

Miroslava Cruz-Aldrete
(coordinadora)



LENGUA DE SEÑAS, LENGUA ESCRITA:

la perspectiva bilingüe
para las comunidades Sordas
de México y Brasil

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Veracruzana

Lengua de señas, lengua escrita:

la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas
de México y Brasil

Lengua de señas, lengua escrita:

la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas
de México y Brasil

Miroslava Cruz-Aldrete
(coordinadora)



Lengua de señas, lengua escrita : la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas de México y Brasil / Miroslava Cruz-Aldrete, (coordinadora). - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Universidad Veracruzana, 2024.

255 páginas

ISBN UAEM: 978-607-8951-45-1

ISBN UV: 978-607-8969-53-1

1. Lenguaje por señas – Estudio y enseñanza – México 2. Lenguaje por señas – Estudio y enseñanza – Brasil 3. Educación bilingüe

LCC HV247I

DC 419.1

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

Lengua de señas, lengua escrita: la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas de México y Brasil
Primera edición, mayo de 2024

© D.R. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, colonia Chamilpa, CP 62209, Cuernavaca, Morelos, México
publicaciones@uaem.mx | libros.uaem.mx

© D.R. Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira 7, colonia Centro, CP 91000, Xalapa, Veracruz, México
Teléfonos: 228 818 5980 y 228 818 1388
direccioneditorial@uv.mx | uv.mx/editorial

ISBN UAEM: 978-607-8951-45-1
ISBN UV: 978-607-8969-53-1
DOI: 10.30973/2024/lengua_de_senas

Corrección de estilo: Raquel Reyes Vargas
Diseño de interiores y formación: Ernesto Alonso Navarro
Diseño de portada: Ernesto Alonso Navarro y Karina N. González Zavala



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento- NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

CONTENIDO

Prólogo	II
Introducción. Una mirada sobre las lenguas de señas y las comunidades Sordas de México y Brasil	17
Capítulo 1. Epistemologías de Sordos: concepciones y principios para la implementación de una educación bilingüe en el estado de Tocantins, Brasil	29
Capítulo 2. La posibilidad de un currículum de estudio para futuros docentes Sordos	71
Capítulo 3. La educación bilingüe y bicultural de los alumnos Sordos en educación básica. Una oportunidad de aprendizaje desde el modelo educativo regional en el estado de Yucatán	101
Capítulo 4. La construcción de la interfaz entre educación para Sordos y educación escolar indígena en Brasil	125
Capítulo 5. Eventos y prácticas letradas. Una aproximación a la bilingüedad en adultos Sordos señantes	155

Capítulo 6. La educación artística para los Sordos señantes: las palabras no dichas	191
Capítulo 7. Hacia la Universidad Veracruzana: experiencias en el proceso de ingreso universitario	225
Anexo I	247

Agradecimientos

La obra *Lengua de señas, lengua escrita: la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas de México y Brasil* surge no solo del interés por difundir los resultados de las investigaciones, sino también por el deseo de compartir las experiencias personales y profesionales de cada uno de los colaboradores que participan en este libro. Si bien podría suponerse que hay notables diferencias en las realidades de México y Brasil, dada la distancia geográfica y el uso de lenguas diferentes (orales y de señas), ocurre lo contrario: hemos encontrado puntos de encuentro en la forma de entender y afrontar la problemática que viven las personas Sordas de ambas naciones para acceder al ejercicio pleno de sus derechos. Así, a lo largo de los varios capítulos que componen este libro, el lector conocerá las condiciones del modelo educativo bilingüe (lengua de señas, lengua dominante en su forma escrita); la literacidad en las personas Sordas;¹ el acceso a la cultura y a la información en lenguas de señas; la visión de las lenguas minoritarias y sus usuarios. La diversidad

¹ Con la finalidad de ser coherentes con una visión socio-antropológica, a lo largo de este libro reconocemos y adoptamos el uso de la S mayúscula para hacer referencia a las personas Sordas, las cuales poseen una pérdida auditiva, pero reconocen y utilizan la Lengua de Señas como su lengua natural, generando así una identidad y pertenencia a un grupo denominado comunidad Sorda, y para distinguirlas de aquellos sordos que tienen una limitación auditiva, pero que no se incluyen en las características mencionadas.

lingüística y cultural nos hermana con varios países de América Latina, en particular con Brasil.

