaba muy bien, todo esto fue hace 18 años atrás, donde el implante, acá en Chile, no era muy conocido, y decidieron ponerme un implante. Como era muy pequeña no me acuerdo mucho cómo fue el cambio de pasar de un audífono a implante, pero con el implante he logrado escuchar súper bien, hablar por teléfono y me ha funcionado muy bien. Yo cuando chica no sentía casi nada de diferencia, si es que alguna dificultad como de no escuchar a mis compañeros,

igual estas diferencias se fueron como aumentando en la media [se refiere a la educación media] sobre todo cuando se empezaron mis compañeros a juntar en carretes [fiestas] y ahí era mucha más grande la barrera de esto de que todos empezaban a bailar, y eran los carretes en ambientes más oscuros y me costaba mucho más comunicarme con mis compañeros. Pero igual iba a los carretes, hice frente a esa situación y me logré adaptar al entrar a la universidad. (...) al comienzo yo era como súper insegura, me sentaba adelante, pero después uno se va relajando (...) hay ciertos profesores que me cuesta más entender, y a esos profesores yo les paso el micrófono, que es del implante, que se transmite inalámbricamente lo que está diciendo el profe a mi implante, y es como si estuviese hablando a mi lado sin ruido de ambiente. Yo creo que el principal mensaje es cómo darle el impulso a tus hijos, que ellos sean independientes, salgan adelante, vayan, junten con amigos, como siempre darles ese empuje, porque, o sea, en mi caso, no sé si en otros casos, pero yo era súper tímida, me retraía y a veces no quería juntarme con amigos: es muy importante no protegerlos. (Registro temporal: 2 min 57s)

En este caso, el testimonio nos permite ver cómo el implante coclear ha fortalecido su autoestima, dándole seguridad, donde las redes de apoyo fueron importantes para empoderar a las personas, por lo tanto, no se puede idealizar el uso del implante como una solución universal, porque para algunos, la autoestima radica en el reconocimiento de la cultura Sorda y en la legitimación de su lengua. En cambio, para otras personas Sordas, la Sordera no es algo que deba ser corregido, ya que es su identidad cultural con una lengua que los caracteriza. Desde este panorama, el implante puede ser una amenaza y se profundiza si se demerita el uso de la Lengua de Señas. Se percibe que el uso del implante está bajo la creencia de que la vida oyente es mejor. Por otro lado, tenemos testimonios recabados por la BBC del año 2012 en un artículo titulado “¿Por qué muchos sordos prefieren no oír?, en el cual presentan los siguientes testimonios que difieren del anterior:

- "Personalmente le agradezco a Dios que no tengo un implante coclear porque no sabría cuál es el lugar al que pertenezco: al mundo sordo o al mundo de los que escuchan", expresa Sara (párr. 15).

- "Sé que pertenezco al mundo sordo, eso es todo. Pero con un implante me sentiría como si estuviera en medio de los dos". Además, agrega, "es muy ofensivo pensar que puedes 'arreglarlo'. No se puede arreglar. Si naces sordo, eres sordo, y eso es todo" (párr. 16).
- Asher también piensa que la creencia de que un implante coclear puede ayudar es impertinente (párr. 17)
- "Creo que es ofensivo cuando la gente me dice 'oye, podemos convertirte en una persona que escuche'. Por eso es por lo que los implantes cocleares realmente son un asunto muy sensible para nosotros". (párr. 18)

Es necesario entender la mirada y el procedimiento médico, y que se informe sobre los riesgos y beneficios del implante coclear, porque mucha de esta información influye en la perspectiva de la comunidad Sorda que está en contra de estos procedimientos. Al respecto, se cuestiona la violencia de implantar a bebés y niños sin su consentimiento. En relación con esta imposición, la Federación Alemana de Sordos (s.f) menciona que durante la implantación coclear es posible que surjan riesgos como el daño al nervio facial, el cual está muy cerca del lugar donde se coloca el implante. Si llega a ser lastimado durante el proceso puede ocasionar parálisis fácil, temporal o permanente. Asimismo, puede existir un rechazo del cuerpo al implante, alteraciones al sentido gustativo, zumbidos o ruidos en el oído, infecciones, derrames del líquido perilinfático debido a la perforación causada por la implantación ocasionando meningitis; además, los implantes y el procedimiento suelen ser costosos y no hay una evidencia de cuán buena llegue a ser el habla después de la operación. Es necesario brindar opciones informadas sobre ambas posturas, la inclusión debe estar en función del respeto y la equidad, no de la normalización, donde la lengua de señas se garantice como un derecho, tanto de personas que deciden implantarse como de aquellas que no.

Este debate no puede limitarse a lo correcto o lo incorrecto, donde queda polarizada la mirada médica del mundo oyente y el mundo Sordo. Este tipo de posturas nos revelan la vivencia de las personas, donde sus decisiones están determinadas por factores, sociales, políticos, culturales y familiares. Por lo tanto, no podemos observar al implante como una amenaza, pues responde a realidades distintas, las cuales deben existir y coexistir en un mundo

inclusivo y diverso. Debemos tejer puentes que incluyan y no excluyan, donde ambas decisiones sean respetadas y acompañadas. La tecnología y los avances médicos no son enemigos de las personas Sordas, se trata de construir caminos sin imponer una única manera de ser y de apreciar el mundo. Todos tienen derecho a decidir sin estigmas, donde ideas como reparación o transformación no sean caminos que dividan, sino uno mismo, donde el implante y la Lengua de Señas sean una expresión que se suma a la diversidad: la inclusión no se construye en los extremos, se concreta en el entender y comprender la diversidad.

2.9.¿Quiénes son los verdaderos Sordos?: la Sordera sin estándares, un camino a la inclusión

Dentro de la comunidad Sorda habita una diversidad de personas con distintos niveles de audición, no existe un estándar para poder formar parte de la comunidad, lo que une a los miembros es el sentimiento de identidad y pertenencia a una cultura y lengua compartidas. Desde esta perspectiva inclusiva, se reconoce la pertenencia de personas que utilizan dispositivos de audición. Sin embargo, hemos olvidado mencionar a quienes han ido perdiendo la audición con el pasar de los años, una condición que es nombrada como presbiacusia. El Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (NIDCD) la define como:

La pérdida de la audición relacionada con la edad (también llamada presbiacusia) es una disminución auditiva que ocurre gradualmente para muchos de nosotros a medida que envejecemos. Es uno de los padecimientos más frecuentes que afectan a los adultos al entrar en edad avanzada. (párr.1)

Promover la inclusión dándole lugar a la sordera adquirida, también nos permite tejer puentes de entrada a una nueva identidad cultural. Las conexiones que se establecen con otros miembros pueden lograr que las personas mayores aprendan la lengua de señas. Es necesario reconocer que las personas con presbiacusia pueden formar parte de la comunidad Sorda si ellas lo deciden; así, aprender nuevas formas de comunicarse evita el aislamiento y les ofrece un nuevo sentido de pertenencia a una cultura distinta a la que ellos están inmersos. Cuando miramos desde la interculturalidad podemos cuestionar los prejuicios y estereotipos que no dejan construir una sociedad donde todos sean valorados. Según Maita et al (s.f)

La sordera es una de las dolencias más comunes en la ancianidad; su causa más frecuente es la presbiacusia, que afecta al 25% de los ancianos entre 65 y 74 años, y al 50% de los mayores de 75 años. Diversos estudios han demostrado que la pérdida auditiva influye significativamente en la situación de aislamiento de los ancianos, debido a que sólo una minoría de ellos recibe el tratamiento adecuado. Los ancianos que tienen sordera manifiestan más síntomas de depresión, tienen una menor capacidad funcional, aquejan una menor calidad de vida, y tienen mayores probabilidades de ser institucionalizados. (p. 5)

La cita, más allá de datos estadísticos, nos permite mirar un fenómeno que puede pasar desapercibido cuando hablamos de inclusión. En este caso notamos cómo la presbiacusia está caracterizada por situaciones sociales y emocionales, donde los adultos mayores van perdiendo autonomía. Por lo tanto, es necesario que sea visto desde una mirada sociocultural. Cuando la cita menciona: “son pocos los que reciben los tratamientos adecuados”, nuevamente notamos los vacíos que existen en las instituciones que invisibilizan las experiencias de las personas. La perspectiva médica olvida las estructuras sociales y emocionales de los seres humanos, las cuales no son “curadas” con prótesis. La depresión en las personas mayores puede estar vinculada, entre otros factores, con la pérdida de audición. Así, la cita nos invita a repensar las formas de inclusión. El aprendizaje de la lengua de señas y la participación en otros espacios bilingües y biculturales son una resistencia ante el aislamiento, una forma de protesta para transitar de manera digna la sordera en la vejez.

La comunidad Sorda no es un grupo cerrado, es un espacio dinámico que está en constante evolución y deconstrucción, el cual se enriquece de las diferentes perspectivas de los miembros: la comunidad no excluye, más bien incluye y valora la diferencia. Los datos nos muestran que la sordera no es exclusiva del nacimiento, también puede ser adquirida al pasar de los años. Tal como se afirma en el vídeo titulado *Un espacio sin límites, Día Internacional de las personas con discapacidad, Discapacidad auditiva*; “La discapacidad auditiva incluye a las personas Sordas y a las que tienen un nivel bajo de audición, ésta puede tener origen desde el nacimiento o puede ser adquirida por un suceso en alguna etapa de la vida” (Canal Once Niñas y Niños, 2024, 2min 14s). La pertenencia a la comunidad no puede ser evaluada por estándares excluyentes, independientemente de su capacidad auditiva, las personas tienen

el derecho de encontrar comunidades donde se sientan valoradas y respetadas. Garantizar la participación y visibilidad nos encamina hacia la construcción de comunidades diversas e inclusivas.

2.10. La mirada de los HOPS (hijos oyentes de padres Sordos): una experiencia entre dos mundos

En el espacio de los oyentes y la cultura Sorda surge una identidad de personas que están inmersas en ambos mundos, quienes son conocidos como los HOPS o CODA (children of deaf adults, por sus siglas en inglés). Los niños que al crecer en hogares donde la lengua de señas es la vía de comunicación, la adoptan y la vinculan de manera significativa con su familia. Adquieren lazos culturales con la comunidad Sorda, donde desarrollan valores y otras miradas en relación con el mundo oyente.

Los HOPS nacen en dos mundos que suelen ser muy distintos, por un lado, crecen en un contexto donde la lengua de señas es la primera estructura lingüística que conocen, sin embargo, fuera de sus hogares se enfrentan a una realidad oyente, por lo tanto, se puede asumir que son personas biculturales y bilingües porque están inmersas en dos mundos que han sido históricamente separados.

Al ingresar al sistema educativo, los HOPS (Hijos oyentes de Padres Sordos) pueden enfrentarse a barreras que dificulten su integración plena. En los sistemas educativos aprenden una nueva lengua que es la dominante en el mundo oyente, es decir, la oralización y la escritura. En muchos casos, se invisibiliza su experiencia lingüística con la lengua materna, por lo tanto, la falta de reconocimiento cultural y lingüístico, los enfrenta a un mundo que homogeniza la comunicación.

Durante los primeros años de vida, la comunicación de los HOPS es distinta, ya que se da a partir de la LSM. Sin embargo, uno de los retos que enfrentan es que muchas veces son los intérpretes de sus padres en situaciones cotidianas, como son, reuniones escolares, citas médicas, hacer las compras, entrevistas laborales, etcétera. Ser intermediario en estos contextos, puede llevar una fuerte carga emocional. Los niños, al funcionar como mediadores-intérpretes, participan en las conversaciones de adultos, lo que demanda una madurez emocional que no han alcanzado, por lo tanto, no deberían estar expuestos a vivir

estas experiencias. Además, la participación en estas esferas de la vida durante la infancia conlleva la responsabilidad de interpretar correctamente, por lo tanto, viven una doble carga: ser niños y ser adultos a un mismo tiempo. En consecuencia, estas experiencias pueden generar ansiedad y estrés o quizás sentimientos de culpa. Relacionado con esto, retomo fragmentos de una investigación etnográfica de Papin (2021):

Repetir lo que mis padres intentaban articular a las personas oyentes (incluso las de su familia de origen) o el hecho de que adultos oyentes se dirigían a mí para hablar con mis padres me proporcionaba, por un lado, un espacio del que podía sacar partido ya que podía influir en las conversaciones, pero, por otro lado, los malentendidos eran frecuentes y esas situaciones me resultaban penosas ya que no tenía las competencias lingüísticas, éticas y culturales necesarias para ejercer de mediadora-intérprete. (p. 8)

Dejar que las infancias sean expuestas a este tipo de mediaciones, no es solamente un ejercicio lingüístico, sino una exposición emocional, en consecuencia, afrontar este tipo de situaciones, ocasiona que los niños evadan estos roles. Tal como lo relata Papin (2021):

Escapaba de la mirada desesperada del adulto oyente que buscaba apoyarse en mí para hablar con mis padres, haciéndome pasar por sorda y no ser desenmascarada como la oyente que podía salvar de una situación embarazosa de incomunicación. Sin embargo, si oía comentarios desagradables de la gente sobre nosotros, no les contestaba para no dar explicaciones a mis padres y así evitar que se sintiesen heridos. Al final, la máscara no me liberaba de la tensión. (p.10)

Aparte de la labor de intérpretes, los HOPS también lidian con el estigma social y el sentimiento de “anormalidad” impuesto por el entorno, para Papin (2021):

Otras cuestiones que se enredan en la maraña existencial como CODA son la del estigma y la de la normalización. De puertas para dentro, mi sentir era que tenía una familia ordinaria; sin embargo, de puertas afuera, era todo lo contrario: sabía que éramos percibidos como anormales. La mayor distinción de mi familia no era la sordera en sí, ya que mis padres compensaban el hecho de no oír con la competencia visual y con adaptaciones tecnológicas como los avisadores luminosos para el timbre

o el despertador, los subtítulos en la televisión, el videotex², el fax y más tarde los SMS e internet. Lo que nos diferenciaba era la manera en la que nos comunicábamos.
(p. 8)

Este testimonio, es una muestra más de cómo persiste la normalización de la lengua oral como un solo camino legitimado de comunicación, el cual genera una fractura identitaria en los HOPS, quienes se ubican en una frontera entre dos mundos que rara vez dialogan entre sí para la construcción de un contexto más justo. La inclusión comienza cuando podemos aceptar y reconocer la diversidad comunicativa no como una barrera, sino como una funcionalidad que debe ser promovida, reconocida y legitimada.

Es necesario reconocer a los HOPS como sujetos biculturales y bilingües, de esta manera podemos respetar y comprender sus trayectorias de vida desde una funcionalidad comunicativa y cultural distinta, sin imponer estándares homogéneos que respondan a una visión hegemónica del bilingüismo. Su experiencia entre ambas lenguas no es una habilidad, sino una forma de habitar en ambos mundos, los cuales tienen un conjunto de significados distintos. Mediar las competencias desde parámetros basados en la “perfección” de las lenguas, no sólo ignora las diversas realidades, sino que también es una forma de exclusión simbólica.

2.11. El intérprete de lengua de señas: un puente de comunicación

La LSM es parte de la identidad de la comunidad sorda, reconocerla es esencial para garantizar la inclusión y el respeto a la diversidad, su uso permite la interacción y comunicación entre las personas Sordas y oyentes. Por ello, es fundamental contar con intérpretes de la LSM, de tal forma que puedan ser un puente de comunicación entre ambas comunidades.

El trabajo de las personas intérpretes radica en ampliar el acceso a espacios de interacción e información, también su valor está fundamentado en el respeto a los derechos, existen distintos escenarios donde se desempeñan su labor, tales como el educativo, los medios, el jurídico, la salud, etcétera. Cada escenario implica distintos retos, para realizar su servicio, pero es fundamental conocer el entorno en donde tendrá que desempeñar la interpretación.

En los medios visuales, pocas veces se le brinda un lugar adecuado al intérprete, generando así barreras para la comunidad Sorda, aunque las personas oyentes consideren que la barrera ha sido superada. Por ejemplo, en las transmisiones televisivas, los intérpretes aparecen en un recuadro muy pequeño, localizado en una esquina de la pantalla, dificultando la visibilidad y comprensión. Muchas veces se desempeñan en espacios de noticias y discursos gubernamentales, aunque pocos son los canales televisivos que cuentan con este servicio, excluyendo a las personas Sordas de ver programas de entretenimiento. Pareciera que la accesibilidad quedara como un recurso opcional y no como un derecho, por lo tanto, la función de los intérpretes es limitada y simbólica. Al respecto, Miroslava y Sanabria (2021) mencionan lo siguiente:

El oficio de la interpretación en lengua de señas (ils) no es algo reciente. No es de extrañar que el sordo señante, ante la situación de estar inmerso en una sociedad fonocéntrica y auditiva, requiera y aun demande la participación de un profesional que sea su “voz” para algunas actividades circunscritas a la vida cotidiana (por ejemplo, acudir a una consulta médica o hacer trámites en el banco) y algunos ámbitos mucho mayores, como es el acceso a la información. (p.51)

La falta de visibilidad del interprete es un problema crucial, el desconocimiento sobre la comunidad Sorda perpetúa la exclusión comunicativa, el intérprete no debe quedar limitado a los espacios políticos y gubernamentales, es un complemento y una necesidad para una comunidad invisibilizada en los medios de comunicación y entretenimiento. Es necesario diseñar políticas que garanticen los derechos de las personas Sordas y promuevan estrategias inclusivas porque la accesibilidad es una responsabilidad social y legal. Por eso, no basta con ampliar el recuadro visual al pie de la pantalla: si éste queda limitado a cierto tipo de programación se perpetúa la exclusión.

En el ámbito educativo, contar con interpretes en LSM es un pilar esencial para garantizar el derecho a la educación de la comunidad Sorda. Es necesario que se cuente con este servicio en todos los niveles educativos. Aunque, en la realidad, en las instituciones educativas existe una ausencia de políticas que incorporen la presencia de intérpretes en las escuelas, la falta

de reconocimiento precariza su labor e importancia. De acuerdo con Miroslava y Sanabria (2021):

Todavía es común observar que son los amigos o familiares de personas sordas quienes de manera empírica han asumido el rol de intérpretes. Es una situación que se comenta en los círculos de ILS y que hoy por hoy es un tema que genera controversia y demanda mecanismos para elevar la propuesta de una carrera de interpretación de la LSM fuera de la esfera de la informalidad, es decir, una licenciatura que equipare dicha formación a la de otro intérprete de lenguas originarias o dominantes. (p. 51)

A partir de la cita anterior, se aborda la temática de los intérpretes empíricos, donde podemos evidenciar que existe un gran problema de profesionalización. Si bien es cierto que los amigos y familiares son y han sido personas importantes dentro de historia de la comunidad Sorda porque facilitan la comunicación, su labor no cuenta con una formación especializada. Han adquirido sus conocimientos de manera autodidacta, a través de la experiencia y la necesidad de ayudar a sus familiares, asumiendo una responsabilidad que no debería recaer en ellos. En realidad, es el Estado quien tendría que garantizar la creación de espacios académicos donde se puedan formar como intérpretes, asegurando que tanto las instituciones públicas como privadas dispongan del servicio de interpretación. La falta de capacitación y profesionalización es un compromiso social, es parte de los derechos lingüísticos; así, brindar reconocimiento a esta profesión permite eliminar las barreras comunicativas.

La ausencia de una carrera específica en el área contribuye a la falta de reconocimiento institucional de los intérpretes. Actualmente, muchas personas deben recurrir a cursos privados para obtener certificaciones, ya que el Estado no ofrece programas institucionales que respalden esa formación. La falta de regulación fomenta la desigualdad en el acceso a intérpretes capacitados afectando directamente a la comunidad Sorda en su vida cotidiana

La cita anterior de Miroslava y Sanabria (2021) también evidencia que existe una deuda pendiente del Estado con las personas Sordas en lo que respecta a la formación de intérpretes. Contar con una licenciatura en interpretación de LSM es un paso necesario que debe ir más allá del conocimiento lingüístico, a fin de contemplar los aspectos culturales. Asimismo, la

profesionalización, tanto de intérpretes de lenguas originarias como de lengua de señas, es necesaria para que puedan reconocerse y valorarse a la par de la lengua dominante.

Capítulo 3. Metodología

Este capítulo presenta la estrategia teórico-metodológica que orienta la búsqueda de información para dar respuesta a la pregunta que orienta esta investigación. El trabajo se enmarca en el paradigma sociocrítico, el cual más allá de interpretar la realidad, busca la reflexión crítica orientada al cambio social. Esta perspectiva nos permitirá problematizar la realidad de los sujetos. Además, se justifica la decisión de diseñar el taller como estrategia para reunir información sobre la temática que se aborda, a partir de los conocimientos y saberes de las personas participantes.

3.1. Enfoque teórico-metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, el cual busca una transformación por medio de la acción y la reflexión social. El paradigma sociocrítico se centra en la formación de personas capaces de analizar y transformar su realidad social. Surge como una respuesta a las limitaciones de los enfoques positivistas e interpretativos en la investigación científica. Este paradigma se centra en la crítica social y la autorreflexión, buscando comprender y transformar las realidades sociales a través de la investigación. En este apartado, se explorará de manera breve la historia de este paradigma.

Como antecedente de esta perspectiva, cabe señalar que el paradigma crítico surge en las primeras décadas del siglo XX, en la escuela de Frankfurt en Alemania, donde personajes como Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, trataban de desarrollar una teoría distinta del positivismo que, para ellos, no respondía a las problemáticas de la vida social, era reduccionista y limitado. Como lo menciona Frankenberg (2011) en Loza et al, (2020):

Este paradigma se inicia orientado a las ciencias sociales y educación teniendo su cimiento en la teoría crítica en clara contraposición a la teoría clásica positivista e interpretativa que tenían escasa influencia en la transformación social, es decir, este patrón simboliza el tipo de teorización “cientista” direccionada por los modelos de las ciencias naturales, considerando la ventaja de estudios libres de valoración. (p.31)

Posterior a estos planteamientos, surge el paradigma sociocrítico, con una dimensión dialógica. Aunque el paradigma crítico pone énfasis en el análisis de la sociedad, incorpora

la acción y participación de ,os agentes sociales para transformar la realidad. De acuerdo con Santamarina (2013):

Desde este enfoque, la realidad social está configurada por los intereses políticos y sociales de la clase dominante. Y, en este sentido, es imprescindible tener en cuenta el poder de la sociedad y la función que el sistema educativo juega en la definición de esta realidad. (p.97)

A partir de la cita anterior, podemos destacar que la sociedad está moldeada por los intereses de las clases dominantes. Al orientar la investigación desde esta perspectiva, podemos entender que el sistema educativo no solo transmite conocimiento, sino también reproduce las estructuras de poder. En relación con el tema que aborda este trabajo, dentro de las aulas se deben fomentar discursos y prácticas que rompan los prejuicios en torno a la cultura Sorda, por lo tanto, se busca promover la reflexión sobre las desigualdades históricas y sociales que ha enfrentado la comunidad Sorda, proponiendo un cambio hacia la inclusión y el respeto. De acuerdo con Alvarado y García (2008):

Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad. (p.198)

Conforme lo anterior, y ligado al tema de investigación, nos permite analizar cómo la LSM y el desconocimiento de la cultura Sorda, están sometidos a una estructura social que ha privilegiado la oralidad y el uso de una sola lengua de manera hegemónica. En el contexto de la cultura Sorda se han legitimado prácticas excluyentes, lo que evidencia la falta de estrategias equitativas para la inclusión. No es suficiente con adquirir conocimientos sobre la LSM, es fundamental erradicar las narrativas que perpetúan la marginación. Desde el paradigma sociocrítico, se busca transformar la relación y el reconocimiento mutuo entre la cultura de oyentes y Sordos. Según Álvarez et al (2022):

El paradigma socio-crítico pretende, desde la teoría crítica, la liberación en cuanto al pensamiento y emancipación de los actores educativos en los contextos que estos vivencian, a través de la razón comunicativa y argumentación de las posturas que

conlleven a la transformación social de su entorno mediante intercambios intersubjetivos que redunden en la reestructuración del sistema educativo. (p.119)

Esta cita pone énfasis en la necesidad de generar un proceso de concienciación, donde los sujetos puedan detectar las desigualdades estructurales. Para ello, es necesario desarrollar una visión crítica que permita generar un cambio real. En este sentido, la educación tradicional debe reformularse para atender las necesidades sociales y educativas. El paradigma sociocrítico va más allá de estudiar e interpretar la realidad, busca intervenir para generar cambios, ha tenido un impacto considerable en distintos ámbitos, y específicamente, la Pedagogía crítica promueve la participación de los estudiantes, fomentando el pensamiento reflexivo y cuestionando los sistemas educativos. Estas prácticas buscan empoderar a los sujetos y fomentar una educación orientada al cambio social y la equidad.

Ubicarnos en este paradigma, nos invita a reflexionar y actuar sobre las desigualdades sociales y culturales, reconociendo que los sistemas educativos no son equitativos. Para este trabajo de investigación, la información que se obtenga no solo nos permitirá realizar un análisis de los procesos de desigualdad y discriminación que han vivido las comunidades Sordas, sino que también se propondrán estrategias que promuevan el respeto por una cultura que ha sido olvidada. Desde ese punto de vista, es necesario crear espacios donde se fomenten diálogos interculturales en función de construir una sociedad para todos.

3.2. El taller como estrategia metodológica

El paradigma sociocrítico nos permite conocer y analizar la realidad social, sin embargo, también es fundamental contar con una metodología que proporcione herramientas para intervenir. En el ámbito educativo, la implementación de estrategias metodológicas significativas es clave para reunir información a fin de generar conocimientos profundos y transformadores. Por ello, en este trabajo de investigación se propone utilizar el taller como estrategia metodológica, debido a su enfoque participativo y a su capacidad para facilitar la construcción colectiva del conocimiento. Para Ghiso (1999) el “taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas” (p.143). Este autor rescata la importancia de construir el conocimiento a través de la experiencia de tal forma que el taller es un lugar donde se construye conocimiento.

Rodríguez (2012) afirma que “en la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller genera una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, para comprender con ello el sentido de las acciones e interacciones en el contexto del aula” (p.17). Con lo dicho anteriormente por la autora, podemos sustentar que el taller tiene un peso metodológico importante para las investigaciones y va más allá de una simple intervención. De acuerdo con Achilli (2008) como se citó en Guillamondegui y Cejas (s.f) “El taller [constituye] una estrategia de investigación socioeducativa, cuya particularidad está dada por la habilitación de un espacio recursivo/dialéctico de construcción de conocimientos basados en la coparticipación y la coinvestigación” (p.6).

En esta afirmación, el uso de los términos coparticipación e investigación subraya la importancia del conocimiento construido en conjunto. Así, el taller se convierte en un espacio de diálogo en el que se comparten experiencias, saberes y reflexiones que, desde un enfoque sociocrítico, tienen el objetivo de aportar a la transformación de la realidad a través de la participación de los sujetos involucrados. Al respecto, Matas (2020) afirma lo siguiente:

El taller debe responder adecuadamente a las necesidades de información del proyecto. En el ámbito de los estudios cualitativos, el uso de la técnica de taller forma parte de una estrategia metodológica determinada por el diseño y el problema de investigación. En consecuencia, la definición clara de los objetivos perseguidos con el uso de la técnica es un factor clave para el diseño y planificación del taller. En este sentido, el taller es una actividad participativa de consulta y elaboración de propuestas, dirigida a un grupo de personas pertenecientes a un determinado colectivo, cuyas características particulares los posicionan en calidad de informantes clave, cuyos conocimientos, opiniones, experiencias y criterios son reconocidos como de gran valor para el conocimiento y comprensión de una realidad social. (Párr. 6)

Con lo anterior constatamos que, desde una perspectiva metodológica, la cita alude a la flexibilidad del taller en la investigación cualitativa, de tal modo que no solo se centra en la recolección de datos, sino también en la construcción colaborativa de significados y propuestas, donde los actores no son sujetos pasivos, sino constructores del conocimiento. Se pone énfasis en reconocer la importancia de brindar aprendizajes situados dándole peso a

la experiencia de los participantes. Esta perspectiva, en que la participación de las personas es la clave de la investigación, rompe enfoques tradicionales, que consideran a la persona investigadora como la única capaz de crear conocimiento. Según Rodríguez (2012):

Por su carácter participativo y dialógico, el taller facilita la triangulación, configurando un espacio de interpretaciones compartidas alrededor de las prácticas objeto de estudio, además, del registro sistemático de las interacciones y el establecimiento de las conexiones necesarias entre los diferentes planos de la actividad, contribuyendo de manera efectiva en la conformación de un corpus significativo en el que concurren diferentes fuentes: videos, grabaciones de audio, notas de campo, fotografías y trabajos realizados por los talleristas (dibujos, relatos, maquetas, títeres, entre otros). La interpretación de dicho corpus da respuesta a los interrogantes trazados en la investigación y promueve el planteamiento de nuevos problemas. (p. 26)

Como menciona la autora, el taller tiene una serie de elementos que enriquecen a la metodología, porque la integración de distintos aspectos fortalece el análisis. No debemos pensar que el papel de quien investiga durante el desarrollo del taller se reduce a la observación. En la cita podemos ver cómo en ese contexto pueden utilizarse elementos como audios, videos, notas, que enriquecen el trabajo de investigación. El registro de manera sistemática de estos aspectos posibilita un análisis profundo abriendo la puerta a nuevos cuestionamientos. El taller tiene múltiples cualidades, es una metodología crítica que puede ser implementada en espacios donde se revisen temas interculturales dado que es una investigación dinámica, donde las personas pasan de ser objetos de estudio a agentes de cambio.

Los autores resaltan la importancia de reconocer que es más que un método, ya que va más allá del simple hecho de intervenir en un contexto. Además, consideran que el conocimiento se construye entre investigadores y participantes. Esta metodología es teórica y práctica donde, a partir de la experiencia realizada se espera que el aprendizaje obtenido se utilice en contextos reales. El taller es importante para las investigaciones, estas metodologías no ven a los participantes como objetos de estudio sino como co-constructores del conocimiento.

No basta con entender las dinámicas de exclusión que han permeado al sistema educativo y a la sociedad. La enseñanza de la LSM a oyentes no debe quedarse como un tema de accesibilidad sino como un acto de justicia a las comunidades que han sido marginadas. Es necesario promover una conciencia crítica con participación en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La importancia de implementar esta estrategia metodológica es que permite entender y transformar las relaciones entre oyentes y Sordos, de tal manera que pueda lograrse un reconocimiento con acciones que vayan más allá de una inclusión formal.

3.3. Diseño del taller

El presente taller busca cambiar las prácticas y concepciones de las personas oyentes, sobre la comunidad Sorda. No está enfocado en la enseñanza exclusivamente de la LSM, sino en cuestionar los sistemas que han perpetuado la exclusión. A demás se busca crear un lugar donde el respeto a la diferencia trascienda la empatía, ya que es necesario la creación de espacios interculturales, donde pongamos énfasis en conocer la cultura Sorda y el conjunto de significados que la rodean, incluyendo a todas las personas que la integran.

La educación inclusiva es más que una práctica que busca la construcción de una sociedad justa y equitativa. Sin embargo, la inclusión de las personas pertenecientes a la cultura Sorda enfrenta múltiples barreras para su pleno desarrollo en espacios sociales y educativos donde se privilegia la audición. La falta de sensibilización y educación ha fomentado discursos que perpetúan la exclusión de la cultura Sorda y su lengua dentro de las escuelas y la sociedad en general.

Partiendo de este contexto y lo revisado anteriormente en este trabajo, como título tentativo, el taller será nombrado como *“La seña que transforma: un camino hacia el respeto y la diferencia”*. Esta estrategia metodológica responde a la pregunta de investigación ¿De qué manera la sensibilización y educación de los oyentes sobre la cultura sorda fomenta la educación inclusiva, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, para la construcción de una sociedad más justa? Por lo tanto, se adopta un enfoque intercultural crítico donde no basta con el reconocimiento de la diversidad, sino que a su vez se trata de transformar las relaciones y los discursos de exclusión.

Para el diseño del taller se realizaron entrevistas con personas sordas hablantes de LSM y con un intérprete oyente, con quienes se reflexionó sobre sus experiencias y aportaciones para sensibilizar a las personas oyentes a partir de los obstáculos y barreras que identificaron para alcanzar una sociedad más justa. La información permitió indagar en los saberes previos de los participantes, considerados como expertos en la temática, así como en sus concepciones sobre la educación inclusiva y las estrategias que consideran viables para la inclusión de estudiantes sordos en espacios institucionales.

Con base en las aportaciones de las personas entrevistadas, de mi propia experiencia previa con el diseño y conducción de talleres sobre LSM con alumnado de educación primaria y basándome en las aportaciones del marco teórico que orienta este trabajo, identifiqué algunos aspectos que deben incluirse en el diseño del taller. Entre ellos, cabe mencionar que debe responder a la necesidad de cuestionar los discursos de invalidación que limitan la participación de oyentes en la enseñanza de la LSM. Discursos como "solo las personas sordas pueden hablar la LSM y su cultura", los cuales reflejan una visión reduccionista que, lejos de darle valor a la comunidad Sorda, dificultan la creación de puentes entre sordos y oyentes. En relación con lo anterior, posicionarme en una perspectiva intercultural crítica, me permite sensibilizar la educación de los oyentes y esto no implica una apropiación indebida de la cultura Sorda sino una práctica de corresponsabilidad, la cual busca la transformación en función de la justicia social y el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de la comunidad Sorda. Al fomentar un diálogo a manera de puente entre oyentes y personas sordas, se propicia un espacio de deconstrucción y reconstrucción de conocimientos, promocionando una educación inclusiva que trascienda lo normativo y se enfoque en la justicia social.

Aunado a lo anterior, otro aspecto a considerar en el diseño del taller es el cuestionamiento de los discursos y representaciones que hacen alusión a las personas con discapacidad como figuras motivacionales o ejemplos de resiliencia; estas perspectivas demeritan sus experiencias al valorarlas como relatos de superación, fundamentalmente dirigidos a personas oyentes, invisibilizando las barreras estructurales que son las que perpetúan la exclusión. La sociedad clasifica a las personas a partir de su discapacidad, de tal forma que se van generando distinciones que refuerzan el trato desigual, fomentando una percepción de

inferioridad a manera de percibir las y relacionarse con ellas como distintas al resto. Este fenómeno responde a un marco capacitista donde una persona con discapacidad necesita ser “arreglada” para poder desarrollarse de manera funcional en la sociedad, reforzando la exclusión y la desigualdad. En contraste con estos planteamientos, desde el taller se enfatizará que la educación no debe ser especial sino accesibles de acuerdo con el derecho.

En relación con lo anterior, el taller no tiene el propósito de crear un espacio donde escuchemos historias de superación. En cambio, se trata de dar voz a las personas expertas, de tal forma que podamos tener los elementos para discutir cómo generar entornos donde más allá de buscar la adaptación, se trate de transformar los contextos y las prácticas para generar espacios accesibles. Es necesario cuestionarnos que vivimos en una sociedad discapacitante, que ha impuesto barreras arquitectónicas, comunicativas y visuales que limitan la accesibilidad en la sociedad. Lograr visualizar las realidades a las que se enfrentan las personas con discapacidad, permite generar cambios que favorezcan una inclusión efectiva en el marco de derechos humanos y respeto a la diversidad.

3.3. Contexto

A partir de una entrevista con el director de la escuela, obtuve información sobre la institución y los datos estadísticos de las y los alumnos de 6to grado. La Escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez, se ubica en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México, un lugar que se caracteriza por concentrar una población proveniente de distintos estados de la República, entre ellos Oaxaca, Puebla, Guerrero, el norte del Estado y Ciudad de México. Esta dinámica poblacional ha conformado un escenario heterogéneo donde convergen diversas culturas, formas y trayectorias sociales.

Chimalhuacán ha sido habitado por hogares donde se habla náhuatl. Sin embargo, los desplazamientos de las personas, el auge de la urbanización y el estigma hacia las lenguas indígenas ha ocasionado que su uso se vaya perdiendo. No obstante, persisten familias que conservan el náhuatl, aunque su uso suele concretarse en los espacios familiares.

La diversidad sociocultural y lingüística del municipio se refleja en las múltiples expresiones como las festividades comunitarias, tales como día de muertos, comparsas, navidad, año nuevo, semana santa, entre otras. Es importante mencionar que algunas familias no participan

debido a sus creencias religiosas. La cercanía del deportivo y la casa de cultura, facilita que niños, jóvenes y adultos accedan a talleres artísticos y recreativos impulsados por el Ayuntamiento, con el objetivo de promover alternativas de desarrollo y evitar o prevenir situaciones de riesgo social.

De acuerdo con la información proporcionada por el director, la población escolar presenta situaciones económicas diversas. La ocupación laboral de los tutores se concentra en el comercio informal, seguido de choferes, policías, obreros, costureras y algunas madres de familias se dedican al trabajo doméstico. Además, una parte de los estudiantes vive con abuelos, tíos o cuidadores no parentales, impactando en el desempeño académico. Las estadísticas recabadas por el director muestran que aproximadamente 70% del alumnado recibe apoyo en tareas y actividades escolares, mientras 30% enfrenta dificultades derivadas de las extensas jornadas laborales de sus tutores o por el bajo nivel educativo de los padres.

La escuela opera bajo un esquema multigrado desde su fundación. Cuenta con cinco aulas y un espacio provisional habilitado como dirección. Una plaza donde se realizan los eventos cívicos con una área reducida, sanitarios para docentes y estudiantes con condiciones adecuadas, sin embargo, la electricidad presenta fallas recurrentes y el servicio de internet es sostenido económicamente por los padres de familia. La escuela también cuenta con una biblioteca muy pequeña, por lo que sería necesario ampliarla y dotarla de una zona propia para que cumpliera una función más significativa; además, hace falta una sala de medios y un espacio formal para la dirección escolar.

Este tipo de situaciones limita la expansión de la matrícula, ya que, frente a otras primarias generales con mayor infraestructura dentro de la zona, algunas familias optan por no inscribir a sus hijos en esta institución. Aunado a lo anterior, entre la comunidad existe la idea de que la escuela no ofrece las mismas oportunidades que otras, reforzando prejuicios que afectan la percepción comunitaria de la escuela.

Al tener clave multigrado, los seis grados, ahora divididos en fases, se distribuyen entre los cuatro docentes; también es importante mencionar que se cuenta con el apoyo de un maestro USAER. A continuación, se menciona a los docentes que trabajan en la escuela, distribuidos

por fases, de acuerdo con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Cabe mencionar que los nombres han sido modificados a los efectos de preservar el anonimato.

- **Fase 3.** 1° y 2° grado. Profesor Raúl Aguilar, Licenciado en Educación. Destaca por su compromiso con la enseñanza del náhuatl y su participación activa en los eventos culturales
- **Fase 4.** 3.° y 4.° grado. Prof. Juan de la Cruz, Licenciado en Educación. Sobresale por su atención a los estudiantes que requieren mayor acompañamiento y su promoción de bailes regionales.
- **Fase 5.** 5.° grado: Prof. Andrés Domínguez, Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena. Reconocido por las familias por su enfoque en el pensamiento lógico- matemático y su promoción de bailes regionales.
- **Fase 5.** 6° grado: Mtro. Santiago Méndez, Licenciado en educación Media en Ciencias Naturales y Maestro en Educación. Atiende el grupo y también labora como director escolar. Organiza actividades de fortalecimiento lingüístico en náhuatl e invita a hablantes de la lengua para promover su uso y significado.

El proyecto de la escuela está orientado al rescate de la lengua náhuatl. Como colectivo docente han realizado actividades de alfabetización con cantos, poemas, narraciones y lecturas adaptadas a los diferentes grados. Algunos de los estudiantes y, en especial los de sexto grado, tienen un cierto dominio en la lectura y escritura básica de esta lengua, así como ciertos contenidos teóricos sobre la cultura.

El grupo de sexto grado está integrado por trece estudiantes: siete niñas y seis niños. Se caracterizan por provenir de familias heterogéneas, tanto en estructura como en ocupaciones y niveles educativos. Este contexto condiciona la forma en la que cada estudiante accede a los procesos de aprendizaje y a los apoyos disponibles fuera del horario escolar. A nivel general el grupo presenta áreas de oportunidad en cuanto a lectoescritura, comprensión lectora y solución de operaciones y problemas matemáticos, lo que afecta su rendimiento académico en el aprendizaje de los campos formativos.

Las y los alumnos acceden paulatinamente a los contenidos del grado en que se encuentran, aunque en algunos momentos se les dificultan algunos procedimientos, como son la

resolución de problemas que implican más de dos operaciones para obtener el resultado. En general, las niñas y niños presentan redacciones muy breves y es necesario solicitar que amplíen su información para que ésta cumpla con lo que se les pide. La mayoría siguen indicaciones verbales y escritas, solo algunos argumentan de manera adecuada un tema, a otros se les dificulta, el grupo en general se encuentra en un nivel de desempeño en desarrollo.

Los estudiantes se muestran comprometidos en terminar las tareas que se les asignan, aunque por momentos pierden la concentración, aun así, una vez que se les vuelve a ubicar en las tareas, se comprometen y concluyen las actividades. Algunos requieren de mayor tiempo para completar las tareas, así como el apoyo del maestro o de alguno de sus compañeros.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas de MEJOREDU, SISAT y del diagnóstico escolar, el director comentó que la mayoría de las niñas y los niños se encuentran en un nivel de desempeño en desarrollo, dado que, aun en la actualidad, la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 principal causa de la enfermedad COVID-19 (CORONAVIRUS), obligó a toda la comunidad estudiantil y al colectivo docente a realizar las actividades escolares a distancia, lo que generó consecuencias significativas en su desempeño escolar, debido a que no todos los estudiantes contaban con la tecnología adecuada para conectarse a las clases virtuales. Además, hubo más ausentismo escolar, lo cual impactó en el aprendizaje de forma negativa, de manera tal que los educandos pueden agruparse en los siguientes niveles de desempeño:

El 80 % del grupo aprende mejor mediante recursos como imágenes, gráficos y organizadores visuales. Estos estudiantes comprenden adecuadamente con lecturas acompañadas de ilustraciones y mapas conceptuales para información. El resto del grupo responde bien a la información que se presenta de manera oral. Las lecturas en voz alta y la repetición verbal les ayudan a retener el conocimiento de forma más efectiva. Estos estudiantes se benefician de dinámicas de lectura y escritura colaborativas.

Aquellos con un estilo de aprendizaje kinestésico, que representan la mínima parte del grupo, prefieren actividades prácticas y de movimiento. Aprenden mejor cuando pueden manipular materiales o participar en juegos y actividades físicas que integran el aprendizaje. Para la obtención de esta información fue invaluable contar con la participación del director, su

función como informante y su conocimiento sobre la historia institucional, así como las dinámicas de cada grupo, permitió contextualizar la realidad escolar para el diseño del taller.

3.4 Presentación de las personas entrevistadas

Para orientarme en el diseño metodológico realizaré entrevistas con personas que pertenecen a la comunidad Sorda. Brindarles un espacio a quienes históricamente han sido silenciados me parece un acto de justicia, estamos acostumbrados a quedarnos con aquello que dicen los investigadores, mayoritariamente oyentes. El tipo de entrevista semiestructurada es la ideal para este trabajo. Para Díaz-Bravo et al. (2013) “Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo” (p.164). La postura de los autores es pertinente para la investigación, porque se genera un espacio donde comunican sus experiencias, así como realidad social de tal forma que dan a conocer sobre su cultura, esto evita interpretaciones basadas en personas ajenas a la comunidad Sorda.

Por ello, y en el marco del taller, la utilización de las entrevistas, es una herramienta para conocer las experiencias de las personas. Las narrativas recopiladas son significativas, ya que le dan sentido y orientación al diseño del taller; además, ellos son los verdaderos expertos y quienes le dan sentido a este trabajo.

La primera entrevista fuera realizada el día 14 de abril de 2024, por cuestiones de confidencialidad los nombres serán cambiando. Contamos con Isa y Noé, dos personas Sordas que participan como profesores en el curso “El lugar del Sordo” el cual es dirigido por el intérprete oyente Gil, quien ha trabajado con el gobierno de México, además de colaborar con como intérprete en uno de los Estados de la república y laborar en una universidad pública de México. También se entrevistó a Mónica quien es una HOPS, ella relató su experiencia al estar inmersa en la comunidad Sorda desde su nacimiento.

A través de las entrevistas a personas que considero expertas por su pertenencia a la cultura Sorda, se exploró el papel que desempeñan los distintos actores clave, como los intérpretes en LSM (sordos-oyentes), profesores, así como hijos oyentes de familias sordas (HOPS O CODA). A partir de estos matices pude analizar, desde distintas miradas, la accesibilidad, la educación inclusiva, la función de los intérpretes y los retos que enfrenta la comunidad Sorda.

Las entrevistas, nos permitirán identificar las barreras estructurales, sociales y educativas y, a partir de éstas, se buscará transformar prácticas que perpetúan la exclusión y el capacitismo. A continuación, daremos paso a las entrevistas donde cada historia es de suma importancia para la realización de este trabajo. También, se prevé, en el siguiente ciclo escolar, realizar observaciones en el grupo de estudiantes donde se implementará el taller.

3.5. Aportes de las personas entrevistadas para el diseño del taller

El presente análisis de las entrevistas realizadas a la fecha con las personas expertas no solo revela las tensiones y oportunidades sino da pistas para estructurar el taller.

El relato de Gil nos introduce a su trayecto de vida, donde estuvo interesado en la impartición de justicia y, por eso, decidió formarse en Derecho. En ese ámbito, encontró un vacío estructural en relación con la comunidad Sorda. En la entrevista ofreció una lectura crítica del Código civil, el cual califica de incapaces a las personas sordas por no saber leer ni escribir, demostrando la injusticia normalizada desde los sistemas legales y el desconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Tanto Isa, Noé y Gil, resaltan la importancia de la LSM desde distintas perspectivas: Isa y Gil ponen el énfasis en la motivación familiar (perder la audición y la pertenencia a una familia Sorda). Por otro lado, Gil incorpora la formación pedagógica y lingüística necesaria para enseñar una segunda lengua. Este contraste entre el deseo de enseñar por identidad y la necesidad de formación, cuestiona las ideas de que solo personas Sordas pueden enseñar LSM, de tal manera que emerge la tensión entre la experiencia y la formación académica.

Isa propone que la sensibilización debe partir del reconocimiento de las personas Sordas como sujetos y no como objetos de estudio. Nos invita a integrar a personas sordociegas, cuya forma de interactuar con el mundo desafía las formas de comunicación tradicionales. Señala que las manos deben ser ojos y oídos, reivindicando un modo de percibir el mundo, además pone sobre la mesa el potencial de diseñar actividades sensoriales cuidadosamente planeadas que vayan más allá de una sensibilización momentánea, sino que propicien procesos reales de comprensión e inclusión.

La entrevista de Mónica como HOPS es una experiencia que se construye en diferentes espacios culturales y lingüísticos, ella estaba entre oyentes y Sordos. Mónica explica que aprendió la Lengua de Señas dentro de su contexto familiar en la convivencia cotidiana con sus padres. Este aspecto es importante porque evidencia como la LSM más allá de propiciar la comunicación, también es una práctica cultural que le da estructura a las relaciones, tiene significados y permite entender el mundo.

Mónica menciona que durante su infancia y al ingreso de la escuela identifico que existía otra realidad con una lengua distinta. Hizo visible un choque cultural donde incluso cuestiona los materiales educativos al percatarse que no había ningún elemento visual a su realidad familiar. Esto evidencia como los modelos educativos privilegian una cultura dominante mientras excluye a otras.