La edición de esta obra ha sido apoyada por el Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades (CIIHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en el marco de la convocatoria Publicación de coediciones 2022. En nombre de todos los que escribimos en *Lengua de señas, lengua escrita: la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas de México y Brasil* hago explícito nuestro agradecimiento por dicho apoyo.

Prólogo

En alguna ocasión escuché a Bruna Radelli narrar cómo los Sordos llegaron a su vida. En mi caso ocurrió lo contrario: yo llegué a la de ellos. Mi padre y una de sus hermanas eran Sordos poslocutivos. Aún recuerdo la voz grave y quedita de mi papá, que solo se elevaba ante nuestras constantes solicitudes, y la de mi tía, más grave aún, que desaparecía poco a poco hasta hacerse inaudible. Sí, se podía platicar con mi papá, con dificultades y solo si nos situábamos del lado de su oído *bueno*, en el cual portaba un enorme auxiliar auditivo, aunque no siempre lograba seguir la conversación. Por su parte, platicar con mi tía requería invariablemente de la traducción de alguna de mis primas, quienes desde pequeñas desempeñaron ese papel.

Con el paso del tiempo y ante la escasa información sobre el tema en aquella época, en casa consideramos las posibles causas de su sordera, la atención médica a la que accedieron y la bondadosa educación recibida en la sierra sonorensis donde vivieron su infancia en los años veinte y treinta del siglo pasado. Su rápida pérdida de audición los llevó a concluir la primera década de su vida inmersos en un silencio lleno de imaginación, alimentado por la lectura y relectura de los mismos textos, ya que ambos fueron lectores incansables desde niños.

Esa realidad que fue parte de mis orígenes ha cambiado significativamente. En las últimas décadas hemos construido

un cúmulo de conocimiento médico, genético y tecnológico alrededor de la audición, la sordera y el fino y complejo entramado que las sustenta, lo que lleva cada día a nuevas investigaciones. No obstante, y sin menoscabar su valor e importancia, los mayores avances y también los grandes desafíos se sitúan en otros ámbitos: en la educación de los Sordos; en su presencia y participación social; en sus derechos; en la búsqueda de una nueva, diferente y adecuada comprensión de ellos, de su lengua y su cultura; en la interacción entre Sordos y oyentes; en la ley y las políticas públicas, por mencionar algunos.

Quizás esto se deba a que en las últimas décadas la sociedad ha dirigido su mirada hacia diversos grupos sociales y sus necesidades, y en lo relativo a las personas Sordas se encontró con enfoques insuficientes, programas escolares erráticos, confusiones, exclusiones, injusticias e inequidades, y también logros limitados. Todo ello resultado de la falta de comprensión de la sordera, proveniente de una visión monolítica de las personas, sus culturas, sus lenguas, sus necesidades y sus circunstancias.

En consecuencia, los diversos actores involucrados, empujando por los propios Sordos y sus comunidades, han mostrado su visión, tomado su lugar y realizado las acciones pertinentes con respecto a su lengua, su cultura, sus derechos y su pertenencia al mundo. Asistimos a una mayor participación social y visibilidad de los Sordos, al uso de la lengua de señas por sus usuarios naturales y por oyentes, a la afortunada presencia de intérpretes de lengua de señas en diversas actividades, a la enseñanza de lengua de señas a oyentes, a la participación de los Sordos en eventos deportivos y culturales. Igualmente, a la promulgación de leyes y decretos, al establecimiento de políticas públicas, a la búsqueda de modelos y metodologías educativas de mayor adecuación, entre otros, todo ello en un nuevo marco

de comprensión sobre la sordera y las personas Sordas. Sin embargo, esto apenas empieza.

En esa línea se inscribe el texto que ahora tenemos en las manos. En siete capítulos recoge la reflexión, análisis y propuestas sobre algunos de esos tópicos en Brasil y en México, países latinoamericanos hermanados por una gran extensión territorial y poblacional, así como por una importante diversidad lingüística. También, ambos países han desarrollado visiones y acciones semejantes respecto a las personas Sordas, su lengua y su cultura, reconsiderando los paradigmas existentes y cambiándolos por otros más adecuados, justos y equitativos, pero, sobre todo, acordes con las necesidades de los Sordos.