Su testimonio muestra que los HOPS ocupan una posición particular: transitan entre el mundo oyente y el mundo Sordo, funcionando como mediadores culturales y lingüísticos. Esta experiencia influye en la construcción de su identidad y en la manera en que comprenden las relaciones sociales. Su testimonio hace visible la experiencia de los HOPS, los cuales tiene una posición particular dentro de la comunidad Sorda donde asumen responsabilidades en ausencia de políticas que los proteja.

Estas entrevistas ofrecen la construcción de un taller significativo, las voces de Isa, Noé, Gil y Mónica encarnan la diversidad de experiencias dentro de la comunidad Sorda y de agentes involucrados en su reconocimiento. El taller pretender cambiar la visión que se tiene sobre la educación inclusiva desde la interculturalidad crítica: no se trata de enseñar a incluir sino de aprender a escuchar al otro.

3.6. Objetivos del taller

La construcción del taller responde a la necesidad de articular la práctica pedagógica mediante una mirada intercultural sobre la inclusión de personas Sordas. Se trata de generar procesos donde se visualicen experiencias y discursos previos de los participantes, el diseño de dicha metodología se construye partir de objetivos orientados a problematizar e indagar las concepciones de la cultura Sorda.

A continuación se describen los objetivos que orientan el taller:

1. La investigación de saberes previos. Analizar las concepciones iniciales de los participantes respecto a la construcción sociohistórica de la sordera y la cultura Sorda. De tal manera que con la información obtenida se identifiquen los saberes de las y los participantes, para revisarlos desde una perspectiva crítica.
2. Análisis de concepciones sobre educación inclusiva. A partir de las narrativas de las personas participantes, en relación con la inclusión de personas Sordas en espacios educativos se buscará problematizar y replantean las concepciones tradicionalistas de inclusión promoviendo un análisis crítico y reflexivo.
3. Cultura Sorda. Conocer los elementos que son propios de la cultura, para acercarse a ella desde la empatía y la interculturalidad. Muchas veces se acota el término “cultura” a las prácticas y tradiciones de una localidad, sin embargo, también existe otra perspectiva que está alejada de esta concepción, la cual se centra en las redes de significados que orientan las creencias, valores y acciones sociales de quienes las comparten
4. Estudio de estrategias de inclusión: Desde el diálogo y la reflexión colectiva, los participantes analizarán las estrategias para la inclusión de personas Sordas. Por lo tanto, se favorecerá la co-construcción de estrategias que trasciendan las visiones asistencialistas, centrándonos en una participación activa desde el enfoque social.

3.7. Contenidos

Los temas seleccionados evitan la transmisión expositiva, por lo tanto, se promueve una educación centrada en los sujetos, quienes tendrán una participación activa. Se adoptará un enfoque transversal para mirar y reconocer a la comunidad Sorda en los distintos temas y sesiones donde se aborden. De este modo, se espera confrontar perspectivas tradicionales, partiendo de la reflexión sobre los estereotipos, prejuicios y practicas capacitistas que impiden una verdadera inclusión. Además, se pretende que las y los estudiantes identifiquen los discursos cotidianos sobre la sordera y la discapacidad en general, atravesados por prejuicios y estereotipos que circulan socialmente, pero, en especial en la comunidad estudiantil, los cuales niegan la posibilidad de construir relaciones horizontales basadas en el respeto y el reconocimiento mutuo. Por ello el taller se orienta a la erradicación de las formas de discriminación, a través de la promoción de encuentros con el otro.

En este sentido, la propuesta va más allá de la impartición de contenidos técnicos de la LSM para convertirse en un ejercicio de formación, donde se cultiva la empatía y emergen prácticas en pro de la justicia y la participación activa de la escuela, con estudiantes capaces de contar con las herramientas para crear espacios inclusivos. Se trata de mirar y reconocer a la cultura y a la comunidad Sorda como un grupo con identidad, cultura, lengua y derechos propios y no desde la visión asistencialista o médica. Por lo tanto, los temas tentativos para la realización del taller son los siguientes:

- La lengua de señas como lengua materna y patrimonio cultural
- Sordos con S mayúscula: un acto de justicia e identidad
- El intérprete oyente y Sordo: un puente de comunicación
- Los HOPS y su perspectiva dentro de dos mundos
- La pérdida auditiva: una forma de vivir en la diversidad
- Discriminación: el capacitismo una barrera para la inclusión

Los contenidos propuestos no responden exclusivamente a una necesidad formativa, sino a la reconfiguración de las interacciones escolares desde la ética y la justicia. No se pretende enseñar la LSM aislada de su contexto, sino abrir espacios de diálogo con la otredad, donde lo diferente no es estigmatizado ni excluido, más bien es valorado. El taller será el lugar

donde se siembren, en los estudiantes, las semillas para lograr una participación activa desde la diversidad, formando estudiantes con ideales humanistas e inclusivos.

3.8. Evaluación del taller

La evaluación del taller estará orientada desde una perspectiva cualitativa, centrada en las experiencias y reflexiones de los participantes; así, en lugar de medir el conocimiento adquirido de forma tradicional, se busca valorar los cambios de actitudes, por lo tanto, se utilizarán herramientas participativas como autoevaluaciones, bitácoras y espacios de diálogo reflexivos. Esto permitirá identificar los aprendizajes significativos, así como los procesos de transformación.

Las autoevaluaciones autorreflexivas facilitarán que cada estudiante reconozca el avance que ha tenido, así como los nuevos posicionamientos frente al tema de la inclusión, las rúbricas estarán enfocadas en la participación de los estudiantes, mientras que las bitácoras permitirán recoger pensamientos y experiencias vividas a lo largo del taller, de tal manera que se tendrá un registro profundo de su trayecto formativo.

Más allá de evaluar contenidos, el taller es una oportunidad para cuestionar los modelos tradicionales de inclusión, especialmente aquellos que son diseñados sin tomar en cuenta la voz de la comunidad Sorda. Los estudiantes tendrán las herramientas para reconocer los elementos que se requieren a fin de generar una verdadera inclusión, pasar de un respeto pasivo a un reconocimiento activo, eliminando los ideales capacitistas y construyendo espacios educativos que reconozcan la diferencia. No se busca una calificación numérica sino entender el impacto y la importancia de realizar estos talleres con miras a su réplica en otras instituciones.

3.9 Llego el taller

El reconocimiento de la cultura Sorda				
Fecha de inicio:	02 de octubre de 2025	Fecha de cierre:	20 de octubre de 2025	Fase 5:
Objetivo	Fomentar la construcción de una comunidad educativa que valore y reconozca la cultura Sorda desde la sensibilización, promoviendo el respeto y la empatía para generar acciones inclusivas que reconozcan la diversidad, y contribuyan al desarrollo de espacios educativos más justos.			
Ejes articuladores				
Inclusión, Interculturalidad crítica y pensamiento crítico				
Campos	Contenidos		PDA	
Ética naturaleza y sociedad	- La pérdida auditiva: una forma de vivir la diversidad - Inclusión, exclusión - Discriminación: el capacitismo una barrera para la inclusión		La investigación de saberes previos. Analizar las concepciones iniciales de los participantes respecto a la construcción sociohistórica de la sordera y la cultura Sorda.	
Lenguajes	- La lengua de señas como lengua materna y patrimonio cultural - El intérprete oyente y Sordo: un puente de comunicación - Los HOPS y su perspectiva dentro de dos mundos		Conocer los elementos que son propios de la cultura, para acercarse a ella desde la empatía y la interculturalidad. Muchas veces se acota el término “cultura” a las prácticas y tradiciones de una localidad, sin embargo, también existe otra perspectiva que está alejada de esta concepción, la cual se centra en las redes de significados que orientan las creencias, valores y acciones sociales de quienes las comparten	

De lo humano a lo comunitario	• Educación inclusiva (BAP) • La pérdida auditiva: una forma de vivir en la diversidad • Sordos con S mayúscula: un acto de justicia e identidad	Las barreras que afrontan las personas sordas no sólo en la escuela. A partir de las narrativas de las personas participantes, en relación con la inclusión de personas Sordas en espacios educativos se buscará problematizar y replantean las concepciones tradicionalistas de inclusión promoviendo un análisis crítico y reflexivo Desde el diálogo y la reflexión colectiva, los participantes analizarán las estrategias para la inclusión de personas Sordas. Por lo tanto, se favorecerá la co-construcción de estrategias que trasciendan las visiones asistencialistas, centrándonos en una participación activa desde el enfoque social
-------------------------------	--	--

Título: ¿Qué significa ser Sordo?		
Etapa	Actividades	Recursos
Inicio: 30min	Explicación del docente: Preguntar al grupo ¿qué saben sobre las personas Sordas? https://www.youtube.com/watch?v=solM38p8mlk Se presentará un video donde personas Sordas participan en distintos contextos: deportes, arte, trabajo, etc. Video: Jóvenes discapacitados destacan en Campeonato Nacional Deportivo para Sordos. https://www.youtube.com/watch?v=hN7TfR0DD3I Posterior a los videos, se realizará una dinámica “Galería de percepciones”, los estudiantes realizaran un mural el cual estará dividido en tres columnas, los que cree saber, que le llama la atención y aquellas cosas que desconocen. Cada uno anotara sus respuestas en post-its	Proyector Post-its Papel américa
Desarrollo: 80 min	Explicación del docente: ¿Qué significa ser Sordo? ¿sabes la diferencia entre Sordo con S mayúscula y sordo con s minúscula Se presentará historias de vida de las personas Sordas, explorando los retos que enfrentan Sordos, ¿De personas inferiores, a súper humanos? Angela Ibáñez Castaño TEDxValladolid: https://www.youtube.com/watch?v=8Fdt8hp-Ozs&t=275s Documental: Inclusión de personas sordas en un proyecto cultural (XMILE) : https://www.youtube.com/watch?v=Pzv2AjGh2fI Dinámica “Escuchar con los ojos” • Se divide el grupo en dos equipos: • Equipo A se le dará un mensaje breve (ejemplo: Las personas Sordas merecen respeto) deberán transmitirlo con gestos y señas • El equipo B tendrá que adivinar el mensaje.	

	• Luego los roles se invertirán • Reflexión guiada: ¿Qué dificultades tuvieron, como se sintieron al no poder usar su voz?	
Cierre 10 min	Los estudiantes se pondrán en una fila para jugaran a “verdadero o falso”, el docente dirá una pregunta, por ejemplo: ¿Es correcto decir sordo-mudo? Los estudiantes se desplazarán a la derecha si esto es mentira y si es verdad permanecerán en su lugar	

Diario de campo

Día 1

Hoy 02 de octubre fue mi primer día del taller con los alumnos de sexto grado, asistieron 10 alumnos. Al presentarme, me recibieron de manera muy amable y con mucha curiosidad, pues tenían inquietud sobre el motivo de mi presencia. Al explicarles brevemente el propósito de mi visita, mostraron gran interés. Yo me sentía muy nerviosa, no sabía como me iban a recibir.

Comencé preguntándoles qué sabían sobre las personas Sordas. De inmediato surgieron varios comentarios, como: “son personas que no pueden hablar” o el uso del término “sordomudo”. Uno mencionó: “Son personas que no pueden hablar ni oír, a menos que tengan un aparato”

En ese momento aproveché para preguntarle: “¿Entonces ser Sordo es una enfermedad?” David, sin pensarlo, respondió que no, porque una enfermedad se cura con medicina y las personas Sordas nacen así. Ian añadió que las personas Sordas sí pueden hablar, pero con

señas. Posteriormente vimos los videos correspondientes a la sesión, todos estaban muy atentos.

Después realizamos la actividad de la galería. Con post.its llenaron los apartados: lo que quiero saber, lo que me llama la atención y lo que desconozco. En el primer apartado, muchos mencionaron las señas y los aparatos auditivos, en el segundo, escribieron sobre la forma en que se comunican. En el último, expresaron que desconocían cómo es la vida de las personas Sordas, su idioma, los aparatos auditivos que utilizan y los espacios donde se reúnen.

Posteriormente, hablé con ellos sobre la diferencia entre Sordo con S mayúscula y sordo con s minúscula. En ese momento, Ian volvió a decir “Sordomudo”, pero Andrea y otros compañeros lo corrigieron enseguida diciendo: -¡No se dice sordomudo, se dice Sordo! Ian apenado, corrigió su error entre risas

También conversamos sobre los aparatos auditivos, el implante coclear y los audífonos. Les hice hincapié de que no todas las personas Sordas los usan y que muchos deciden no hacerlo. Al ver algunas historias de vida, mostraron mucho interés.

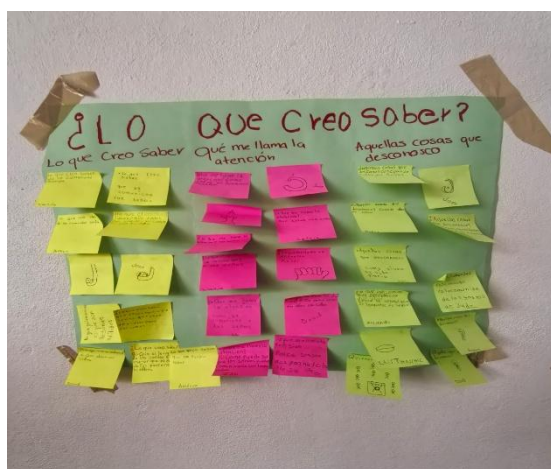
A continuación, realizamos una actividad donde se comunicaron con señas. Dividí al grupo en equipos y les pedí que expresaran un mensaje, utilizando su cuerpo, pero sin hablar. Se mostraban nerviosos pero muy entusiasmados. Cada equipo salió un minuto del salón para practicar su frase. Cuando llegó el momento de presentarla, se notaba su emoción y concentración.

- El equipo 1 se mostró animado. Adoptaron una actitud seria y realizaron su mensaje; les causó gracia que sus compañeros no entendían lo que decían. Después de varios intentos, lograron adivinar el mensaje, lo que generó alegría y aplausos.
- El quipo 2 tuvo más dificultad, pero también consiguió transmitir su mensaje. Ambos equipos mostraron entusiasmo y disposición

Luego les pedí reflexionar sobre la experiencia. El equipo 1 comentó que la mayor dificultad fue coordinar las mímicas y aprender las señas, ya que se confundían, al preguntarles cómo se sintieron al no poder usar su voz, respondieron que se sintieron raros. Y cuando recibieron un mensaje sin comprenderlo, dijeron que al principio pensaron que los estaban insultando.

El equipo 2 expresó que se les complicó ponerse de acuerdo, sobre todo con las últimas palabras del mensaje. Dijeron que se sintieron nerviosos al no usar su voz, pero felices cuando lograron entender el mensaje recibido.

Para finalizar, jugamos “verdad o falso”, donde se divertieron mucho. Cada vez que alguien se equivocaba, sus compañeros lo corregían con respeto y entusiasmo. Al terminar me sentí muy feliz y emocionada, no me esperaba esa respuesta del grupo, creí que habría una negativa al tema, ya que pensé que al ser niños de 6to grado se mostrarían más apáticos, cada una de sus respuestas durante la sesión hacía que me emocionará pues argumentaban muy bien todo lo que les preguntaba.



Sesión 2.

Título: La inclusión no es dejar entrar sino también participar		
Etapa		
Actividades		
Recursos		
Inicio: 20 min	La pieza que falta Los alumnos armarán un rompecabezas en equipos, pero a uno de los equipos no se les darán todas las fichas. Al terminar el tiempo establecido, notarán que algunos no pudieron terminar el rompecabezas Se preguntará al grupo ¿es justo que algunos les falten piezas? ¿cómo podemos lograr que todos terminen sus rompecabezas? Se pondrá el énfasis en que la inclusión no solo es dar el acceso, sino brindar condiciones para participar plenamente.	Cuerda Hojas de color Fichas
Desarrollo 70 min	El facilitador explica de manera sencilla los conceptos: • Inclusión • Discriminación • Capacitismo Se ejemplifica con casos concretos sobre la comunidad Sorda	
Cierre 30	Se formarán en equipos y podrán dibujar o escribir un cartel enfocado a ¿cómo será una escuela donde todos los niños y niñas se sientan incluidos?	

Diario de campo

Día 2

Para este día me sentí un poco más confiada, sin embargo, tenía la incertidumbre de que les gustará las actividades del día de hoy. Durante la segunda sesión, realizada el 7 de octubre de 2025, entregué a los estudiantes un rompecabezas y los dividí en tres equipos. Los rompecabezas eran muy distintos: algunos tenían más piezas, otros menos, y la dificultad no era la misma. Asigné un tiempo estimado para recortar el material. El equipo 2 tenía el rompecabezas más complicado y no alcanzó a terminar de cortar las piezas; sin embargo, la actividad continuó.

Una vez listos, todos me entregaron las piezas y posteriormente se las devolví. El equipo 2 no se dio cuenta de que les había quitado algunas fichas. Inició la cuenta regresiva: los equipos 1 y 3 terminaron a tiempo, pero el equipo 2 no pudo completar su rompecabezas y notó que le faltaban piezas. Se mostraron muy frustrados y comentaron que no era justo. Andrea e Ian expresaron que su rompecabezas era más difícil.

Cuando pregunté a los equipos 1 y 3 si consideraban que yo había sido justa, respondieron que sí. Sin embargo, pude notar cierta tensión entre ellos. Al insistir en la pregunta, Alejandro y Sherlyn dijeron que no, que había sido injusto. Andira mencionó que la actividad no era equitativa porque no todos tenían las mismas condiciones, lo cual me pareció muy interesante y me permitió hacer la conexión con el tema de las personas Sordas.

A partir de ello, expliqué los conceptos de inclusión, discriminación y capacitismo. Algunos estudiantes aprovecharon para compartir experiencias en las que se habían sentido discriminados, lo que dio pie para preguntarles si alguna vez habían discriminado a alguien. Quisieron anotar sus respuestas.

Vania relató que, en tercer grado, algunos compañeros llamaban “patito feo” a un niño de cuatro años. José hizo un dibujo sobre las veces que lo han hecho sentir mal por su peso, e Ian contó cómo en ocasiones se han burlado de su cuerpo.

Tuvimos que detenernos por el receso, pero ocurrió algo significativo: Vania y Sherlyn, quienes se habían sentido desplazadas por sus antiguos amigos (incluso lo reflejaron en sus dibujos), fueron incluidas en el juego durante el receso. Ese día nadie quiso salir al patio;

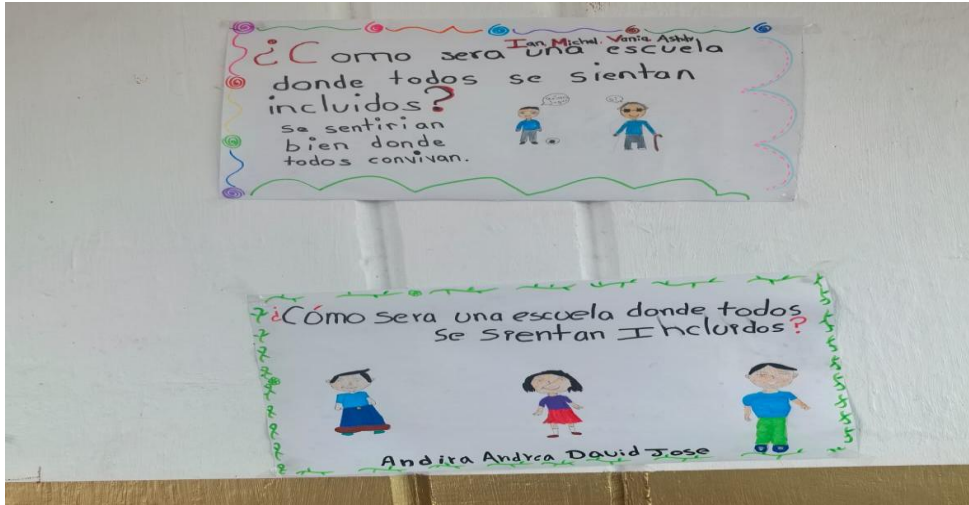
todos prefirieron quedarse en el salón para jugar juntos. A raíz de esto, Andira propuso llevar juegos de mesa para la siguiente sesión.

Al finalizar el receso formé dos equipos, cada uno con la tarea de elaborar un cartel titulado: “¿Cómo sería una escuela donde todos se sintieran incluidos?”. Ambos equipos se organizaron; Cristian y José no saben escribir, pero sus compañeros buscaron la forma de que todos participaran.

El equipo 1 escribió que sería una escuela donde todos fueran felices. Cuando les pregunté qué cambiarían de su escuela actual, respondieron que deseaban que nadie fuera grosero y que siempre hubiera papel en los baños.

El equipo 2 dibujó a una persona ciega y a otra sin discapacidad, donde la segunda invitaba a jugar a la primera, representando la convivencia y la inclusión. Cuando pregunté qué cambiarían en su escuela para que todos se sintieran incluidos, respondieron que debería haber menos discriminación, menos groserías y un ascensor para que las personas con discapacidad pudieran subir a los pisos superiores. Ian, miembro de ese equipo, propuso tener dos recesos: uno para personas con discapacidad y otro para quienes no la tienen; sin embargo, el grupo lo corrigió, explicándole que eso sería exclusión. Apenado, Ian reconoció su error y corrigió su comentario.

Al llegar la hora de salida, quise llevarme los carteles, pero los alumnos me pidieron que los dejara porque les habían gustado mucho. Acepté, y les pedí que los cuidaran (hasta la fecha, los carteles siguen en buen estado). Antes de salir, ocurrió un pequeño conflicto entre David y Alejandro: se ofendieron mutuamente y me contaron lo sucedido. Les expliqué que no estaba bien hablarse de esa manera. Ambos se disculparon y se dieron la mano. Terminé muy emocionada, me alegraba ver como siendo chicos ya tenían muy buenos argumentos y el ver como iban armando sus posturas respecto al tema me hizo sentir tan feliz, pero el verdadero momento donde sentí que todo esto estaba yendo por buen camino, fue en su interacción a la hora de receso, esos grupos que parecían separados empezaban a unirse.



Sesión 3

Título: La lengua el hilo que nos une		
Etapa:	Actividades	Recursos
Inicio: 20min	El profesor explica la importancia de las lenguas “una lengua no son solamente palabras, sino también son identidad, familia, historias y formas de pensar ¿Qué pasaría si todos en la escuela habláramos lenguas diferentes?	Hojas de papel Proyector
Desarrollo: 90 min	El docente explica el término: “patrimonio cultural” https://www.youtube.com/watch?v=_3P0tFdnPmE El profesor pregunta: ¿si cada lengua es un patrimonio ¿qué pasa con las lenguas que no se hablan con la voz? Se da una breve introducción Sobre la lengua de Señas. Conocen la gramática de la Lengua de Señas Mexicanas y se muestra un video corto de personas Sordas comunicándose en LSM Conversatorio: ¿cómo se sintieron al ver las manos hablar? ¿cómo creen que es crecer con esa lengua? ¿creen que ustedes puedan utilizar sus manos para hablar? El profesor enseña algunas señas básicas	

	Los estudiantes comenzaran a practicar una canción en LSM. “Yo soy tu amigo fiel”	
Cierre: 10 min	Los estudiantes escribirán una carta a un Sordo	

Diario de campo

Día 3

Hoy 8 de octubre, fue la tercera sesión del taller. Me daba mucha inquietud como iban a reaccionar a la canción, en mi mente paso por un momento que no les iba a gustar, que quizás habría apatía, me da mucho miedo que no les gustara. Empezamos abordando el tema de las lenguas y les pregunté: ¿qué pasaría si todos habláramos lenguas diferentes?

David respondió: nadie nos entendería.

Ian comentó: nos estaríamos peleando

Andrea dijo: pues si no podemos hablar la misma lengua, hacemos señas

A partir de sus respuestas, profundizamos en la importancia de las lenguas, cómo las palabras y la comunicación son fundamentales para entendernos. Cada uno expresó cuál fue la primera palabra que dijo de pequeño, entre risas todos fueron respondiendo.

Después llevamos el tema hacia la pregunta ¿que es patrimonio cultural? Posteriormente, lo relacionamos con aquellas cosas inmateriales. Cada uno dio ejemplos de lo que consideraban patrimonio cultural en su comunidad, David mencionó la comida de algunas regiones, Jade pensó en una comida que hace su mamá, Ian comentó sobre la lengua náhuat, incluso menciono otras lenguas y me hizo la aclaración que en Oaxaca no solo se habla náhuat sino también otras lenguas, de allí me agarre para dirigir la conversación en las lenguas.

Cuando pregunté: ¿las lenguas pueden ser patrimonio cultural?

Ian respondió que sí, porque “es algo que le da identidad a una comunidad”. David dio otro ejemplo, explicando que el patrimonio cultural son cosas propias de cada grupo o comunidad.

Después pregunté: ¿y qué pasaría con aquellas lenguas que no se hablan, como la lengua de señas? ¿podrían ser patrimonio cultural? Ian respondió que sí, porque hay personas de una comunidad que la aprenden. Andira agregó que también sí, porque es una lengua importante para los demás. Les pregunté si sabían qué era la LSM y Andira respondió: cuando hacen señas. David añadió que la LSM es cuando alguien quiere comunicarse con las manos.

También me comentaron que hace un año su profesor anterior les había hablado sobre la LSM, platicamos sobre su importancia y en la gramática, notaron que era diferente al español, les mostré unos ejemplos y realizamos una dinámica, yo ponía oraciones y ellos las iban ordenando.

Les presenté la canción que prepararíamos como cierre del taller, se mostraron muy animados. Apenas comenzó la música, ya estaban moviendo las manos. Empezaron a practicar, pero tuvimos que parar por el receso.

Durante el receso, nuevamente los alumnos no quisieron salir a jugar, se quedaron en el salón e invitaron a nuevos compañeros a participar en su juego de mesa, se inventaron nuevos roles para que nadie se quedara sin jugar.

Cuando terminó el receso, les propuse escribir una carta a una persona Sorda, para expresar lo que habían aprendido durante el taller.

Algunas de sus cartas fueron:

Andira: “Querido amigo Sordo, hoy aprendí muchas cosas sobre ti y fue muy especial. Los quiero, son grandes personas. Que nadie los detenga y que cumplan todos sus sueños.”

Andrea: “Querido amigo Sordo, quiero que leas esto. Espero que estés bien y siempre te voy a querer hablar en lenguaje de señas para platicar contigo.”

José: Hizo un dibujo (no sabe escribir, pero realiza sus actividades mediante ilustraciones).

Ian: “Querido amigo Sordo, hoy aprendí que tu lengua es importante porque te ayuda a comunicarte con otras personas Sordas. También me ayuda a mí a aprender canciones y el abecedario.”

Vania y Nancy: “Yo sé que tú hablas en señas. Es muy especial para ustedes y para todas las personas Sordas.”

David: “Querido amigo Sordo, quiero que sepas que siempre te voy a querer y voy a hablar en lengua de señas para comunicarme contigo.”

Alejandro: “Amigo Sordo, hoy aprendí que tu lengua es especial porque no cualquiera la habla. Cuando quieres comunicarte, a veces no pueden entenderte, y no escuchas lo que te dicen.”

Jade: “Te amo, amigo Sordo. Yo sé que eres muy importante para el país.”

Emanuel: “Te amo. Yo sé que es importante aprender lengua de señas porque así se entienden.”

Cris: Hizo un dibujo de manos, ya que aún no sabe escribir.

Cuando terminó esta sesión y al leer las cartas sentí mucha ternura, algo en mí se movió al leer como estaba impactando el taller en ellos, fue muy emotivo, pues cada quien desde su intimidad escribió lo que sentía, sus palabras fueron un motor para darme cuenta que algo estaba haciendo bien en el taller, sus actitudes entre ellos me motivaban. Los miedos que sentía al inicio de la sesión fueron cesando.

Sesión 4

Título: Las manos también cuentan historias		
Etapas	Actividades	Recursos
Inicio: 20 min	El profesor presentará un cuento en LSM. Cuento Infantil: El león y el ratón. https://www.youtube.com/watch?v=0ZCaX4wRL-s Antes de iniciar se les explica “hoy no lo escucharemos con palabras habladas sino será con las manos” Se les pedirá que digan que entendieron, y se les recordará que la lengua no solo se escucha sino que también se puede ver	Proyector Hojas Plumones
Desarrollo: 90	Aprenderán el abecedario y después tendrán que pasar al frente a decir su nombre en LSM	

	Los alumnos se dividen en quipos, reciben tarjetas con dibujos (animales, colores, objetos, etc.). un integrante hace dactología (deletreo) mientras que el otro equipo tendrá que adivinar A cada uno de los estudiantes se les entregara hojas, dibujarán la silueta de sus manos y dentro de ella, escribirán algo que han aprendido de la cultura Sorda. Los estudiantes practicar la canción en LSM. “Yo soy tu amigo fiel”	
Cierre:10 min	Los estudiantes Forman un círculo y juegan “la papa caliente” aquel estudiante que tenga la pelota responderán las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy sobre la LSM? ¿Por qué es importante la LSM? ¿Cómo me sentí al aprender LSM?	

Diario de campo.

Día 4

Hoy, 9 de octubre, fue la cuarta sesión del taller. Para comenzar, hablamos sobre los cuentos. Les pregunté si habían leído o escuchado alguno; todos respondieron que sí, aunque algunos mencionaron que no les gustaban. Entonces les dije que ese día veríamos un cuento totalmente diferente, ya que sería en lengua de señas y no escucharíamos nada.

Les puse el cuento de “El león y el ratón”. Noté que Ian y Sherly, mientras lo veían, iban narrando en voz baja lo que sucedía, como si entendieran perfectamente la historia. Al terminar, les pregunté de qué trataba el cuento.

Sherly fue la primera en narrarlo, y sorprendentemente su relato era muy parecido al original. Era evidente que nunca lo había visto antes, pues mientras observaba las señas, iba describiendo con detalle lo que pasaba. Ian también contó su versión, y al igual que Sherly, su narración fue muy acertada. Después, pusimos nuevamente el cuento, pero esta vez con

audio, y nos dimos cuenta de que sus observaciones habían sido muy precisas. Los felicitamos con un aplauso en señas.

A continuación, repartí tarjetas con imágenes (silla, mesa, cama, sol, etc.). Cada estudiante tenía una ficha distinta. Antes de comenzar, repasamos el abecedario en LSM. Luego, pasaron al pizarrón y, utilizando la dactilología, dijeron su palabra en señas. Todos estaban muy divertidos; a veces les costaba un poco y me pedían repetir el abecedario. Se esforzaban mucho al pasar al frente. Me pidieron que los ayudara desde el otro extremo del salón, así que yo me coloqué frente a ellos, al fondo. Cuando todos terminaron, querían seguir jugando y también volver a practicar la canción.

Andira me comentó que había buscado la canción en su casa y que estuvo practicando. Así que retomamos la canción “Yo soy tu amigo fiel”, y comenzaron a ensayar con entusiasmo. Les dije que yo pasaría al frente, pero entendieron que todos debían hacerlo, así que en un momento todo el grupo estaba de pie. No corregí el malentendido; preferí dejar que disfrutaran la actividad. Yo me quedé en las bancas mientras ellos ensayaban varias veces, con y sin música. Se mostraban muy emocionados y todos participaron activamente.

Durante el receso, nuevamente me sorprendió ver que nadie quiso salir del salón, ya que veo que al pasar de los días y en conjunto con el taller ellos se van acercando más, esas separaciones que había dentro del grupo cada vez se notan menos. Pese a que es un horario donde pueden correr en el patio y jugar afuera, prefieren estar dentro del aula, juntaron las mesas para poder estar todos juntos y sacaron sus juegos de mesa. El ambiente era tranquilo y colaborativo. Las divisiones que existían al inicio del taller han comenzado a desaparecer.

Al regresar, realizamos una frese alusiva al taller. Cada niño marcó la silueta de sus manos en papel y formamos la expresión: “mis manos hablan”. Los niños ayudaron a colocar la frase en el salón. Noté también que los carteles que habíamos hecho días atrás se mantienen en buen estado; los están cuidando y les dan valor, pues desean que sean respetados y vistos por todos.

Para cerrar la sesión, jugamos a la papa caliente con preguntas relacionadas con todo lo aprendido durante el taller. Me llamó la atención que los niños se corrigen entre ellos cuando alguien usa términos incorrectos como “sordomudo” o “mudo”. Sus respuestas muestran una

comprensión más profunda y respetuosa sobre la comunidad Sorda, y un genuino interés por seguir aprendiendo Lengua de Señas Mexicana (LSM).



Me hace muy feliz ver que, si están poniendo atención a las sesiones, ver como aprendieron el abecedario y sin haber enfatizado tanto en ese tema. Aunque a veces son penosos, siempre se animan a participar, siento que me faltó enfatizar en integrar más vocabulario, dado que veo mucha emoción al mover sus manos y apoyarse entre ellos. Creí que esta este día se les dificultaría o que mostrarían apatía por ponerles un cuento infantil, sin embargo fue todo lo contrario, prestaron mucha atención al cuento y me emociona ver que les gusta las actividades.

Sesión 5

Título: Mis manos son tu voz		
Etapa	Actividades	Recursos
Inicio:30 min	Pregunta detonadora: ¿Sabes que es un intérprete? ¿Por qué es importante un intérprete? Proyección de un intérprete en un noticiero o evento oficial. Pregunta detonadora: https://www.youtube.com/watch?v=UHW_acJWUd0 ¿Qué creen que hace esa persona con las manos? ¿Ustedes creen que solo los oyentes pueden ser interpretes? Presentación e video de la experiencia de un intérprete Sordo y un intérprete oyentes https://www.youtube.com/watch?v=rw534BpCmio&t=30s	Proyector Cartulinas Plumines

	https://www.youtube.com/watch?v=_opB8Nfpafk	
Desarrollo: 60 min	“Juego de roles”. El docente asigna frases cortas, en parejas los estudiantes asumirán el rol de ser interpretes mientras que su compañero emitirá un mensaje. Reflexión: ¿fue fácil interpretar? ¿qué pasa si interpretamos mal? ¿A los lugares que frecuentamos, cine, escuelas, transporte, etc. ¿encontramos intérpretes?	
Cierre: 30	Los estudiantes comenzarán a practicar una canción en LSM. “Yo soy tu amigo fiel” En equipos diseñan posters que promuevan el derecho de las personas Sordas a tener interpretes en servicios públicos. Los posters deben incluir un lema, dibujo y una breve explicación	

Diario de campo

Día 5

Hoy 10 de octubre de 2025 iniciamos la sesión con la pregunta detonadora: *¿Saben qué es un intérprete?* Los estudiantes dieron sus respuestas. Ian comentó que es aquella persona que puede transmitir un mensaje. David dijo que es alguien que sabe otro idioma.

Después les platicué sobre los lugares donde laboran los intérpretes. Mencionaron ejemplos relacionados con la lengua náhuatl y reconocieron la importancia de su labor para que las personas de comunidades indígenas puedan comunicarse.

Cuando pregunté si habían visto intérpretes de LSM, respondieron que sí, que los han visto en las noticias, en comerciales y en el canal del Congreso. Ashly comentó que suelen aparecer en un recuadro a la derecha. Vimos algunos videos de intérpretes, y a partir de eso les pregunté si creían que las personas Sordas podían ser intérpretes. Todos respondieron que sí. Observamos que existen intérpretes Sordos y reflexionamos sobre la importancia de que esta profesión sea respetada, ya que, a partir de los videos, notaron que es una labor poco valorada.

Luego les pedí que imaginaran que ellos eran Sordos y que solo pudieran ver los programas que mencionaron. Andrea dijo que sería muy aburrido; Andira comentó que no podría ir al

cine; José mencionó que nunca ha visto un intérprete en los hospitales, y David agregó que tampoco los hay en las escuelas. Finalmente, David expresó que eso le parecía muy triste, porque las personas Sordas no podrían estudiar ni disfrutar una película.

Tuvimos que detenernos por el receso. Como los niños de sexto suelen ser molestados por los de primero, prefirieron quedarse en el salón para evitar problemas. En esta ocasión no llevaban juegos de mesa, pero se organizaron y jugaron a *la gallinita ciega*.

Hemos estado practicando el abecedario y algunas señas. Nuevamente, los niños fueron repartidos en equipos; se les asignó una frase y, con los conocimientos adquiridos, pasaron al frente a interpretarla. Todos insistían en que querían seguir practicando las señas vistas.

Llegó el momento de pasar al frente: el equipo conformado por Vania, Ashly y Nancy — que, por cierto, son las más calladas del grupo— realizó una excelente interpretación. Por su parte, Ian y Andrea también lo hicieron muy bien, aunque el equipo de Vania destacó por su precisión y expresividad. Al preguntarles cómo se habían sentido esta vez al interpretar (ya que anteriormente también lo habían hecho), todos mencionaron que se sintieron más seguros.

Por último, cada equipo elaboró un cartel. Ian y Andrea lo enfocaron al respeto que las personas Sordas merecen, José y Cristian lo hicieron en relación a los derechos de las personas Sordas, Andi y David trabajaron sobre la importancia de la LSM y el agradecimiento hacia la existencia de la comunidad Sorda; mientras que Vania, Nancy y



Ashly centraron el suyo en la cultura Sorda y la lengua de señas. Para finalizar, practicamos la canción. Están muy emocionados y quedaron de ensayarla en casa..



Sesión 6

Título: Mis oídos en el futuro		
Etapa	Actividades	Recursos
Inicio: 20 min	Juego rápido: identificar sonidos con los ojos cerrados Pregunta detonadora. ¿Qué pasaría si mañana despertara y ya no escuchara igual? Breve espacio para que cada alumno imagine y escriba tres cosas de su vida que cambiarían	Cartulinas Hojas Plumines
Desarrollo: 80 min	Narración de historia ficticia El profesor pregunta: ¿ustedes saben qué es la presbiacusia? Explicación del concepto, enfatizando que no es exclusiva de los adultos mayores, también puede presentarse en jóvenes Dinámica: en parejas cada niño tapa sus oídos (con audífonos) mientras que el otro lee un texto. Seguida de una reflexión ¿cómo se sentirían si esto fuera para siempre? Se da información enfocada en riesgos y cuidados para la audición. Posterior a ellos los alumnos en equipos, elaboraran carteles de prevención y cuidado auditivo	

Cierre: 20 min	Las y los estudiantes expondrán sus carteles Reflexión guiada: ¿cómo podemos ayudar a quienes tienen pérdida auditiva? ¿Cuál es la importancia de aprender nuevas formas de comunicación?	

Diario de campo

Día 6

13 de octubre, Al iniciar la sesión, comencé preguntando si conocían a alguien que no escuchara bien. David mencionó a su abuelita, explicando que debía subir el tono de voz para que ella pudiera oírlo. Ian también comentó que su abuelita tenía un audífono para escuchar mejor a sus familiares.

Andira, de manera sorpresiva, compartió que ella tiene familiares Sordos. Me contó que no lo había mencionado antes porque le daba pena. Explicó que sus familiares se comunican mediante señas; cuando le pregunté qué parentesco tenían con ella, me respondió que no sabía con exactitud, aunque parece que son primos de su papá.

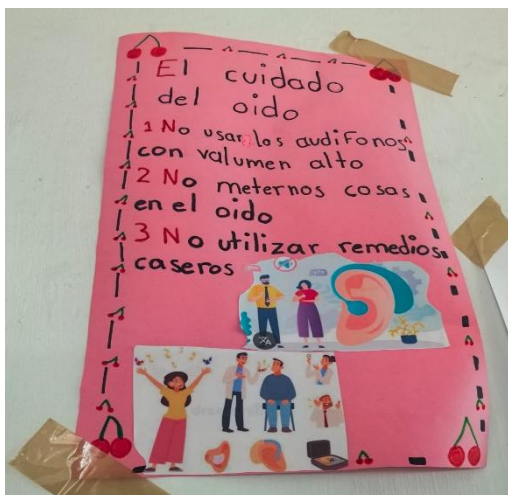
Prosiguiendo con la clase, abordamos el tema de la presbiacusia, explicando que es algo que puede presentarse con el paso del tiempo y, en general, afecta a los adultos mayores. Después, leímos un cuento que dio pie a preguntarles si creían que, en algún momento, podrían perder la audición.

David contó que de niño se le reventó el tímpano, pero con medicamentos logró recuperarse. En general, todos coincidieron en que sí era posible perder la audición; algunos mencionaron que podría suceder por un accidente. Alexa compartió que tenía una amiga Sorda; para comunicarse con ella debía gritar o alzar la voz. Dijo que era su mejor amiga y que asistía a otra escuela en la que antes había estado. Le pregunté si en esa escuela había intérprete o si alguien enseñaba LSM, y me dijo que no, pero que su amiga usaba un implante coclear.

Luego les pregunté si podían imaginar cómo se sentían las personas que no escuchan bien, contestaron que se sentirían tristes de no poder hablar con sus amigos y familia, también

vivirían soledad. Después realizamos una actividad: algunos alumnos se colocaron audífonos con el volumen alto, mientras que otros debían organizarse para transmitir un mensaje. Alejandro, quien usó los audífonos, comentó que se sintió raro porque no podía escuchar, se estresó y se sintió avergonzado. Ian también mencionó que le resultó desagradable no poder oír a sus compañeros. Alexa dijo que no le gustó porque no escuchaba nada. Andira comentó que se sintió ignorada y que tenía que descifrar el mensaje. José, quien tenía que dar el mensaje, se desesperó porque sus compañeros no entendían lo que quería comunicarles. Nancy expresó que se sintió mal porque deseaba que adivinaran el mensaje, pero no lo lograron. David se molestó porque tuvo que gritar para hacerse entender.

Para terminar, realizamos una reflexión en función de la importancia de cuidar nuestros oídos, así como lo importante que es aprender LSM como una nueva forma de comunicación. Cerramos con la realización de carteles informativos sobre el cuidado de la audición.



Sesión 7

Título: Rompiendo muros		
Etapa	Actividades	Recursos
Inicio: 30 min	El profesor explica el tema de las BAP de manera sencilla. El jenga inclusivo Se colocará un jenga. Algunas piezas tendrán escrito una frase que representa una barrera ej. No comprendo el tema que explico el docente, me cuesta ver el pizarrón. Los estudiantes tienen que platicar la manera en que podrían solucionar esa barrera y adaptarla para que todos puedan tener una mejor dinámica en el grupo	Jenga
Desarrollo: 80 min,	Presentación. El facilitador explica: • El grupo tiene la misión de encontrar un tesoro • Estación 1: comunicación en señas • El guía debe dar el mensaje en señas (ej. “caminen hacia el salón”, vayan al huerto) Estación 2. Sin ver • El guía coloca vendas en los ojos de los compañeros, todos irán en trenecito agarrados de los hombros o manos. El guía ira dando las instrucciones para llegar a la siguiente estación Estación 3. Vayamos despacio • El guía les hará una pregunta. (Ej. ¿cuál es la diferencia de Sordo con S mayúscula y Sordo con s minúscula?)Los estudiantes tendrán que caminar con un solo pie, de esa manera llegarán a la siguiente estación Estación 4. Descifremos el mensaje en otra lengua • El guía preguntará. ¿qué es un Hops?. Después de la respuesta se les entregará un mapa en pictogramas que los llevará a encontrar el tesoro Estación final. El tesoro inclusivo. • Los alumnos encuentran el tesoro con frases dentro: La inclusión es abrir caminos.	

	Todos merecemos respetos-	
	Los estudiantes comenzarán a practicar una canción en LSM.	
Cierre. 10 min	Para terminar, se practicará la canción “Yo soy tu amigo fiel”	

Diario de campo – 17 de octubre

Día 7

Para iniciar la sesión, expliqué de manera sencilla el concepto de las BAP. Procuré hacerlo con un lenguaje claro y accesible para todos. Al finalizar la explicación, les pregunté a los estudiantes si creían tener alguna BAP.

David contó que sí, que a veces le cuesta concentrarse. Andrea mencionó que le resultan difíciles las matemáticas y que se siente mal cuando sus compañeros entregan las actividades y ella no ha podido terminirlas. Nancy, en voz muy baja, comentó que no le gusta participar porque le da pena, y siente que eso le afecta, ya que le cuesta expresarse.

Reflexionamos juntos sobre estas situaciones y después dimos paso a la segunda actividad: el Jenga inclusivo. Los alumnos estaban muy emocionados. En cada bloque del Jenga se encontraban frases como:

- Mi amigo nunca levanta la mano, aunque sabe la respuesta.
- Mi compañera siempre se sienta hasta atrás y no habla con nadie.
- Mi compañero no quiere participar en los juegos del grupo.
- Una amiga se siente mal cuando nunca la eligen en los equipos.
- Un amigo no puede ver lo que el maestro escribe.
- Un compañero no entiende porque el maestro habla muy rápido.
- Un compañero no puede moverse rápido cuando cambiamos de lugar.
- Una amiga no quiere hablar porque piensa que se van a reír.
- Un amigo no entiende cuando usamos palabras difíciles.
- Un compañero no viene seguido y no sabe qué hacer en clase.

Les indiqué que, al sacar una frase, debían dar una posible respuesta o solución.

A Cristian le salió la frase número 2; como no sabe leer, David lo ayudó. Cristian mencionó que se acercaría a esa compañera. En ese momento, Andrea quiso participar y recordó que cuando estaban en quinto grado, Nancy se separaba mucho de ellos y, aunque la invitaban a jugar, ella no quería. Dijo que, aunque no se sentaba atrás, se colocaba al frente y los ignoraba porque era muy penosa. Sin embargo, fueron insistentes y poco a poco Nancy empezó a jugar con ellos.

A David le tocó la frase 10. Mencionó a Alexa y Emanuel —compañeros que ese día no asistieron—, y dijo que los ayudaría, sobre todo en cuestiones de matemáticas.

A Andira le tocó la frase 3 y mencionó a Cristian. Dijo que ellos hablan con él para que se una al grupo y, aunque al principio no quiere, después de un rato accede.

A Ashly le tocó la frase 4 y recordaron a Jade, quien no quiere trabajar con ellos y suele alejarse. Comentaron que les cuesta integrarla, pero respetan su decisión.

A Andira también le tocó la frase 6. Dijo que hablaría conmigo para pedirme que hablara más despacio, porque no todos entienden al mismo ritmo.

A David le tocó la frase 9; comentó que él explicaría y hablaría más lento con sus compañeros. A Nancy le tocó la frase 8. Todos se pusieron a pensar y se dieron cuenta de que eso les pasaba a varios. Comentaron que Alexa suele burlarse de ellos, aunque casi no asiste a la escuela. Andira dijo que los apoyaría y buscaría protegerlos para evitar que se burlen de los demás.

El Jenga finalmente cayó y no todas las frases pudieron salir, pero la dinámica generó un espacio de diálogo y empatía muy valioso.

Continuamos con la siguiente actividad. Ese día solo asistieron cinco alumnos, por lo que tuve que participar en cada estación. Todos estaban muy animados.

En la primera estación les entregué un mensaje escrito en el abecedario de LSM (decía “vayan al baño”). Ashly, Andira y David entendieron de inmediato el mensaje. Afuera de los baños los esperé y les di unas hojas con un nuevo mensaje en LSM. No podían avanzar hasta que todos terminaran, así que se ayudaron entre ellos.