Por eso, el libro inicia con una necesaria e importante reflexión epistemológica acerca de la diferencia inherente que conlleva la sordera en la creación y uso del conocimiento, y sobre la forma de ser, de saber y de posicionarse en el mundo de la persona Sorda. Formas que difieren de las del oyente y de la manera en que lo hemos asumido e implementado en educación, apuntan Gonçalves Carneiro, de Almeida Coura, Martins Bruno, Alencar de Araújo Cruz y Ludwig. Asimismo, estos autores presentan y analizan estrategias para la implementación de la educación bilingüe, el funcionamiento de escuelas inclusivas bilingües, y la enseñanza de la lengua de señas en el currículo de educación básica, en el estado brasileño de Tocantins.

En Brasil y en México se reconoce la existencia de lenguas indígenas, de señas y las respectivas lenguas nacionales, y al revisar la cantidad de usuarios de unas y otras surge la cuestión de las lenguas minoritarias, a las que se adscriben las indígenas y las señadas. Esto hace emerger, señalan tanto Lopes Coelho en Mato Grosso do Sul como Góngora Chan en Yucatán, diferentes cuestiones relativas a la educación bilingüe y a la inclusión.

También, en lugares tan distantes geográficamente se ha puesto en evidencia una realidad: los indígenas también pueden ser Sordos. Por ello, la cuestión de un bilingüismo ya de por sí complicado se complejiza aún más porque solemos pensar el bilingüismo de los Sordos exclusivamente en términos de la interacción entre su lengua minoritaria y otra de dominio. Sin embargo, la realidad de algunos lugares del mundo está marcada por un multilingüismo que señala la coexistencia de al menos tres lenguas: una de señas, una indígena propia de la familia del Sordo, y la de dominio utilizada en la escuela –portugués o español, en estos casos.

Cada una de estas autoras aborda esa compleja realidad desde los aspectos que considera urgentes en su contexto: Lopes Coelho se enfoca en la necesidad de que los programas educativos atiendan las especificidades socioculturales de los distintos estudiantes, y la cuestión central derivada tanto de la falta de profesores indígenas que atiendan al alumnado indígena en su lengua, como de profesores que atiendan al alumnado Sordo en lengua de señas. Por su parte, Góngora Chan, al señalar una problemática semejante, plantea las estrategias implementadas y propone hacer una base de datos de alumnos Sordos y seguir sus trayectorias, para evaluar la práctica docente y los programas educativos.

La formación de profesores es fundamental en todo sistema educativo, por lo que Medrano se pregunta si es posible un currículo para futuros docentes Sordos en el contexto mexicano actual, donde Sordos sin formación docente se desempeñan como auxiliares de aula e intérpretes, modelos lingüísticos, culturales y de identidad para los niños Sordos. El autor ve la necesidad urgente de formar profesionalmente, en la universidad, a docentes Sordos que atiendan la educación bilingüe bicultural

junto con los profesores oyentes, sin desplazarlos, pero con los mismos derechos y obligaciones; su propuesta abarca los ejes lingüístico, educativo y cultural e identitario, y expone la necesidad de explicitar los perfiles para que un profesor oyente enseñe a alumnos Sordos; su planteamiento nos lleva a la conclusión de que no solo es posible, sino necesario y urgente un currículo de estudio profesional universitario para futuros docentes Sordos.

Lara y Cruz Aldrete exploran el uso que hacen los Sordos de la escritura en situaciones socioculturales específicas, como los procesos cognitivos y socioafectivos subyacen a toda práctica letrada, los autores indagan las experiencias, percepciones y actitudes de Sordos señantes respecto a sus prácticas letradas en español y el papel que este juega en su formación académica. Sus resultados muestran el tránsito por la escritura del español desde las fallas y enseñanzas erróneas y su imposición, hasta la valoración de su uso social, de su ser bilingües y de la colaboración a su identidad Sorda. Esto, apuntan los autores, abre la posibilidad de resignificar la educación bilingüe y la escritura, la identidad bilingüe y el bilingüismo actual de la comunidad Sorda.