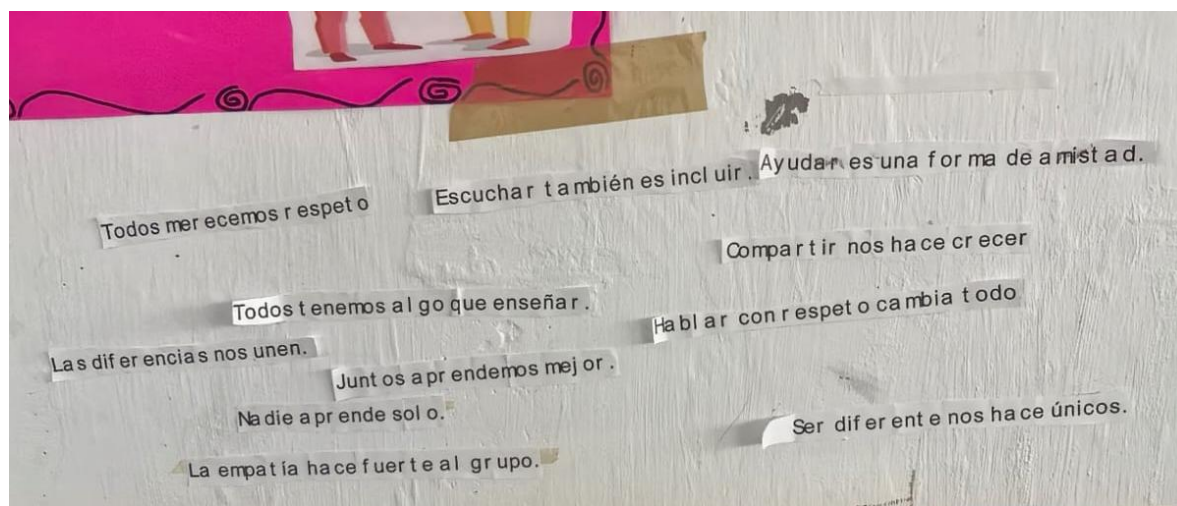
Al finalizar, les cubrí los ojos y los fui guiando hasta la dirección. Ashly, de manera intuitiva, logró adivinar dónde estábamos. Allí les hice una pregunta sobre la diferencia entre “Sordo” con “S” mayúscula y “sordo” con “s” minúscula. Andira, Andrés y Ashly respondieron correctamente. A David le costó un poco, pero sus compañeras lo ayudaron a corregirse.

La siguiente estación fue en la puerta de la escuela. Para llegar, tuvieron que avanzar en un pie, como si fueran un trenecito. Al final terminaron soltándose porque estaban a punto de caer, pero lograron llegar. Allí respondieron la pregunta sobre quiénes son los HOPS. David y Andira respondieron acertadamente.

Después, corrieron por toda la escuela para buscar el tesoro. El primer escondite fue descubierto por un alumno de primero, quien abrió y rompió la caja. Los niños se entristecieron, así que les pedí que se metieran al baño mientras yo escondía el tesoro nuevamente.

Cuando lo encontraron, lo abrieron con entusiasmo: había dulces y frases que colocaron en la pared del salón. Comentaron que la actividad les había gustado mucho. Hicimos una reflexión sobre la importancia de ayudarnos entre todos para lograr nuestras metas, comprender que todos somos diferentes y reconocer que en nuestras diferencias existen grandes tesoros.

Para cerrar la sesión, practicamos la canción. Ellos quisieron hacerlo primero sin música y luego cantando e interpretando al mismo tiempo.



Este día me sentí muy enojada cuando vi que el niño había destruido el regalo que tenía, algo que había preparado con tanta emoción había sido roto, sin embargo, los niños de 6to pese a que también estaban tristes pusieron de su parte y eso me dio mucha ternura. Al reorganizar la actividad el entusiasmo volvió. Para mí fue muy bonito cuando ellos pudieron sincerarse.

Sesión 8

Título: Lo que siembra mis manos son el camino a la inclusión		
Etapa	Actividades	Recursos
Inicio: 20 min	Los estudiantes harán una silueta de su cuerpo en una hoja de papel. En el corazón pondrán: lo que sentí, en la mente: lo que antes pensaba y en las manos: lo que puedo hacer	Hojas de papel Papel américa Hojas de color Plumones
Desarrollo: 95 min	Mural: los estudiantes escriben o dibujan en una mano de papel el momento que les fue significativo del taller El árbol de la inclusión: en esta actividad los estudiantes harán un árbol donde cada hoja tendrá un compromiso para ser personas que promuevan el respeto a la diversidad y la inclusión	
Cierre: 5 min	Presentación de la canción: Yo soy tu amigo fiel en LSM	

Diario de campo – 20 de octubre

Día 8

Para iniciar la última sesión del taller, las y los alumnos comenzaron haciendo la silueta de su cuerpo. En la cabeza escribieron lo que pensaban sobre la comunidad sorda, en el corazón lo que sentían, y en las manos lo que podían hacer por la comunidad Sorda.

Andira escribió en su dibujo que pensaba que las personas sordas no podían hablar. Contó que al principio del taller se sentía rara, pero que al final le terminó gustando mucho. En sus manos escribió que quería seguir aprendiendo más señas.

Ashly puso en la cabeza que ella pensaba que la vida de las personas sordas era muy difícil. En su corazón escribió que se sentía triste porque no podían hablar, y en sus manos escribió que quería enseñar lengua de señas a más personas.

Emanuel pensaba que las personas sordas no sabían hablar. En el corazón escribió que se sentía triste porque la gente no las entiende, y en sus manos puso que quería aprender lengua de señas.

Andira escribió que pensaba que las personas sordas no podían hablar. En su corazón comentó que durante el taller se sintió nerviosa y feliz porque era un tema nuevo. En sus manos escribió que quería ayudar a las personas sordas a conseguir aparatos auditivos.

David escribió en su cabeza que pensaba que las personas sordas no podían hablar. En su corazón escribió que le daba tristeza porque no escuchaban, y en sus manos puso que las ayudaría construyendo escuelas para personas sordas.

José y Cristian entregaron dibujos similares, con respuestas parecidas. En sus cabezas dibujaron un corazón, en el corazón colocaron una carita triste y en las manos dibujaron a dos personas jugando. (José y Cristian no saben escribir, por eso representaron sus ideas con dibujos).

Ian escribió en su cabeza que pensaba que las personas sordas no escuchaban nada y que no podían hacer muchas cosas. En su corazón escribió que se sintió triste porque a las personas sordas no las trataban igual. En sus manos escribió que él podía ayudarlas a entender los letreros.

Por último, Vania y Nancy escribieron respuestas muy parecidas. En sus cabezas pusieron que creían que las personas sordas tenían que escribir para comunicarse. En sus corazones escribieron que se sentían tristes porque no podían hablar como nosotros, y en sus manos pusieron que querían seguir aprendiendo lengua de señas.

Después de esta actividad realizamos un mural con sus manos en forma de corazón. En cada una escribieron lo que más les había gustado del taller. Entre las respuestas, varios mencionaron los juegos, la canción y los carteles. También escribieron compromisos personales, como no burlarse de ninguna persona sorda, respetar las diferencias y ayudar a quienes lo necesiten.

Ian escribió que quiere poner una escuela con escaleras eléctricas o rampas para personas con discapacidad. En otras manos se podían leer frases como “que todos se traten igual”, “que haya más inclusión”, o “ayudar a las personas sordas”. José dibujó un maestro ayudando a varios niños, explicando que quería que existieran más docentes que pudieran apoyar a todos.

No pudimos presentar la canción debido a los tiempos escolares. Al saber que el taller había terminado, los niños se pusieron tristes; expresaron que no querían que finalizara y que deseaban seguir aprendiendo.



El último día del taller había terminado, yo sentía muchos nervios, pues no sabía cómo se tomarían la noticia de que la canción no la iban a presentar. Sentí un poco de nostalgia cuando al enterarse que esta era nuestra última sesión todos se mostraron tristes, no quería que terminara. No pensé tener esa respuesta de ellos, aunque había notado que si les estaba gustado siempre existía esa inseguridad si realmente ellos lo estaban disfrutando, ver que sus actitudes entre ellos habían cambiado me hizo sentir tan feliz, no era necesario que yo organizara las actividades entre ellos lo hacían y siempre hacían que todos participaran. Realmente me gustó mucho trabajar con ellos y verlos tan participativos es una experiencia que atesoro en mi corazón.

Este taller fue significativo, al organizar todas las actividades había muchas inseguridades si estos temas iban a ser de impacto para los niños, tenía miedo que en algún momento surgieran actitudes burlonas o de discriminación. Pero darme cuenta que la respuesta fue completamente distinta me llenó de alegría y aunque hubieron días de cansancio todo valió la pena al ver los cambios en la dinámica del grupo.

4.Conclusiones

Este es un espacio para reconocer aquellas tensiones y retos que se presentaron a lo largo de la investigación, donde ocurrió un desplazamiento de mi mirada inicial para dar paso a una resignificación de concepciones, ideas y conceptos con los que había analizado e interpretado experiencias formativas con personas oyentes. Además, en este capítulo de cierre, expongo el alcance y las limitaciones en el logro de los objetivos propuestos, así como de la pregunta de investigación y del enfoque teórico y metodológico para lograr el propósito inicial. Por último, ofrezco sugerencias y recomendaciones derivadas de esta experiencia para estudiantes y docentes interesados en el desarrollo de proyectos enfocados en la inclusión desde la interculturalidad crítica.

4.1.Un recorrido en torno a la experiencia de investigación

La presente investigación tuvo como propósito analizar de qué manera la sensibilización y educación de estudiantes oyentes sobre la cultura Sorda contribuye al fomento de una educación inclusiva desde la perspectiva de la interculturalidad crítica. A partir del desarrollo del taller, del análisis de los diarios de campo y de las observaciones realizadas durante las sesiones, fue posible identificar transformaciones en los saberes, actitudes y prácticas del estudiantado, las cuales se sintetizan en lo que sigue.

Al inicio de este trabajo me planteé la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la sensibilización y educación de estudiantes oyentes sobre la cultura Sorda fomenta la educación inclusiva desde la perspectiva de la interculturalidad crítica? En un primer momento, pensé en la idea de realizar este trabajo desde la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicanas como una estrategia para la inclusión. Sin embargo, con la orientación de mi asesora me di cuenta de que esto no era suficiente, era necesario replantearme nuevos conceptos y teorías que sustentaran la investigación de modo que pudiera diseñar un dispositivo para favorecer la reflexión sobre la educación inclusiva desde un enfoque distinto.

Estas primeras aproximaciones fueron importantes para el diseño del taller como estrategia metodológica. Aposté por un proyecto de investigación que tuviera un enfoque diferente, por una propuesta que invitara a los oyentes a entender y sensibilizarse en relación con el mundo

Sordo, una inclusión que no quedara en la simulación. Esta decisión resultó clave para el desarrollo de prácticas concretas que emergieron en la convivencia escolar. Durante el taller, pude notar indicios de transformaciones en las formas de relación entre las y los estudiantes. Esto implicó un ejercicio constante de observación, donde tuve que distinguir e identificar aquellos momentos en los que las y los alumnos cuestionaban y modificaban su propio actuar.

Asimismo, surgieron elementos que no había previsto en un inicio: las actividades seleccionadas para el taller tuvieron como resultado que las y los estudiantes compartieran experiencias personales vinculadas con la exclusión. Para mí, esto fue significativo porque evidenció que la inclusión no es un derecho y un propósito orientado de manera casi exclusiva hacia sectores sociales determinados, es decir, poblaciones históricamente vulneradas sino una problemática que está latente en diversas situaciones de la vida escolar.

Todo lo que experimenté durante el desarrollo de este trabajo me llevó a desplazar la mirada y el proyecto inicial; así, más allá de dar a conocer contenidos sobre la cultura Sorda, el taller se transformó en un espacio de reflexión, diálogo y cuestionamiento sobre la otredad dentro del aula. Por ende, la interculturalidad dejó de ser únicamente parte del marco teórico para ser una pieza fundamental para la ejecución de este trabajo.

4.2. Alcances del proceso

A partir del desarrollo del taller y el análisis de la información, es posible afirmar que los propósitos planteados en esta investigación fueron alcanzados de manera significativa, con algunos matices que permiten identificar sus alcances y límites. Tomando en cuenta que el objetivo general fue:

- Promover la educación inclusiva de la comunidad Sorda, a través de la sensibilización y educación de los oyentes, en relación con la cultura Sorda, desde el enfoque de la interculturalidad crítica.

Se identificó que, a partir de la experiencia del taller se generaron condiciones para que el estudiantado reflexionara sobre la inclusión e iniciar un proceso de modificación de sus relaciones dentro del aula; los estudiantes pusieron en práctica lo aprendido, pero a partir de su realidad cotidiana, por ejemplo, en el momento del receso donde la inclusión tuvo un sentido que favoreció la participación de todos durante el juego.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Investigar los saberes e ideas previas de docentes en servicio en relación con la construcción sociohistórica de la sordera y la cultura sorda.
- Analizar las concepciones de docentes en servicio sobre la educación inclusiva de las personas sordas.
- Estudiar las estrategias utilizadas para la inclusión educativa de las personas sordas en el contexto áulico.

Fue posible recuperar saberes previos sobre cuestiones culturales, ya que las y los estudiantes vinculaban los contenidos del taller con sus conocimientos previos del Náhuatl, dado que como mencioné anteriormente, la investigación fue realizada en una escuela multigrado-bilingüe. Pude identificar que con respecto al tema de la cultura Sorda existía una visión médica. El concepto de inclusión era visto en temas relacionados exclusivamente con las personas con alguna discapacidad y hacia una práctica vinculada con el apoyo mutuo y la construcción de un grupo que permitía la participación de todos donde nadie quedara fuera dentro de sus dinámicas. En cuanto al estudio de las estrategias de inclusión, se observó que las y los estudiantes no solo lograron identificarlas, sino que también las pusieron en práctica en distintos momentos de la dinámica escolar, particularmente en actividades de trabajo colaborativo y juego libre. Este aspecto resulta relevante, ya que da cuenta de procesos de apropiación que van más allá del espacio inmediato del taller.

Respecto al objetivo orientado a estudiar las estrategias de inclusión educativa, es importante señalar que, por las características del alumnado, no se pudieron observar las prácticas de estudiantes Sordos en contextos oyentes, pero sí se evidenció cómo las y los estudiantes resignificaron las estrategias para llevarlas al juego libre y trabajos colaborativos, es decir, hubo una apropiación que fue más allá del taller. Es importante mencionar que los objetivos de la investigación fueron alcanzados en términos de sensibilización y reflexión, se reconoce que es necesario darle continuidad para consolidar los saberes y, por lo tanto, ir más allá de la vida escolar, y lograr trabajar con la comunidad. Además, faltó integrar elementos que reforzaran el trabajo, para darle un sentido que impacte no solo a las y los alumnos sino también a los docentes y a las familias.

4.3. Aportaciones metodológicas y teóricas

Desde el punto de vista metodológico, aprendí que el diseño de una investigación no debe plantearse como la aplicación de técnicas para recolectar información, sino que se trata de un dispositivo que, por medio de distintas estrategias e instrumentos permitirá analizar y entender los significados y prácticas en contextos reales, por ello, es que el taller no se utilizó como una estrategia sino como un espacio de construcción colaborativa de conocimiento.

Comúnmente el taller se utiliza como una práctica de intervención, pero me di cuenta de que podía tener un sentido distinto, para mí, fue un dispositivo que iba más allá de la observación, su potencial radicó en hacer visibles la construcción de significados, la manera de organización y transformación de las dinámicas del aula entre el estudiantado. Por lo tanto, su principal aporte está en demostrar que este tipo de metodologías pueden ser utilizadas para entender y analizar la práctica educativa en relación con la construcción de la inclusión en la vida cotidiana escolar. Además, al poner la mirada en la interculturalidad crítica, ésta no se limitó a promover el respeto a la diversidad o a reconocerla de manera superficial, sino que fue una pieza importante para que las y los alumnos cuestionaran sus propias miradas sobre la otredad.

Desde el punto de vista teórico, mi principal aprendizaje consistió en el tránsito hacia una resignificación del concepto de inclusión. Comprendí que no basta con construir una escuela para todos, es necesario generar las condiciones donde la diferencia no sea vista desde las prácticas asistencialistas. Sumergirme en textos de autores que narran sus experiencias resultó significativo, plasmar sus palabras en mi trabajo fue una decisión política, donde los verdaderos expertos fueron las personas con discapacidad, sin embargo, me resultó difícil encontrar artículos desde esta perspectiva. Desplacé la idea de inclusión como integración de “otros” hacia una comprensión de que las relaciones se construyen reconociendo que no existe una forma única o superior de habitar este mundo.

Este desplazamiento también me permitió cuestionar la manera en que, desde la práctica educativa, se reproducen criterios de normalidad que definen quién participa plenamente y quién debe adaptarse. En este sentido, la inclusión deja de ser un objetivo o una meta con una señal de llegada y se convierte en un proceso que exige revisar constantemente las formas en que se organizan las interacciones dentro del aula.

También, con los elementos teóricos incorporados logré cuestionar cómo los criterios normativos que rigen la educación definen quién participa plenamente y quien tiene que adaptarse. A lo largo de la revisión de fuentes y referencias bibliográficas noté que muchas investigaciones se centran en las personas con discapacidad, pero dejan de lado la necesidad de transformar las condiciones que generan la exclusión. En este sentido, el principal aporte no radicó en definir un concepto de inclusión, más bien fue evidenciar que incluir es cuestionar las condiciones que históricamente han limitado la participación de las personas con discapacidad.

4.4. Significados contruidos sobre la educación inclusiva

De regreso a la experiencia del taller, considero que las y los estudiantes contruyeron una concepción de la educación inclusiva centrada principalmente en la idea de “no dejar a nadie fuera”, y asegurar la participación de todas las personas, independientemente de las relaciones amigables, distantes o francamente hostiles entre ellos. La inclusión fue entendida no solo como un concepto abstracto, sino como una práctica que implica realizar ajustes desde el apoyo y la convivencia con los otros.

En este sentido, los hallazgos de este trabajo reflejan cómo los estudiantes identificaron sus propias barreras, no desde la imposición externa, sino desde las experiencias del taller. Este descubrimiento se reflejó en acciones concretas dentro de la dinámica grupal, como la modificación de juegos, la creación de normas flexibles y la búsqueda de alternativas, de modo que todos pudieran jugar.

Las actividades fueron un detonante para la reflexión y el diálogo donde compartieron experiencias personales en las que se habían sentido excluidos o discriminados, favoreciendo la empatía, no sólo desde la mirada del otro sino desde el reconocimiento propio. Al realizar actividades en equipos tuvieron la iniciativa de repartir tareas de forma equitativa, reconociendo las habilidades y necesidades de cada integrante; así, cada equipo fue el responsable sin la necesidad de un mediador, de tal manera y estimo que las actividades se realizaron con éxito por el reconocimiento de la autonomía de los grupos para tomar decisiones.

Estas acciones reflejan de manera significativa que la inclusión fue entendida como una práctica concreta donde se realizan ajustes, hay apoyo y se toman acuerdos colectivos, donde todos participan para llegar a un objetivo en común, evidenciando que el aprendizaje trascendió a actividades cotidianas de la vida académica. En conjunto, las experiencias fueron el reflejo de que la inclusión fue comprendida desde la interacción mediada por acuerdos colectivos enfocados en la participación de todos y todas. Los aprendizajes generados en el taller trascendieron en el aula, reflejándose en relaciones e interacciones más respetuosas.

En el análisis de interacciones y conductas, es posible constatar que los aprendizajes dieron lugar a una transferencia de aplicación y de contexto, debido a que las y los estudiantes pusieron en práctica el término de inclusión, pero en situaciones cotidianas del aula donde sus prácticas emergían en actividades distintas a las que realizaban en el taller. También se identificó una transferencia cercana, ya que dichas situaciones se desarrollaban en el contexto de aprendizaje original y, a su vez, puede notar la transferencia creativa, reflejada en la autonomía para establecer nuevos acuerdos y reglas para la organización, tanto de juegos como de actividades escolares. Con estos elementos se observa que la inclusión fue resignificada como una práctica viva.

4.5. La inclusión desde la interculturalidad crítica: aportes para la orientación de la práctica docente.

Este trabajo no se limitó a una experiencia en torno al reconocimiento de la cultura Sorda, busqué problematizar la manera en que la inclusión es entendida en los espacios escolares, pero desde la interculturalidad crítica. Por lo tanto, el taller no tuvo como fin enseñar la diferencia, más bien fue generar condiciones para que las y los estudiantes se posicionaran de manera crítica y reflexiva ante las dinámicas que emergen en los espacios escolares.

Tengo que reconocer que no es posible afirmar que las y los alumnos hayan construido una perspectiva de interculturalidad crítica, especialmente, por la duración del taller y porque no pude continuar con las observaciones a fin de evaluar los resultados, dado que no trabajo en esa institución. Sin embargo, sí identifiqué indicios e interés por conocer más sobre la cultura Sorda relacionados con comunidades indígenas. Las actividades fueron un camino para reconocer que en el aula coexiste distintos mundos, y que la inclusión no es un tema exclusivo

de la discapacidad, porque entre ellos mismos había diversas formas de comunicación y condiciones que los hacen distintos entre sí. Este reconocimiento tuvo mayor énfasis cuando fueron conscientes de que al no estar en condiciones iguales tenían que desarrollar estrategias para que ninguno quedara excluido en las actividades, es decir, generaron acuerdos equitativos en igualdad de condiciones.

Desde esta perspectiva, la inclusión exige cuestionar jerarquías, pensar en este concepto desde la interculturalidad crítica implica reconocer que son las diferencias las que configuran relaciones desiguales que posicionan a ciertos sujetos como legítimos frente a quienes deben adaptarse para ser aceptados.

En este sentido, uno de los principales aportes de este trabajo consiste en proponer una mirada de la interculturalidad desde un enfoque interseccional. A diferencia de perspectivas que la asocian únicamente con pueblos originarios, esta investigación muestra que la interculturalidad también se construye en la convivencia con otras formas de ser y estar en el mundo, como ocurre con la cultura Sorda. Por ende, la diversidad no está en el exterior del aula, se encuentra presente en las relaciones cotidianas

Asimismo, el taller aportó elementos que favorecen la práctica docente en contextos donde se promueven enfoques inclusivos, partir de la sensibilización no es suficiente, es vital problematizar desde la realidad del aula, identificar aquellas dinámicas que favorecen o limitan la participación. En este sentido, el aporte central del trabajo está orientado a mirar la diversidad con enfoques críticos y no de manera superficial, para construir condiciones más justas dentro del aula.

Orientaciones para estudiantes y docentes

A partir de la experiencia realizada y de los compromisos que me plantee al iniciar esta investigación, deseo compartir algunas orientaciones para estudiantes y docentes interesados la inclusión educativa desde la interculturalidad crítica.

Problematizar la realidad. Esto implica evitar la enseñanza de los temas de diversidad aislados de la realidad de los alumnos, a partir de una diferencia que discrimina y aísla. Es necesario ver qué ocurre en el aula pues en cada salón de clases suceden dinámicas que

podemos problematizar desde esta perspectiva, y solo así construir proyectos que no se queden como un tema que es visto para responder a los programas educativos.

En relación con lo anterior, es importante entender cómo se construye la noción de inclusión, quiénes participan, cuáles son las actitudes normalizadas, qué genera incomodidad o exclusión. Identificar que dentro del aula se juegan relaciones de poder, jerarquías y criterios de normalidad que se configuran en la convivencia escolar, por ello debemos cuestionar la idea de que el aula es un espacio neutral cuando, en realidad, se trata de un escenario donde se reproducen desigualdades. La inclusión desde la interculturalidad crítica exige mirar primero la propia práctica y convertirla en un objetivo de reflexión

Evitar folclorizar las diferencias. Uno de los problemas al trabajar la diversidad es que se reduce a expresiones culturales, vestimenta, datos curiosos, es decir, aspectos visibles, que se consideran pintorescos, en tanto se distancian de la cultura dominante. Sin embargo, pocas veces se toma en cuenta el análisis, las condiciones históricas y sociales que atraviesan las personas, y los significados de esas prácticas. La diferencia no se debe presentar como un elemento exótico, sino como una red de relaciones que está marcada por desigualdades, es ir más allá de la descripción de una población, es reflexionar las identidades que son invisibilizadas.

Una mirada horizontal. Al hablar de interculturalidad crítica es importante evitar planteamientos donde solo se reconoce la existencia de otras culturas ya que se busca generar condiciones donde se dialogue para identificar problemáticas a fin de afrontarlas de manera más equitativa; por ello es fundamental promover espacios de participación y que, a su vez, ésta no esté monopolizada por ciertas voces, pues muchas veces se recae en que el o la docente posee la verdad. En cambio, al generar espacios de diálogo se promueva la escucha activa y el intercambio de ideas donde todos construyen conocimiento.

El diálogo horizontal implica reconocer que el conocimiento y la verdad no está exclusivamente en un currículum oficial o en un docente, sino que deben incluir las experiencias y saberes del alumnado y de la comunidad; enseñar y aprender desde esta perspectiva invita a la participación de todos. Más que imponer, el docente es un mediador

que acompaña los procesos de reflexión logrando que emerjan opiniones y realidades susceptibles de ser analizadas críticamente.

Observar el cambio de actitudes. Proponer intervenciones educativas exige desplazar la idea de evaluar la memorización de contenidos hacia transformaciones en la convivencia. No es suficiente con aprender conceptos relacionados con la diversidad o la inclusión, lo importante es identificar si se modifican las formas de interacción dentro del grupo. Observar estos cambios permite identificar si el trabajo realizado ha impactado en la forma en que se relacionan los alumnos, así como la escuela y la comunidad, de tal manera que la interculturalidad se concreta en prácticas cotidianas que reflejen un reconocimiento más consciente de la pluralidad.

4.6. Reflexiones en torno a la práctica.

Este taller más allá de proponer la construcción de entornos inclusivos en aulas regulares desde la mirada intercultural me permitió generar un análisis sobre mi propia práctica donde, tanto el diseño como la selección de contenidos, implicó tomar decisiones para llegar al objetivo. Sin embargo, también es necesario hablar de aquellos aspectos que pudieron mejorar, es decir, aciertos y rutas de mejora.

Trabajar con el reconocimiento de la cultura Sorda afirmó la intención de manejar la inclusión desde un enfoque distinto a lo que comúnmente notamos en investigaciones realizadas al abordar estas temáticas. Más allá de dar un curso de Lengua de Señas como un recurso de comunicación, el propósito fue que el estudiantado oyente tuviera un acercamiento a la cultura Sorda desde un análisis social donde identificaran las problemáticas que atraviesan las personas Sordas, así como conocer la presencia e importancia social de esta comunidad. Desde esta perspectiva los contenidos se orientaron a promover la reflexión sobre la diversidad, cuestionar y acercar a la otredad desde el respeto y la interculturalidad.

En relación con las actividades, se seleccionaron de acuerdo con la edad de las y los estudiantes, de manera tal que las prácticas en el aula favorecieron la construcción de un espacio dinámico y de diálogo donde se pudieron compartir experiencias y construir significados. Estas estrategias se eligieron con la intención de evitar la pasividad, donde la

información no fuera expositiva ni meramente informativa. Aunque tanto las y los estudiantes estuvieron activos y participativos en el taller, había contenidos y actividades que eran muy densos, por ejemplo, cuando se habló de la presbiacusia, éste es un tema complicado de abordar cuando hay prácticas normalizadas como el uso de audífonos a alto volumen o porque se asocia esta situación con adultos mayores; en este sentido, sí faltó más información y otras actividades que pudieran lograr un impacto significativo en el alumnado.

El desarrollo del taller también permitió que identificara un aspecto muy importante que podría reforzar en los futuros trabajos. Uno de ellos tiene que ver con la posibilidad de integrar a personas Sordas al taller, para que las y los alumnos interactuaran con ellos y, aunque se presentaron videos y relatos de experiencias de personas Sordas, considero que sería fundamental, pues esto lograría una mayor sensibilización y la posibilidad de poner en práctica los aprendizajes que se van concretando en el taller. También sería recomendable que se tomen más sesiones relacionadas con la enseñanza de la Lengua de Señas, porque, aunque no es el propósito del taller, sí noté que las y los niños tenían mucho interés.

Aunado a lo anterior, otro factor que podría mejorar es el manejo del tiempo. En este caso, el taller era interrumpido por el receso, esto ocasionaba que al término, las y los estudiantes regresaran cansados. Otro factor que propongo ajustar está en relación con la duración: no cambiaría el tiempo destinado a cada sesión, ya que no es conveniente tener a los alumnos más de hora y media porque pueden perder la concentración y el interés, en cambio, sugiero que se aumente la cantidad de sesiones al doble, es decir, de 8 a 16. Finalmente, esta experiencia me permitió identificar aspectos de mejora para futuras intervenciones, más allá de contenidos y actividades es importante diseñar propuestas que partan de dinámicas que promuevan la participación de todos.

4.7. Aprendizajes en la mirada de una investigadora.

Este proceso formativo que duró dos años, representó una transformación en mi manera de comprender la investigación. Tuve que cambiar mi perspectiva de la inclusión, eso llevó consigo asumir una postura crítica. Comprendí que investigar no es hacer entrevistas o recabar información documental, implica sumergirse en una realidad distinta a la mía, problematizarla y reconocer las tensiones que la atraviesan.

Mi investigación pasó de ser un ejercicio técnico para cuestionar mis propias ideas, así como las decisiones que fui tomando; la construcción de este trabajo fue arduo y tuvo sus complejidades, una de ellas fue encontrar personas Sordas que quisieran participar en el proyecto; también elegir la población con la que quería trabajar. Con el tiempo entendí que esas dificultades no eran errores, sino parte del proceso. La investigación no es lineal ni ordenada como muchas veces se piensa; hay que ajustar, regresar, cambiar de dirección y, sobre todo, aprender a trabajar con la incertidumbre. Al final, más que obtener respuestas, ahora tengo nuevas preguntas. Este trabajo incorporó enfoques que fortalecieron la investigación, contar con entrevistas de personas Sordas, intérpretes y HOPS fueron vitales.

Este acercamiento me llevó a reconocer la importancia de construir investigaciones que no hablen por los otros, integrar sus voces es la pieza central de este trabajo. En este sentido, transformó mi forma de posicionarme como investigadora, entendiendo que investigar implica acercarse, escuchar, cuestionar y asumir la responsabilidad de respetar las distintas realidades de las personas con las que se está trabajando.

Referencias

- Aguilera Zárate, R., & Lara Tronco, H. F. (2023). Concepción y reconocimiento del modelo lingüístico sordo veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1834. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1834
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 197–202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- BBC News Mundo. (2012, febrero 9). ¿Por qué muchos sordos prefieren no oír? https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/02/120209_sordos_implante_coclear_men
- Becerra Sepúlveda, C. A. (2015). Memoria sorda e invisibilidad: Problemas teóricos y prácticos en la educación intercultural del sordo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 169–182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5287431>
- Bellés, R. M. (1995). ¿Qué dicen los sordos adultos de la educación de los niños sordos? *Infancia y Aprendizaje*, 18(69–70), 61–74. <https://doi.org/10.1174/021037095321263079>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019). Día Nacional de la Lengua de Señas Mexicana. <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-nacional-de-la-lengua-de-senas-mexicana-10-de-junio-0>
- Cruz Cruz, J. C., & Cruz-Aldrete, M. (2013). Integración social del sordo en la Ciudad de México: Enfoques médicos y pedagógicos (1867–1900). *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 20(56), 173–201. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3930>
- De la Paz, M., & Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31–49.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200750572013000300009&lng=es&nrm=iso
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Federación Alemana de Sordos. (s.f.). Declaración de nuestra posición acerca de los implantes cocleares a niños con deficiencias auditivas. *Cultura Sorda*. <https://www.cultura-sorda.org/dereracion-alemana-sordos-implante-coclear/>
- García Villanueva, J., Ortega Islas, L. J., & Hernández Ramírez, C. I. (2023). *Lengua de señas mexicana como lengua natural en personas sordas desde una perspectiva de género*. *Revista de Psicología*, 12(30). <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i30.20983>
- Gascón Ricao, A. (2003). Pedro Ponce de León y Juan de Pablo Bonet: Dos doctrinas pedagógicas enfrentadas. *Cultura Sorda*. <https://www.cultura-sorda.org/pedro-ponce-y-juan-de-pablo-bonet-dos-doctrinas-pedagogicas-enfrentadas/>
- Gascón Ricao, A. (2006). *Juan de Pablo Bonet, autor maldito*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2014/12/Gascon_Bonet_autor_maldito.pdf
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Nueva York: Gedisa.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141–153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67–87). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. [https://pics.unison.mx/SemyAct/LA_CONCEPCION_SIMBOLICA_DE_LA_CULTURA\[1\].pdf](https://pics.unison.mx/SemyAct/LA_CONCEPCION_SIMBOLICA_DE_LA_CULTURA[1].pdf)

- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. <https://vinculacion.cultura.gob.mx/capacitacion-cultural/intersecciones/vol-18>
- Gómez Tagle López, E., & Castillo Fernández, D. (2016). Sociología de la discapacidad. *Tlamehua. Revista de Ciencias Sociales*, 10(40), 176–194. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162016000200176
- González Rivera, H. (2016). Interculturalidad en la lengua de señas mexicana como lengua materna y la adquisición de la segunda lengua en personas sordas. *Métodhos. Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos*, (11), 128–147. <https://revista-metodhos.cdHCM.org.mx/index.php/metodhos/article/view/84>
- González Rodríguez, M. P., & Calvo Población, G. F. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. En M. Reyes Berrueto & S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 627–638). Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=365103>
- Hernández Barrientos, S. (2023). Procesos interculturales de aprendizaje de personas sordas en un contexto nahua a partir de prácticas comunicativas y socializadoras [Tesis doctoral, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/pdie/files/2023/05/Tesis_Sarai-Hernandez_29-mayo-2023.pdf
- Imízcoz Beunza, J. M., Ochoa de Eribe, J., & Artola Renedo, A. (2023). *Los entramados políticos y sociales en la España moderna: Del orden corporativo-jurisdiccional al Estado liberal*. Fundación Española de Historia Moderna. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=970560>
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (s.f.). Guía de referencia rápida: Hipoacusia neurosensorial bilateral. <https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/guiasclinicas/396GRR.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Encuesta nacional de la dinámica demográfica 2023. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENADID/ENADID2023.pdf>
- Jullian, C. (2018). Haciendo “hablar” a una historia muda: Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 39(153), 261–291. <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i153.378>
- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: Una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7460321>
- Maita, L., Martínez, M., & Escobar, G. (s.f.). Alzheimer, presbiacusia y los nuevos audífonos de transformación ósea. <https://www.escuelaparasordos.com/resources/Presbiacusia/Presbiacusia%20y%20alzheimer%20LIBRO%20base%20CON%20PORTADA.pdf>
- Maldonado, V. (2012). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093–1109. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>
- Martínez, M., González, D., Moreno, I., & Martínez, Y. (2024). Inclusión educativa del sordo: Panorama en México y Veracruz. https://repositorio-educacion.conahcyt.mx/jspui/bitstream/1000/126/1/PronaceEdu_319176_Inclusi%c3%b3n%20educativa%20del%20Sordo%20panorama%20en%20M%c3%a9xico%20y%20Veracruz..pdf
- Matas, L. (2020, julio 21). El taller como técnica de investigación cualitativa. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com/investigacion/el-taller-como-tecnica-de-investigacion-cualitativa/>

- Melero Aguilar, A. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación-acción participativa en la transformación de la realidad social. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 339–355. <https://idus.us.es/items/2df9a706-e4de-42ca-88d7-8fcc52dfc6c2>
- Montañez, J., & Giorgio, C. (2002). Génesis de la comunidad silente en México: La Escuela Nacional de Sordomudos (1867–1886) [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000308466>
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (s.f.). Pérdida de audición relacionada con la edad (presbiacusia). <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/perdida-de-audicion-relacionada-con-la-edad>
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34–58). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2276291>
- Oviedo, A. (2007). Eduard Huet (1822–1882): Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/eduard-huet/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847/PDF/385847spa.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). Discapacidad. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside deaf culture*. Harvard University Press.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Papin, S. (2021). Autoetnografía de una vivencia CODA (Children of Deaf Adults). *Quaderns de Psicologia*, 23(1), e1714. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1714>

- Pereda, A., & Leyva, D. (2022). El derecho a la educación y la inclusión educativa de personas con discapacidad desde la perspectiva docente. En J. Girón (Ed.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp. 209–232). IISUE.
- Pérez, C. J., & Cruz, J. (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la LSM. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 39–54. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100039>
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). *Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas*. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Rabadán, L., & Solís, L. (2021). LSM en la formación docente del licenciado en inclusión educativa. *Foro de Estudios sobre Guerrero*, 8(1), 510–525. <https://revistafesgro.cocytieg.gob.mx/index.php/revista/article/view/210>
- Rodríguez, L. (2012). El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y educación* (pp. 13–43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/el_taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar
- Santofimio, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad: Una larga historia de exclusión social. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 3(2), 34–46. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1270>
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada. <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Curso%20de%20Linguistica%20General.pdf>
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Memoria y actualidad en la educación especial en México: Una visión histórica de sus modelos de atención. <https://docplayer.es/10191006->

[Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html](https://drive.google.com/file/d/1OnhsVyWPOGyFRhPjkOTOQkxIchD4_zTQ/view)

Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia nacional de educación inclusiva. https://drive.google.com/file/d/1OnhsVyWPOGyFRhPjkOTOQkxIchD4_zTQ/view

Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024, mayo 3). La NEM cumple con la educación intercultural e inclusiva: SEB. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/la-nem-cumple-con-la-educacion-intercultural-e-inclusiva-seb/>

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). La interculturalidad crítica en la formación de formadores para visibilizar las estratificaciones culturales. https://www.usebeq.edu.mx/Content/estudia/C2324/Anexo1_La_interculturalidad_critica_en_la_formacion.pdf

Secretaría de Salud. (2021, noviembre 28). Con discapacidad auditiva, 2.3 millones de personas: Instituto Nacional de Rehabilitación [Comunicado de prensa]. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/prensa/530-con-discapacidad-auditiva-2-3-millones-de-personas-instituto-nacional-de-rehabilitacion>

Sordas sin Violencia. (s. f.). *Introducción a la comunidad Sorda: su cultura, su lengua*. <https://sordassinviolencia.com/IntroduccionalaComunidadSordaSuculturasulengua.pdf>

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Universidad Católica de Temuco.

Valencia, L. (2018). *Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos*. <https://rebellion.org/docs/192745.pdf>

- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115–135.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>
- YouTube. (2023, marzo 15). La importancia de la lengua de señas en la educación [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=Hk4yc0uDLrQ>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa*.
- Zardel, B., & Hernández, M. (2021). La naturaleza de la interpelación de la discapacidad: Política y prácticas emergentes. *Revista Educação Especial*, 34, 1–18.
<https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836069/>

ANEXOS

Anexo 1.

Guías de entrevista

Entrevista a personas Sordas e interprete

1. Platíqueme de usted (o de ti), de su historia, lo que nos quiera contar para conocernos un poco más.
2. ¿Para ti qué es pertenecer a la comunidad Sorda? (Isa)
3. ¿Cómo tomaste esta decisión de ser intérprete y qué significa para ti esta profesión? (Gil)
4. Ambos se desempeñan en el campo educativo, entonces Isa ¿Qué significa para ti enseñar LSM a estudiantes oyentes? (Isa) Y en tu caso Víctor, yo he participado en los talleres que tú conduces y veo que pones el acento en la cultura sorda, ¿por qué le das ese enfoque hacia la Cultura Sorda?, ¿qué quieres transmitir, qué es lo importante para ti? (Gil)
5. ¿Cuál ha sido la experiencia más significativa que has tenido como docente? (Isa y Noé) Y tú Gil, como intérprete de estudiantes sordos en las aulas de la Universidad veracruzana, ¿Cómo fue su primer acercamiento con estudiantes sordos en el aula? (Gil).
6. Isa ¿Qué desafíos enfrentas al trabajar con estudiantes oyentes? (Isa y Noé)
7. ¿Cómo ha sido la convivencia entre estudiantes sordos y oyentes en las clases? (Gil)
8. ¿Cómo funciona la relación del interprete con el docente? (Gil)
9. ¿Cuál es la opinión de ustedes sobre la idea de que los oyentes no pueden interpretar ni enseñar LSM, porque se considera que esta labor debe ser exclusiva de las personas sordas? (Isa, Noé y Gil)
10. ¿Qué tipo de contenidos o temas consideran ustedes que deben tratarse en un taller enfocado al reconocimiento de la cultura Sorda por parte de personas oyentes? (Isa, Noé, Gil)

Isa, como maestra de LSM ¿Qué cambios propondrías tú para construir un mundo más inclusivo? Y tú Noé, como intérprete ¿qué mensaje les dirías a las personas oyentes que buscan acercarse a la comunidad Sorda y su Lengua? (Noé, Isa y Gil)

Entrevista a una persona hops o coda (hijo oyente de padres sordos)

1. ¿Cómo recuerdas que aprendiste la lengua de señas?
2. ¿Cómo fue para ti esta experiencia de aprender lengua de señas y también la lengua oral?
3. ¿Cómo fue navegar en estos dos mundos?
4. ¿Fue para ti complicado aprender mediante estas dos lenguas?
5. ¿Recuerdas si hay alguna seña que solo tú y tu familia usen y que tenga un significado especial?
6. ¿Te acuerdas la primera vez que ayudaste a tus papás a comunicarte con alguien oyente? ¿Cómo te sentiste en ese momento?
7. ¿Qué edad tenías cuando interpretaste por primera vez?
8. ¿Hay alguna experiencia que recuerdes con orgullo que te haya marcado de forma positiva de esta de estas veces que has interpretado con tus papás?
9. ¿Qué crees que la gente debería saber para entender mejor a las personas sordas?
10. ¿Tú qué crees que las personas oyentes debemos saber de los sordos para poder entender mejor la cultura?
11. ¿Crees que estamos en un país que sea inclusivo?
12. ¿tú crees que estamos en un país que sea inclusivo?
13. ¿Has notado algún cambio en cómo tratan a la comunidad sorda?
14. ¿Qué es lo que más valoras de haber crecido con padres sordos?
15. ¿Si pudieras describir escribir tu experiencia como HOPS en tres palabras, ¿cuáles serían?
16. ¿Quiénes deben ser los intérpretes? O ¿tú crees que está bien que oyentes puedan ser intérpretes o sordos solamente deben ser intérpretes o juntos?
17. ¿Hay algo más que te gustaría agregar para que otras personas entiendan mejor la vida de las hijas de personas sordas?

Anexo 2. Transcripción y liga para acceder a la primera entrevista virtual

Entrevista para personas Sordas e intérprete

Iskra: Bueno, este... pues hola, buenas tardes. Antes que nada, pues quiero agradecerles por su tiempo, su disposición para participar en esta entrevista. Yo me presento, yo soy Fernanda Reyes, soy estudiante de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, y me acompaña mi asesora, la doctora Alicia Pereida. Estoy construyendo un proyecto que está enfocado al reconocimiento de la cultura sorda. Para mí es muy importante contar con su participación, ya que a partir de ella podemos construir una mirada más reflexiva y crítica hacia la inclusión, poder reconocer la cultura sorda y la identidad.

Entonces, pues me gustaría que conversáramos con calma, sin prisa, que nos puedan compartir libremente lo que consideren importante. Este... les repito, para mí su participación es sumamente importante para este proyecto, ya que tratamos de construir una mirada más inclusiva y respetuosa a la comunidad sorda. ¿Vale? Muy bien. Pues primero quisiera que Mari... pláticame de ti, de tu historia, lo que consideres que gustes contarnos para conocerte un poco más.

Isa: ¿Mi historia de vida o en específico quieres que te platique algo en especial?

Iskra: No, lo que tú quieras compartir.

Isa: ¿Desde mi infancia entonces?

Iskra: Sí, lo que tú quieras, una historia larga, larga, larga.

Isa: Okay. Lo único que he de decir es que era muy traviesa cuando era niña. Pero okay, está bien. Entonces voy a platicar un poco de mi historia. Yo nací oyente. Sin embargo, después, a los 9 meses, me enfermé. Tuve una temperatura que fue más arriba de lo normal y, aunque me llevaron al médico, yo, por ejemplo, recuerdo que incluso hasta tuve... por esa enfermedad y por la temperatura muy alta empecé a tener convulsiones. Aunque solo fue un día, sin embargo, después de poco tiempo de que pasó eso, mis papás se dieron cuenta de que yo no podía escuchar como los demás niños. Y entonces, aunque mis papás al principio no

se habían percatado de que esta enfermedad me causó esta situación o esta condición, después me llevaron para hacer estudios y se dieron cuenta de que justo esta temperatura, que fue excesiva, atrofió mis oídos y, por ende, pues dejé de escuchar.

Entonces ahora la preocupación más grande de mis padres era el hecho de saber que, ahora que yo no podía oír, necesitaba otros recursos para poder comunicarme. En aquel entonces no había intérpretes como los hay ahora, entonces mis papás empezaron a buscar alguna institución que pudiera ayudarnos.

El único lugar que podía hacerlo era en la Ciudad de México, donde empecé a tener terapia de lenguaje, y tuvimos que trasladarnos a la Ciudad de México, porque yo soy de Morelos, para poder tener terapias. Terapias de lenguaje. Y mis papás también empezaron a tener cursos de lengua de señas para que, de esta manera, junto con las terapias de lenguaje y la lengua de señas, ellos pudieran comunicarse conmigo.

Fue hasta los 8 años de edad cuando dejé de estar yendo hasta Ciudad de México. Estuve por algunos años yendo a Ciudad de México, pero mis papás querían que yo estudiara la primaria; sin embargo, pues no había escuelas que tuvieran educación inclusiva o que tuvieran maestros que supieran lengua de señas. Entonces, pues tuve que ir a una escuela regular y al principio sí fue muy difícil. Mis maestros se sentaban muy enfrente de mí, querían que yo leyera los labios, que escribiera y todo esto, y aunque aparentemente al principio yo no entendía, mis compañeros se comunicaban conmigo por medio de los clasificadores, intentaban ayudarme. Poco a poco yo adquirí también confianza y, pues definitivamente, durante mis estudios primarios nunca tuve la oportunidad de tener el acercamiento con la lengua de señas; no había nadie que supiera la lengua de señas.

Tenía algunos amigos de algunos otros lugares en Cuernavaca que sí tenían acceso a la lengua de señas. Entonces mi mamá también se trasladó hasta Cuernavaca para que pudiéramos estar allí. Entonces esto me ayudó mucho, porque el convivir con la comunidad sorda me permitió también a mí tener una identidad, y por eso fue que pude terminar la secundaria. Ya no tuve la oportunidad de estudiar la preparatoria como tal, porque la escuela estaba muy lejos. Tenía que irme muy temprano, entonces decidieron mis padres que mejor estudiara algún oficio.

Entonces empecé a aprender, tomar cursos de belleza, aprender todo lo relacionado con la belleza.

Entonces, aunque mis maestros eran oyentes, yo tuve la posibilidad de poder estudiar por medio de clasificadores, por medio de escritura, todo lo relacionado con este curso de 3 años de belleza. Si bien es cierto, las escuelas de educación especial no fomentaban el uso de la lengua de señas, pero he de decir que ahora, en la actualidad, hay muchos intérpretes.

Yo reconozco la ayuda que mis padres me han otorgado, porque ellos fueron muy rígidos en cuestión de mi enseñanza para que yo pudiera aprender español, para que yo pudiera aprender a leer, a escribir, y agradezco mucho que, gracias a esos esfuerzos de mis padres, en la actualidad yo puedo comunicarme también con las personas oyentes por medio de la escritura y de la lectura. Ahora, actualmente, trabajo en un hotel y es mucho, muy fácil para mí el poder comunicarme con mis compañeros oyentes porque puedo tener acceso al español.

Noé: Sí, muchas gracias. Beto, ¿me puedes platicar de ti igual para conocerte un poco más? Lo que gustes, igual.

Noé: Okay, sí, muy bien, claro que sí. Yo nací en un pueblo, pero ya después nos tuvimos que trasladar porque tanto mis hermanos como yo —en total somos tres— somos sordos. En el caso de nosotros, nuestra bisabuela era sorda.

Sí fuimos a una escuela de educación especial. Estuvimos aprendiendo en el jardín de niños, principalmente. Mi familia, a diferencia de Mary, no tuvimos la oportunidad de tener acceso al español. Así crecimos, sin acceso al español.

Sí, porque estábamos en una escuela de educación especial y entonces, en esa escuela de educación especial, había tanto niños sordos como niños con discapacidad intelectual; entonces, pues por eso no nos dieron acceso al español en la escuela en donde estábamos.

Después de un tiempo, pues dejamos la escuela porque ya nos dedicamos y nos enfocamos a otras actividades y, pues, a grandes rasgos, esta es la actividad que yo tuve durante mi infancia.

Iskra: Okay, muchas gracias. Profe Víctor, usted platíqueme de usted, porfa.

Gil: Okay, les digo que si me dan permiso de solo hablar y no hacer señas a la vez... ya me dijeron que sí. Okay. Este... pues yo soy originario de un Estado de la República. Al principio, pues sí, el sueño de mis papás era que yo estudiara; sin embargo, la escuela no era definitivamente lo mío. Entonces... pero me gustaban mucho las cuestiones religiosas. Eso sí, me encantaban mucho las cuestiones religiosas. Entonces, cuando yo cumpla 18 años de edad, me hago disponible como para ser misionero y me fui por un tiempo de misionero. Terminé la preparatoria; dejé de estudiar, bueno, terminé la preparatoria y ya no proseguí mis estudios universitarios. Yo hubiese querido en ese momento estudiar, pero me ganó más la parte de irme a hablar la palabra a otros lugares.

Sin embargo, después, ya de casado, dije: “Pues tengo que regresar a la escuela”. Ya casado empiezo a estudiar la licenciatura en derecho. Cuando estoy estudiando la licenciatura en derecho, me doy cuenta que en la comunidad sorda tenía muchas... de por sí hay muchas barreras en cuestión de todo: accesibilidad, en cuestión de educación, de medicina, de la justicia misma.

Entonces, en el artículo 380 del Código Civil dice que las personas sordas son incapaces por el solo hecho de no saber leer ni escribir. Todas las legislaciones en los diferentes Estados así están estipulado: que una persona sorda que no sepa leer ni escribir es incapaz, es decir, no tiene capacidad de goce ni de ejercicio. Y pues a mí me sorprendió mucho, porque decía: “Bueno, no saben leer ni escribir porque no hay maestros que estén capacitados para poder enseñar o que sepan señas, no hay maestros. Entonces, ¿cómo los limitan a ellos en ese sentido cuando el Estado mismo los está privando de...?”

Entonces, pues para mí fue algo interesante. Yo empecé a aprender señas en el año 2000, fue también por la parte religiosa. Cuando estudio en la universidad, yo me percaté desde otra perspectiva, ¿no?, ahora desde la perspectiva jurídica, de la necesidad que hay de las personas sordas. Y justo me pasa una situación en el año 2018, para finalizar el 2018, en donde, haciendo mi servicio social para la licenciatura en derecho, yo hacía mi servicio social en el centro de conciliación familiar y asistencia jurídica, y entonces llega una situación de una persona sorda.

El director del centro de conciliación me dice: “No, pues ve e interpreta”. Aunque mi servicio social era como abogado, pero él sabía que yo sabía lengua de señas y me manda interpretar.

Era una situación donde se supone que se estaba acusando a una persona de secuestro de una persona sorda. Era un delito que se persigue de oficio. Entonces yo interpreto todo bien. La familia, que fue la que interpuso la denuncia, dice: “Bueno...”, porque se le volteó la familia. Dijo: “Se secuestraron a mi hija”. Una señora le había apoyado con estudios a la persona sorda y entonces la familia ahora se le estaba regresando la situación, porque la sorda dijo: “Es que yo no quiero regresar a mi casa porque mis papás me maltratan”.

Entonces, al ser maltrato a una persona con discapacidad, ahora la de perder la tenía la familia. Entonces la familia dijo: “Bueno, ¿y el intérprete? ¿Cómo sabemos que este sabe de señas?”. En Veracruz no había ningún documento que nos pudiera avalar a los intérpretes; de hecho, en México no hay ninguna licenciatura para intérpretes de lengua de señas mexicana y entonces eso complicaba más.

Gracias a Dios pude salir libre de esta situación; sin embargo, dije: “Bueno, si voy a ser abogado y voy a defender a los sordos, me voy a estar metiendo en problemas cada vez que me inviten a interpretar, porque no hay ningún documento que me avale”.

Para eso, entonces empecé a averiguar y en Querétaro, en la Universidad Politécnica Santa Rosa de Jáuregui, existía una certificación del estándar 0085. Voy hacia Querétaro, hago mi alineación. Poco después de eso viene pandemia y entonces ese estándar se modifica, cambia, porque ya había elementos que el estándar anterior 0085 no podía cubrir, como por ejemplo las interpretaciones vía remota, como lo es ahorita. Entonces se modifica ese estándar y sale el estándar 1319 de competencias ante CONOCER.

Hago nuevamente mi alineación, la certificación del estándar 1319 como intérprete de conferencia. Entonces eso me ha aperturado muchas áreas de oportunidad. También estoy certificado en el estándar 217.01 como impartidor de cursos a capital humano y entonces, aparte de intérprete, también doy cursos y también soy abogado, y aquí estamos.

Iskra: Muchas gracias.

Gil: De nada.

Iskra: ¿Para ti qué es pertenecer a la comunidad sorda?

Isa: El poder estar dentro de la comunidad sorda nos permite a todos tener una identidad. Al ser iguales es mucho más fácil poder comunicarnos. Por ejemplo, en el caso de todas las personas, hay diferentes culturas, efectivamente, y entonces nosotros como sordos vamos creando una identidad, una cultura, que eso nos permite a nosotros poder comunicarnos, poder saber que tenemos otras personas que también nos respaldan en nuestra misma condición.

Iskra: Beto, ¿qué es para ti pertenecer a la comunidad sorda?

Noé: Por ejemplo, en el caso de las personas oyentes que no saben señas, estar dentro de esa comunidad de personas oyentes es muy difícil porque no existe la comunicación. Entonces, al estar dentro de una comunidad en donde tenemos la misma forma de expresión, en donde sabemos que podemos comunicarnos, interactuar, porque finalmente cuando estás dentro de la comunidad oyente muchas veces te ignoran.

Okay, muy bien, gracias.

Iskra: Profe Víctor, ¿qué significa para usted esta profesión, ser intérprete?

Noé: Tener un puente de comunicación, definitivamente. Como bien decía Beto hace rato, los oyentes que no saben señas, cuando ven a un sordo, lo ignoran. Entonces, como intérprete, yo lo que hago es que un sordo y un oyente se puedan comunicar. Yo puedo, como lo que estamos haciendo ahorita, transmitir lo que ella hace. Entonces, para mí es algo que me emociona, me gusta; de hecho, me encanta ser intérprete. Creo que prefiero ser intérprete que ser abogado.

Iskra: Muchas gracias, muchas, muchas gracias. Bueno, pues los tres se dedican al campo educativo, dan clases, y entonces quisiera preguntarle a Beto: ¿qué significa para ti enseñar lengua de señas a estudiantes oyentes?

Noé: Al principio era un poco difícil. ¿Por qué? Porque el solo hecho de saber que van a aprender algo distinto, quizás para ellos también es un poco de temor, y el temor de que quizás ellos no puedan entendernos es difícil. Sin embargo, al tener un intermediario, entonces eso hace que sea mucho más fácil y sé que esto también requiere de paciencia.

Iskra: Mary, ¿qué es para ti enseñar lengua de señas a estudiantes oyentes?

Isa: Cuando las personas tienen el deseo de querer aprender lengua de señas para poder comunicarse con una persona sorda, tienen ese deseo de querer aprender. Por ejemplo, algunos lo hacen porque tienen una necesidad, quizás porque tienen algún familiar sordo; algunos más, porque quizás están perdiendo la audición.

Y para mí es muy interesante saber que estas personas puedan aprender lengua de señas. Por ejemplo, nos ha tocado enseñarles a personas que son médicos y sabemos que le van a ayudar a la comunidad sorda, y entonces eso es interesante. Sabemos también que hay otras personas que no tienen el deseo. Cuando una persona tiene ese deseo de querer ayudar, de querer comunicarse, para mí es importante porque sé que le van a dar buen uso a la lengua de señas.

Iskra: Sí, muy bien.

Y en su caso, profe Víctor, yo he participado en sus talleres y algo que pude notar es que le da ese enfoque hacia la cultura sorda. ¿Qué es lo importante para usted? ¿Por qué se marca esa diferencia, a diferencia de otros cursos donde solamente enseñan la lengua de señas y no tiene el enfoque cultural de la cultura sorda?

Gil: Fíjate que cuando yo vi la necesidad que existía de que los sordos pudieran ser escuchados y que mis manos podían ser la voz de ellos, entonces para mí fue importante.

De entrada, yo a la comunidad sorda, a los sordos —Mari, Beto, Esteban, Lupita, Valerio, Jairo, que son los que han trabajado con nosotros— son mis amigos. O sea, de entrada son eso, son mis amigos. Yo a ellos los quiero mucho y por eso es que quiero ayudarlos.

En una ocasión, cuando recién me certifiqué, me regalaron la técnica profesional de intérpretes y traductores. Y justo decía: “¿Quiénes pueden enseñar lengua de señas?”. Porque

siempre está la duda de que si los sordos son los únicos que deben enseñar o si los oyentes son los únicos que deben enseñar. Y me gustó mucho lo que decían los autores, y textualmente me gustaría leérselo: “Eso debería ser quien esté capacitado y formado para poder enseñar una segunda lengua, independientemente si uno es sordo u oyente”.

Y llama mi atención porque a veces pensamos que, por ejemplo, por el solo hecho de ser sordo, ya puedo enseñar y puedo hablar acerca de la sintaxis, puedo hablar acerca de la lingüística y puedo explicar diferentes términos, pero no. El hecho de ser oyente no me hace maestro de español. Tengo que tener las bases, tengo que haberme preparado, tengo que haber estudiado para poder explicar.

Y entonces, mi cariño, el amor que tengo hacia la comunidad sorda, hacia mis amigos, me ha permitido por estos 25 años conocer de la cultura del sordo. Cuando yo empecé a aprender lengua de señas, fue que en una noche ya el abecedario me lo sabía; en dos semanas yo ya estaba interpretando. Venían a mi casa los sordos y era de platicar con ellos todo el día. Dejé de hablar.

Estaba yo tan metido que dejé de hablar. Un día me invitan a dar una conferencia y de repente empiezo a toser en plena conferencia, y tenía sangre. Entonces un doctor me examina y me dice que dejé de usar mis cuerdas vocales. Me decía que las cuerdas vocales son como los tendones cuando tienes un accidente y lo tienes enyesado por mucho tiempo, y ya cuando te quitan el yeso hay que volver a ejercitar, a tener terapia. Igual le pasó a mi esposa. Entonces eso me hizo valorar mucho la parte de que, si yo enseñaba, iba a enseñar bien, porque había aprendido de ellos, los sordos, mis amigos.

Entonces no nos basamos principalmente en vocabulario; vocabulario sí, pero más bien en la cultura del sordo, en la gramática de la lengua de señas. Nosotros, cuando damos cursos, estamos con sordos. Obviamente primero empezamos en español, les explicamos porque es nuestra lengua materna; después, ahora sí, el sordo ya practica con ellos, porque eso es lo ideal. Nuestro programa de estudios así está diseñado para que tanto los oyentes puedan aprender en su lengua materna, pero puedan practicar con el sordo, que es el que tiene la experiencia. Entonces Mary fue casi de las primeras que nos ha ayudado en este proceso; es muy inteligente, es muy paciente. Beto también, pero al principio Beto, antes estaba soltero;

cuando se casó con Mari fue cuando lo invitamos también a estar con nosotros y ha sido un proceso.

Ya Isa tiene como 2 o 3 años con nosotros trabajando, casi 3 años, y entonces eso nos ha permitido conocer mucho más de ellos y poder compartirlo para que las personas oyentes puedan entender a los sordos, puedan comunicarse, pero de una forma más adecuada, para que así puedan ser también, a futuro, un puente de comunicación. Exacto. Exacto.

Iskra: Gracias.

Iskra: Y bueno, quisiera hacer esta misma pregunta. Esto que dijo el profe, quiero preguntárselo a Mari y Beto. Mari, ¿cuál es tu opinión de la idea de que el oyente no puede interpretar ni enseñar la lengua de señas? Porque se considera que es una labor exclusiva de las personas sordas.

Isa: Por poner un ejemplo, aquí donde yo estoy viviendo hay sordos que tienen regionalismos. Entonces, de repente, un oyente empieza a aprender lengua de señas, pero solamente se concentra en la zona en la que está y quiere enseñar a otras personas de otros lugares, pero hay variaciones por la cuestión de los regionalismos.

Por eso nosotros vemos importante que, cuando un oyente quiere aprender o quiere enseñar lengua de señas, también haga equipo con una persona sorda. Creo que eso es lo ideal, porque así el sordo puede ayudarlo en las cuestiones de los regionalismos. ¿Por qué? Porque el sordo es muy dado a socializar con sordos de otros estados y entonces por eso pueden comunicarse.

Por ejemplo, algunos oyentes que quieren enseñar lengua de señas han aprendido mal y entonces enseñan mal. Por eso nosotros, los sordos, siempre hemos dicho que sería ideal que, si una persona quiere aprender lengua de señas, aprenda de un equipo de sordo y oyente, pero no solamente de un oyente, porque el oyente puede tener muchos errores en cuestión de regionalismos o por haber aprendido mal, enseñar mal.

Igual considero, por ejemplo, en mi caso, yo aprendí español, pero no lo aprendí al 100%. Puedo escribir en español, pero cometo ciertos errores. Entonces lo mismo sucede con el oyente que ha aprendido señas y que de repente las hace mal. El sordo, al ser la lengua

materna, es el que puede corregir. Entonces creo que hay una igualación en ese sentido. Cuando un oyente nos corrige a nosotros cuando escribimos, es como cuando un sordo corrige a un oyente cuando hace señas. Por eso el trabajo en equipo es ideal.

Iskra: Beto, ¿cuál es tu opinión sobre la idea de que los oyentes no pueden interpretar ni enseñar?

Noé: Pienso lo mismo que Isa. En mi caso, considero que algunas personas aprendieron en algún lugar en específico y luego se van a otra zona y enseñan lo que aprendieron en esa zona. Por ejemplo, la lengua de señas es una lengua que ha estado en constante movimiento o cambio. En cuestiones tecnológicas, definitivamente siempre debe haber variaciones por las nuevas tecnologías que han ido surgiendo. Entonces se va innovando esto en la lengua de señas y hay personas que no están actualizadas. Por eso la importancia de trabajar con un sordo, para que todas estas nuevas señas que vayan surgiendo también el oyente las pueda conocer.

Iskra: Muy bien. Y Mari, ¿cuál ha sido la experiencia más significativa que has tenido como docente?

Isa: No me considero como tal una maestra, pero siento que quien tiene la experiencia como maestro es Víctor. En una ocasión se me asignó, al ser yo una sorda oralizada, que pudiera darle clases a niños sordos. Al principio me sentía muy nerviosa porque decía: “¿Cómo voy a enseñarles a personas sordas a hablar español?”. Pero empecé a tener algunos elementos importantes y creo que la mayor experiencia que tuve fue con relación a un grupo de niños sordos. Yo veía cómo ellos se esforzaban por aprender lengua de señas, pero combinarlo con el español. Ese aprendizaje que me dio el poder enseñar a niños sordos y ver esa inteligencia, ese esfuerzo, esa capacidad, y que poco a poco ellos puedan aprender, a mí me motivó muchísimo. Creo que es algo sumamente importante, por cómo los niños tienen esa capacidad y ese deseo de querer aprender. Entonces, para mí eso fue lo que más me ha motivado.

Iskra: ¿Y para ti, cuál ha sido tu experiencia más significativa?

Noé: Ninguna, o bueno, quizás no como docente. Por ejemplo, cuando yo empecé a compartir la lengua de señas con Gil en clases, al principio sí me ponía muy nervioso. Considero que no soy un maestro como tal porque no tengo esas metodologías, quizás porque no lo estudié. Sin embargo, lo que he podido enseñar ha sido con relación a lo que yo he vivido, a lo que he experimentado, a lo que yo sé por ser mi lengua materna. Y creo que eso es algo interesante, porque sé que puedo compartir con otros mi propia lengua.

Iskra: Profe, usted es intérprete de la Universidad. Me gustaría saber cómo fue ese primer acercamiento con estudiantes sordos ya en el aula.

Gil: Empecé en la otra universidad. Cuando hice mi alineación para el estándar 0085, ahí me conocieron y después ellos mismos me invitaron a trabajar. La universidad ya tiene más de 10 años siendo de las primeras en México en trabajar este proyecto de inclusión. El ser intérprete... a nosotros nos preparan como intérpretes de conferencia, no como intérpretes educativos. El estándar está basado para ser intérprete de conferencia, pero no para ser intérprete educativo. Ser intérprete educativo es algo completamente distinto.

La ventaja de la Universidad fue que me dieron las herramientas para empezar mi proceso como intérprete educativo. Lo primero que hicieron fue acompañamiento con un intérprete con experiencia en el ámbito educativo para ver cuáles son las funciones.

Me dejaron muy claro: eres intérprete, no eres maestro. Muchos maestros piensan que el intérprete le va a enseñar a los sordos o a los oyentes, y no. El maestro es maestro de todos, sordos y oyentes. Entonces, mi función como intérprete es únicamente dar la información, pero no soy el responsable de la enseñanza; el responsable es el maestro.

También aprendí que soy como una bocina. Yo tengo que decir todo lo que el sordo diga. Esa parte al principio me costó trabajo. Por ejemplo, en una ocasión, en una sesión con la psicóloga, una persona sorda empezó a contar su historia con su novio que le pegaba y le insultaba. Yo no digo groserías, entonces al interpretar omití todas las groserías. Después, con el compañero que me estaba ayudando, le conté lo que pasó. Y me dijo: “Mal”. Yo pregunté por qué. Me explicó que yo tengo que decir todo lo que la persona diga; las groserías las dice ella, no yo. Yo solo transmito.

Ahí me quedó claro qué es ser intérprete educativo: todo lo que diga, lo tengo que replicar. Esas bases que me dieron en el otro Estado me sirvieron cuando entré a la Universidad, porque era la primera vez que se iniciaba un proyecto donde iban a ingresar varios estudiantes sordos. Antes solo había un estudiante sordo, Esteban. Cuando entro a trabajar, ingresan seis sordos más. Entonces había necesidad de intérpretes y yo ya tenía la experiencia. Me invitan a trabajar en el proyecto y para mí fue emocionante que en mi estado ya hubiera esta oportunidad para las personas sordas.

Ha sido un proceso. La Universidad está aprendiendo. Ya tienen un protocolo de ingreso, permanencia y egreso, pero todavía les cuesta ver la figura del intérprete como algo importante. Eso es algo por lo que nosotros, como intérpretes, estamos luchando.

En otras universidades, como en Monterrey, Santa Catarina o Querétaro, tienen coordinación de intérpretes y preparación formal. Aquí, por ejemplo, salvo yo, los demás no están certificados. En otras instituciones, todos los intérpretes educativos están certificados. Estamos en ese proceso, todavía aprendiendo e intentando mejorar. Para mí ha sido muy bonito ver que ahora hay 13 estudiantes sordos, cuando antes solo había uno. Eso es muy emocionante.

Iskra: ¿Cómo ha sido la convivencia entre el Sordo y el oyente en clase?

Gil: Es una pregunta interesante. En el caso de Esteban, que fue el primero, llegó sin saber a qué se enfrentaba. Su primer año no contó con intérprete y además fue en pandemia, desde casa. El maestro hablaba y Esteban no tenía intérprete. Él sabe español y usaba subtítulos, pero a veces no eran claros. Aun así, sus compañeros lo ayudaron mucho. Algunos incluso empezaron a aprender lengua de señas. Con los otros seis fue más fácil porque ya había intérpretes. Además, es una licenciatura enfocada en inclusión y llevan lengua de señas, lo que facilita la comunicación. En otras licenciaturas ha sido más difícil. Depende mucho del contexto, de los maestros y del grupo. Sin embargo, poco a poco se ha visto apoyo, interés y esfuerzos de sensibilización. La universidad está intentando generar una inclusión real.

Iskra: Muchas gracias. Mari, ¿qué desafíos has enfrentado al trabajar con estudiantes oyentes?

Isa: Creo que uno de los principales desafíos es que el oyente, al pensar que va a comunicarse con una persona sorda, se bloquea. Esa es la primera barrera. Cuando el oyente se bloquea, lo primero que hace es acudir al intérprete o intenta escribir. También hay quienes intentan usar clasificadores sin saber bien cómo. Entonces, la mayor barrera es que las personas, en ocasiones, se cierran a la posibilidad de comunicarse. Les entra el pánico o el nervio y eso dificulta la interacción.

También hay experiencias complicadas. Por ejemplo, personas que quieren aprender porque tienen contacto con personas sordas, pero en su intento se sienten limitadas y se ponen nerviosas. Recuerdo una ocasión con una amiga. Su mamá la mandó a comprar un kilo de huevos. Como no sabía escribir, lo dibujó. El señor de la tienda no entendía qué quería. Ella señalaba el dibujo y el señor no sabía a qué se refería. Ahí se veía la frustración de ambos.

Porque no se podían entender. Ella quería un kilo de huevos y el señor entendió que le pedía solo un huevo. Ella decía: “No, uno”. Entonces, ¿cómo se comunicaron? Los dos tardaron mucho en comunicarse y a veces así pasa entre los sordos y los oyentes.

Yo veo que sufre el sordo, sufre el oyente cuando estamos en clase intentando comunicarnos, justamente por eso: porque existe una comunicación que no se llega a dar del todo. Entonces yo creo que sí llega el momento en que nosotros, como oyentes y como sordos, tengamos esa independencia para poder comunicarnos, y qué bueno que más personas quieran aprender.

Iskra: Sí. Tengo una pregunta que surgió dentro de una clase y fue en cuestión del cine.

Por ejemplo, ¿creen que el subtitulado es suficiente para garantizar la inclusión o es necesario un intérprete que interprete la película?

¿Quién quiere responder? Los dos quiero que me respondan, el primero que quiera.

Isa: Voy a empezar. Esa pregunta está muy interesante. Depende mucho, hay muchas variantes. Por ejemplo, hay sordos que no saben leer absolutamente nada y entonces van al cine y, por los movimientos, los gestos y todo lo que ven, tratan de ir captando la información. Pero hay otros sordos que son muy hábiles para leer y no necesitan intérprete; lo complementan con lo que van leyendo y lo que van viendo.

Pero también hay personas que sí requieren del intérprete. Hay películas en donde lo que está pasando queda claro solo con lo visual y eso genera emociones, como ganas de llorar o enojo, solo por lo que se ve.

Iskra: ¿Y Noé, qué piensas?

Noé: Lo mismo.

Iskra: Por ejemplo, esta representación de los intérpretes solamente está en espacios como noticias o cuestiones gubernamentales. ¿Creen que es suficiente o se necesita ampliar a otros contenidos?

Isa: Yo considero que sí es necesario ampliarlo a muchos otros campos. Incluso en las noticias está limitado. A veces se ve el intérprete en las noticias de la mañana, pero no más tarde. Si surgen otras emergencias importantes, no hay intérpretes. También considero que hay falta de intérpretes, porque no todos transmiten la información como es.

Noé: Creo que algunos piensan que solo es necesario en las noticias, pero en el campo médico, por ejemplo, cuando uno va, a veces las familias no saben lengua de señas y no hay intérpretes. Vamos a los hospitales y no sabemos cómo comunicarnos.

También en los bancos, en los juzgados, se necesitan intérpretes que sepan lengua de señas para poder ayudar a la comunidad sorda y lograr una comunicación efectiva.

Iskra: Regreso con Víctor. ¿Cómo funciona la relación del intérprete con el docente? ¿Le comenta qué es lo que va a ver en clase?, ¿cómo es esta dinámica?

Gil: No hay un programa previo donde nos digan qué se va a ver. Como intérpretes hay dos tipos de interpretaciones: las preparadas, donde te dicen con anticipación el tema, y las interpretaciones en frío, que son las más comunes, donde no te dicen antes y tienes que interpretar en el momento.

Nosotros estamos acostumbrados a trabajar en interpretaciones en frío, porque muchas veces, aunque haya una planeación, las preguntas de los estudiantes cambian completamente el rumbo de la clase.

Lo que sí hacemos es acordar con los docentes tiempos de participación. Hay clases que duran tres horas, entonces les pedimos que incluyan actividades para que nosotros podamos descansar, tomar agua o ir al baño.

Iskra: ¿Cree que el intérprete es suficiente para garantizar la inclusión en la educación?

Gil: No, hay muchos factores. El primero son los planes de estudio. Aunque haya intérprete, algunos planes no contemplan ajustes razonables. Muchas veces se piensa que el ajuste es el intérprete, pero no es suficiente. El segundo factor es la preparación de los intérpretes. Hay intérpretes de conferencia que no tienen formación como intérpretes educativos, y eso influye mucho. El tercer factor son los estudiantes, tanto sordos como oyentes. Por ejemplo, en un grupo donde hay personas sordas, con discapacidad intelectual y oyentes, no se puede enseñar de una sola forma; se necesitan adaptaciones. Entonces, aunque haya intérprete, no es suficiente. La enseñanza cambia: se usan palabras más sencillas, más ejemplos visuales, y eso puede generar tensiones con los oyentes. Por eso, la inclusión no depende solo del intérprete, sino de varios factores.

Iskra: Muchas gracias. Isa, si tuvieras que hacer un taller enfocado en el reconocimiento de la cultura sorda, ¿qué temas propondrías?

Isa: Primero haría una sensibilización para que las personas entiendan qué es una persona sorda y por qué tenemos una cultura. Creo que lo más importante es que nos reconozcan como personas y, a partir de ahí, puedan entender nuestra cultura.

Iskra: Noé.

Noé: También partiría de la sensibilización. Hablaría sobre lo que las personas sordas podemos hacer. Muchas veces los oyentes piensan que tenemos limitaciones, pero podemos hacer las mismas actividades. Lo único que no podemos hacer es oír, pero tenemos las mismas capacidades y oportunidades.

Iskra: Profe Gil, si usted tuviera que dar un taller sobre el reconocimiento de la cultura sorda, ¿qué temas propondría?

Gil: La gramática de la lengua de señas sería fundamental, porque forma parte de la cultura sorda. Es un patrimonio lingüístico en México. También la sensibilización es clave. No desde la lástima, sino desde el reconocimiento de que son personas capaces, independientes, y que podemos facilitar la comunicación usando su lengua.

Iskra: Noé, ¿qué es para ti la lengua de señas?

Noé: Es la forma de comunicación que nos permite a los sordos tener nuestra lengua, nuestro idioma. Es lo que nos identifica y nos permite comunicarnos.

Iskra: Isa, ¿qué es para ti la lengua de señas?

Isa: Es el idioma de la comunidad sorda. Es mi lengua, mi forma de comunicación. Así como el español es tu idioma, para mí lo es la lengua de señas.

Iskra: Isa ¿qué cambios propondrías para un mundo más inclusivo?

Isa: Que podamos ser independientes, que haya más intérpretes y que se reconozcan nuestros derechos. Actualmente no hay suficientes intérpretes y eso limita el acceso a derechos que deberían estar garantizados.

Iskra: Noé, ¿qué propondrías?

Noé: En México falta algo que en otros países sí existe: acceso a intérpretes en diferentes ámbitos, incluso por videollamada. Eso permitiría que más personas puedan comunicarse y recibir apoyo.

Iskra: Por último, profesor Víctor, ¿qué mensaje le daría a las personas oyentes que buscan acercarse a la comunidad sorda?

Gil: Que pueden ser un puente de comunicación. Aprender lengua de señas abre muchas oportunidades. En mi caso, después de certificarme, conseguí trabajo en el servicio público,

en la universidad y he tenido oportunidades de interpretar a figuras importantes. Yo quería ayudar, pero he sido más beneficiado de lo que imaginaba. Aprender lengua de señas te cambia la vida y también le cambia la vida a las personas sordas, porque les permite acceder a más oportunidades y comunicarse con la comunidad oyente. oportunidades en cuestión de derecho. Entonces, si alguien quiere aprender lengua de señas, yo creo que su vida le va a cambiar definitivamente.

Iskra: Bueno, antes de terminar, me gustaría preguntarle a la doctora Alicia si quisiera comentar.

Alicia: Sí, hola, buena tarde. Los saludo con mucho afecto y con mucha gratitud por todo lo que nos han compartido. Estuve acompañando a Iskra en esta entrevista, pero he aprendido mucho. También quería hacerles una pregunta.

Una es específica para Víctor: tú hablabas de la diferencia entre ser intérprete educativo y ser intérprete de conferencia. ¿Cuál es esa diferencia?

Gil: Como intérprete de conferencia depende mucho del tipo de interpretación. Casi siempre es una interpretación simultánea inversa, es decir, que yo no participo, salvo haciendo señas, pero voy a la par de quien va hablando.

En el caso de la interpretación educativa, si bien es cierto que hago interpretación inversa, también entra la interpretación directa. ¿Por qué? Porque si el sordo participa, yo tengo que ser capaz de expresar sus ideas de tal forma que puedan llegar al maestro, pero no desde mi perspectiva como intérprete, sino desde cómo ellos van aprendiendo. Por ejemplo, los tecnicismos de su licenciatura, las palabras que van incorporando a su vocabulario. Eso es algo que no puedo hacer en una interpretación de conferencia. En ese caso, solamente me limito a hacer señas. En la educativa tengo que ser capaz de transmitir información. A ese tipo de interpretación se le conoce como interpretación directa.

También hago interpretación inversa. Cuando el sordo tiene dudas y me pregunta, yo tengo que canalizarlo con el maestro. No soy yo quien responde; tengo que respetar mi posición como medio para transmitir la información y dar la responsabilidad al maestro. En la

interpretación de conferencia, estos elementos no se toman en cuenta porque solo se transmite información. También debo cuidar el registro, de acuerdo con quien esté dando la ponencia o el discurso. En el ámbito educativo, el registro es distinto, porque las clases no suelen tener tantos cambios emocionales. En cambio, en una conferencia, si el ponente cambia el tono, el intérprete también lo hace. En la educativa, el tono es más moderado y hay que adaptarse a eso.

Alicia: Es muy complejo, por lo que estás comentando.

La otra pregunta es: cuando uno aprende otra lengua, no solo se trata de palabras o gramática, sino de una inmersión cultural. En el caso de la lengua de señas mexicana, ¿cómo es ese mundo de las personas sordas? Me gustaría conocer más esa idea de ese mundo en el que viven.

Gil: Yo soy oyente, pero puedo explicarlo desde lo que he vivido.

Lo veo desde la perspectiva de que el sordo está en un mundo de silencio. Es como una película que se construye a partir de lo que observan. Ven una situación y se preguntan qué está pasando. Por ejemplo, si alguien mueve la mano desde un coche, ellos no escuchan el claxon, pero observan y tratan de entender. Como son visuales, son más atentos a los detalles. El sordo percibe más fácilmente cuando alguien está triste o molesto, por cómo observa. Nosotros, los oyentes, al ser más auditivos, somos más distraídos. El sordo desarrolla mucho su habilidad visual. Puede darse cuenta rápidamente de lo que ocurre a su alrededor, incluso con la visión periférica.

Entonces, el mundo del sordo es muy interesante, porque a través de la vista aprenden y conocen. Aunque parece un mundo de silencio, su percepción les permite comprender muchas cosas que los oyentes no notamos.

Alicia: Me recuerda una experiencia en la que éramos oyentes de diferentes países y no nos entendíamos. Teníamos que observar mucho para comunicarnos. Fue cansado, pero muy significativo.

Tengo otra pregunta: en los libros escolares se proponen actividades para ponerse en el lugar del otro, como taparse los oídos o los ojos. ¿Cómo ven esas actividades?

Isa: En mi caso, al ser persona sorda, si me tapo los ojos pierdo dos sentidos. También existen personas sordociegas, que desarrollan su habilidad a través del tacto. Considero que estas actividades están bien, aunque podrían estar mejor planeadas para que los niños comprendan y puedan empatizar mejor. No las veo mal, me parecen una buena actividad.

Alicia: Muchas gracias, es un aprendizaje para mí.

Isa: Lo comento porque los oyentes muchas veces no han tenido acercamiento con una persona sorda. Los niños oyentes vienen con ciertos aprendizajes, pero los niños sordos, al no tener acceso a la información, pueden estar limitados. Cuando un niño oyente se tapa los oídos y experimenta esa limitación, puede generar empatía y entender mejor nuestra situación.

Alicia: Muchas gracias, fue un gusto escucharlos.

Iskra: Yo quiero agradecerles. Creo que hay algo que dijo el profesor: la lengua de señas cambia, y a mí me cambió mucho. No es por elogiar de más, pero su taller significó mucho para mí. Cuando lo tomé, ni siquiera pensaba en estudiar un posgrado, pero ya tenía el interés por este tema. Ese curso me impulsó a querer construir un mundo más inclusivo, empático y sensible. Conocerlos a ustedes, a Isa, a Noé y a Esteban, fue muy importante. Fueron piezas clave para que hoy esté desarrollando este proyecto de investigación. Me ha costado mucho, he recibido críticas y lo he defendido con firmeza, porque busco el reconocimiento y respeto de la cultura sorda. Estoy muy agradecida por esta entrevista, porque es muy importante para mi investigación.

Anexo 3. Transcripción y liga para acceder a la segunda entrevista virtual

Entrevista para personas una HOPS (Hija Oyente de Padres Sordos)

Si desea mirar la entrevista dar clic en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1_QPqBvXFbC3643Cg-AwLj2teiFGIoz-Y/view?usp=drive_link

Iskra: Listo. Hola, qué gusto verte. Mira, me presento. Me llamo Fernanda, bueno, Iskra Fernanda Reyes. Estoy estudiando la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, aquí en Ajusco. Mi tema de investigación es el reconocimiento de la cultura sorda. Entonces, para mí es muy valioso tener tu presencia aquí, porque quiero saber sobre tu experiencia como HOPS. Entonces, me gustaría hacerte una entrevista. Claro, voy a empezar. Para empezar, ¿cómo recuerdas que aprendiste la lengua de señas?

Mónica: Pues yo aprendí, me comentan mis abuelos, porque ellos estuvieron en parte de la crianza. Cuando yo era bebé me ponían en un portabebé y mi papá se ponía a hablar en lengua de señas enfrente de mí. Yo siempre estaba muy atenta, volteando a ver. Mis papás fueron los que me enseñaron a decir gracias, hola, comida o leche, cosas así de niña, juguetes. Recuerdo que mis papás siempre me decían, incluso oralizaban mucho. A veces no me enseñaban la seña, pero sí lo decían con la boca. Ahí también aprendí cómo se pronunciaba, aunque el sonido no tan bien, porque como eran personas sordas no pronunciaban bien los sonidos. Pero sí llegaban a oralizar un poco.

Iskra: Ah, muy bien. ¿Y cómo fue para ti esta experiencia de aprender lengua de señas y también la lengua oral? ¿Tuviste algún curso, te costó, tomaste terapias? ¿Cómo fue navegar en estos dos mundos?

Mónica: No, realmente fue muy natural. Era lo que yo tenía y lo veía normal. No sentía que fuera algo complicado. Lo que me pasó fue que cuando llegué a la primaria, bueno, del kinder no me acuerdo, pero en la primaria sí. Como a mí me enseñaron lengua de señas con dibujos o cosas así, de repente yo decía: “¿Por qué no hay una mano?” Para mí lo normal era la lengua

de señas. Ya cuando sales de eso, ves que no es lo normal, que es algo propio de las personas sordas o de los HOPS. En la escuela no se manejaba de esa manera en los libros.

Iskra: ¿Fue complicado para ti aprender mediante estas dos lenguas?

Mónica: No, no sentí que fuera complicado. Nunca tuve dificultad. Mis abuelos y mis tíos ayudaron mucho, siempre estuvieron enseñándome cosas que mis papás no me podían enseñar, como aprender a leer, escribir o decir algunas palabras con R. Mis abuelos estuvieron muy presentes para enseñarme a hablar, escribir y leer. Tuve mucho apoyo y creo que por eso no lo viví tan complicado.

Iskra: ¿Recuerdas si hay alguna seña que solo tú y tu familia usen y que tenga un significado especial?

Mónica: No una seña única, pero la de “te amo” siempre la usábamos con mis papás. A veces, en lugar de decir “por favor”, estamos comiendo en la mesa y me dicen con la seña de amor, como pidiendo algo. Por ejemplo, la sal. Yo entiendo y se la paso. Tal vez no sé si alguien más lo haga, pero ellos usan la seña de amor en lugar de “por favor”. Tiene un significado muy bonito.

Iskra: Muy bien. ¿Te acuerdas la primera vez que ayudaste a tus papás a comunicarte con alguien oyente? ¿Cómo te sentiste?

Mónica: Sí, ha sido un proceso. No lo quiero romantizar, porque sí es complicado para los HOPS. Cuando eres niña, no entiendes bien algunas palabras que te dicen tus papás. Mi papá se frustraba porque no le entendía y yo transmitía mal la seña a la otra persona. Me regañaban porque no lo decía bien. Yo veía a mi papá frustrado y eso me afectaba mucho. Pensaba: “¿Qué estoy haciendo mal?” Si hablábamos con un doctor o un licenciado, eran palabras que yo no entendía. Entonces decía: “¿Cómo se lo explico a mi papá si ni siquiera sé qué significa?” Sí fue complicado ser niña y estar en medio de esas dos situaciones.

Iskra: ¿Qué edad tenías cuando interpretaste por primera vez?

Mónica: Como de 5 o 6 años.

Iskra: ¿Hay alguna experiencia que recuerdes con orgullo o que te haya marcado mucho?

Mónica: Creo que es algo fuerte y triste. Cuando mi mamá falleció, hace 16 años, fue complicado explicarle la enfermedad a mi papá. Yo asumí esa responsabilidad. Le expliqué cómo y por qué se estaba muriendo mi mamá. Yo tenía 9 años. Fue muy difícil porque también estaba asimilando que era mi mamá. Creo que eso ha sido lo más fuerte que me ha tocado vivir.

Iskra: ¿Qué crees que las personas oyentes debemos saber de las personas sordas para entender mejor su cultura?

Mónica: Debemos empatizar con su situación y no tratarlos como seres vulnerables. He visto que muchas personas prefieren evitarlos o ignorarlos porque no saben cómo comunicarse. Incluso he visto gente ignorar a mi papá. En lugar de eso, podrían decir: “Una disculpa, no sé cómo comunicarme contigo”, y buscar la forma de hacerlo. Las personas sordas han desarrollado muchas habilidades. Mi papá lee muy bien los labios y también puede comunicarse con imágenes o escritura. Hace su vida normal. Incluso maneja. Ha manejado tráiler. Ahora lo he incentivado a usar sus aparatos auditivos, aunque a veces le molestan por el sonido. Aun así, le ayudan a ser más independiente. Él oraliza. Lo grabé, pero no quiso que lo compartiera porque le da pena. Sí se le entiende. No perfectamente, pero se entiende. Hay muchos sordos creadores de contenido que oralizan muy bien, como Priscila. Es un trabajo, y creo que ella tiene implante coclear.

Iskra: Sí. Fíjate que dentro de estas investigaciones he visto este debate sobre el implante coclear. Hay personas sordas que dicen que es una amenaza para su cultura y otras que consideran que les ha ayudado. También hay quienes opinan que promueve la oralización y desplaza el uso de la lengua de señas. Es muy interesante todo lo que he encontrado a lo largo de esta investigación.

Hace un momento mencionaste que no eras parte de la cultura sorda, pero yo considero que sí lo eres, porque juegas un papel muy importante. Incluso hay temas políticos fuertes respecto a la situación de los HOPS, como la falta de financiamiento para intérpretes, lo que provoca que ustedes asuman ese rol.

Por eso te pregunto: ¿crees que estamos en un país inclusivo?

Mónica: No. Realmente veo muchas deficiencias, no solo aquí donde estoy, sino también en otros estados. Hay muchas carencias para personas ciegas y para quienes usan silla de ruedas; en las calles se nota mucho. El avance que he visto es la presencia de intérpretes en las conferencias de prensa y en algunos noticieros. Eso es positivo, porque la comunidad sorda también necesita informarse de lo que sucede. Sin embargo, falta mucho por hacer. A mí me gustaría desarrollar un proyecto para que haya intérpretes en hospitales, bancos y dependencias de gobierno, especialmente aquí en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Hay muchas personas sordas y, por ejemplo, los médicos no logran comunicarse con ellas. Eso genera mucha impotencia. A mi papá, por ejemplo, a veces no lo atienden adecuadamente porque no saben cómo comunicarse con él. Y yo no siempre puedo acompañarlo por cuestiones de trabajo. Entonces, es un tema complicado.

Iskra: Sí, definitivamente hay mucho trabajo por hacer en términos de inclusión. Como mencionas, los intérpretes están principalmente en noticias, pero hacen falta en otros espacios, como el entretenimiento. ¿Alguna vez sentiste que era una responsabilidad muy grande para tu edad?

Mónica: Sí, definitivamente. Yo era una adulta siendo niña.

Iskra: ¿Has notado algún cambio en la forma en que se trata a la comunidad sorda?

Mónica: No, realmente no. Sigo viendo a personas que se quedan observando a mi papá cuando usamos lengua de señas, como si fuera algo extraño. Tengo muy presente ese recuerdo desde niña. Cuando salíamos con amigos de mis papás, íbamos a plazas y los HOPS jugábamos. Recuerdo cómo la gente los miraba y eso me generaba mucho enojo. Ahora, a mis 26 años, sigo viendo lo mismo. La gente observa de manera incómoda. Yo ya lo ignoro, pero es evidente que la sociedad aún no aprende a manejar estas situaciones con respeto.

Iskra: Mencionaste que convivías con otros HOPS. ¿Hay una comunidad sorda cercana a ustedes?

Mónica: Sí, hay una comunidad. Mis papás tienen muchos amigos sordos.

Iskra: ¿Cómo se forma esa comunidad?

Mónica: Creo que surge de la necesidad de pertenencia. Mis papás se conocieron en escuelas de educación especial, y sus amistades actuales provienen de ahí. Con el tiempo se fueron integrando más personas sordas. Es una comunidad grande y también hay muchos HOPS.

Iskra: Qué interesante que hayan encontrado una comunidad. No todas las personas tienen esa oportunidad.

¿Qué es lo que más valoras de haber crecido con padres sordos?

Mónica: La paciencia. Las personas sordas suelen ser muy pacientes. Valoro mucho los momentos vividos. Fue una experiencia distinta, pero llena de amor. A pesar de las dificultades, lograron formar una familia, tener una vida estable y criarme. Recuerdo que viajábamos, salíamos y compartíamos muchas actividades. Nunca se detuvieron por las limitaciones. Fueron muy valientes.

Iskra: Si tuvieras que describir tu experiencia como HOPS en tres palabras, ¿cuáles serían?

Mónica: Empatía, amor y responsabilidad. También lo relaciono con paternidad y maternidad, porque desde pequeña asumí ciertos roles. He desarrollado habilidades distintas, pero sobre todo destaco el amor en mi crianza. También he conocido HOPS sordos. Conozco a una niña y a una mujer mayor que yo. La niña es sorda y al principio pensé que era oyente. Cuando supe que era sorda, me comuniqué con ella en señas y nos entendimos muy bien.

Iskra: Qué interesante, yo pensaba que los HOPS solo eran oyentes. Si tuvieras que diseñar un taller sobre el reconocimiento de la cultura sorda, ¿qué elementos incluirías?

Mónica: El respeto sería fundamental.

Es importante entender que la lengua de señas pertenece a la comunidad sorda. A veces hay intérpretes que imponen reglas de manera estricta, pero la lengua ha evolucionado gracias a

la comunidad durante muchos años. No se trata de apropiarse de la lengua, sino de usarla con respeto. También incluiría la empatía. Es necesario que la comunidad oyente comprenda que las personas sordas no son menos ni deben ser vistas con lástima. Son personas con una forma distinta de comunicarse.

Iskra: A partir de lo que mencionas, surge otra pregunta: ¿quiénes deberían interpretar? ¿Solo personas sordas, oyentes o ambos?

Mónica: Creo que debe ser un trabajo conjunto.

Las personas oyentes que son intérpretes realizan una labor muy valiosa, porque ayudan a visibilizar a la comunidad sorda. Está bien que interpreten, pero siempre con respeto y sin apropiarse de la lengua. He visto casos donde se imponen desde su certificación, y eso no es correcto. Es como decirle a alguien que su idioma está mal, cuando es su lengua materna.

Iskra: Para cerrar, ¿hay algo más que te gustaría agregar para que otras personas comprendan mejor la vida de las hijas de personas sordas?

Mónica: Creo que se nos debería reconocer más.

Muchas veces no somos tomadas en cuenta, pero también vivimos ese proceso. Somos parte de esa realidad, acompañamos a nuestros padres y nos adaptamos a sus formas de comunicación y de vida. Nuestra crianza es distinta, y eso influye en quiénes somos.

Iskra: Moni, muchas gracias por esta entrevista. Para mí es muy valioso escucharte, porque busco reconocer la cultura sorda desde quienes forman parte de ella. Tu voz como HOPS es muy importante. Te agradezco mucho por aceptar participar y por compartir tu experiencia. También valoro el contenido que realizas, porque visibiliza a la comunidad sorda.

Mónica: Gracias a ti por hacer este trabajo. De verdad te lo reconozco mucho. Son pocas las personas que voltean a ver a la comunidad sorda y aún menos las que investigan sobre ello. Te mando un abrazo

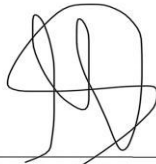
Carta de consentimiento para la entrevista de Mónica

Carta de información y consentimiento para entrevista

Por medio de la presente, le informamos que usted ha sido invitada/o a participar en una entrevista que forma parte de un proyecto de investigación educativa, desarrollado en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo. Este trabajo busca contribuir al reconocimiento de la cultura Sorda y a la construcción de una educación más inclusiva e intercultural, desde una perspectiva crítica que valora la diversidad lingüística y sociocultural.

La entrevista tiene como propósito recoger sus ideas, conocimientos, experiencias y percepciones sobre los procesos de inclusión educativa y el lugar que ocupa la comunidad Sorda en dichos procesos. La información que usted comparta será clave para reflexionar colectivamente sobre la justicia educativa y la transformación de nuestras prácticas escolares.

Agradecemos profundamente su generosidad al compartir su tiempo, su palabra y su experiencia. Su voz es una pieza esencial para cuestionar prácticas excluyentes y construir una educación más justa, humana y con sentido



Nombre y firma de la persona entrevistada