El arte es inherente a la naturaleza humana y ofrece la oportunidad del disfrute, el aprendizaje y la apertura a experiencias que amplían nuestro mundo de maneras insospechadas. Por esto, Cruz Aldrete, Gutiérrez Valle y Villa Rodríguez exploran el acceso de los Sordos al arte y la educación artística, y señalan su notoria reducción en los espacios curriculares y físicos en la educación básica del sistema educativo mexicano, a lo que se suman las diversas dificultades de las personas con discapacidad para acceder a los recintos artísticos y culturales. En el ámbito de los Sordos, los autores indagan sobre una dificultad de la que no siempre somos conscientes: las actitudes de los oyentes respecto al valor del arte y sus expresiones para los

Sordos. ¿Por qué esto es importante? Porque son oyentes quienes deciden y definen las expresiones que se consideran artísticas y, además, quienes organizan y administran los espacios dedicados a mostrarlas, por lo cual ellos determinan el acceso al arte de las personas con y sin discapacidad. Además, esas decisiones también impactan la valoración de la obra artística producida por las personas Sordas y las personas con discapacidad; luego, entonces, es fundamental conocer sus actitudes.

La formación universitaria es una gran meta también para los Sordos. Rojano Cáceres nos comparte las experiencias y reflexiones de algunas personas Sordas que han realizado el examen de ingreso sin éxito, en varias ocasiones, y de una que aprobó en su quinto intento. Tomando en cuenta que dicho examen evalúa el conocimiento utilizando el español y que en su escolaridad el Sordo ha accedido al conocimiento académico en esa lengua que no es la suya, es posible decir que la formación de los aspirantes también arrastra deficiencias derivadas de la falta de acceso a la información, por lo que en este examen el Sordo está en desventaja ante el aspirante oyente. A partir de ello, el autor explica cómo, en atención a esta situación y a otros aspectos, en los últimos años la Universidad Veracruzana ha realizado cambios y adecuaciones en la implementación del examen para lograr una mayor equidad para los aspirantes Sordos, acciones que muestran una mayor y mejor comprensión por parte de la Universidad ante la condición de las personas Sordas.

Así, este libro coordinado por Cruz Aldrete nos da la oportunidad de profundizar en el conocimiento y la reflexión de diversos temas, todos ellos sustanciales para nuestra comprensión real de las personas Sordas, su lengua, su cultura y su lugar en el mundo. Bienvenido sea.

Amalia Hoyos Arvizu

Introducción.
**Una mirada sobre las lenguas de señas
y las comunidades Sordas de México y Brasil**

*Hablemos de sordera, mejor. No de discapacidad
auditiva. No encuentro correcto que se enfoque
en la no capacidad, en lo que no puede hacer
aquella persona... Las personas Sordas nos
vemos como Sordos, que tenemos una sordera,
que es lo menos importante para nosotros.*

MARTA VINARDELL MARISTANY

¿Cuál es la lengua materna? ¿Cómo se define? ¿Por qué se llama materna y no paterna? ¿Tiene que ver con la patria como femenina? ¿Qué es el lenguaje? ¿Qué es un idioma? ¿Cómo se adquiere un primer idioma, un segundo, o hasta un tercero? ¿Por qué se refiere al lenguaje como lengua materna? ¿De dónde viene, sobre todo en la comunidad Sorda? ¿Quién lo enseña o cómo se aprende? ¿Cómo nos expresamos? ¿Lengua, señas, besos, abrazos, o simplemente nos malentendemos?

Me gustaría comenzar haciendo referencia al primer documento que se escribió acerca del encuentro entre dos mundos: *El diario de abordo*, dirigido a los Reyes Católicos. En este texto, Cristóbal Colón asevera que se comunica con los nativos de las Antillas a través de señas. Según él, le dicen que hay oro abundante

en las islas cercanas. Escribe que ellos lo ven como una figura que viene del cielo. ¿Por qué menciono un texto que data de 1492, que fue escrito en español por Colón y transcrito por Fray Bartolomé de las Casas? Porque es un texto que problematiza tanto la escritura como la comprensión lingüística y cultural. Es la primera evidencia del contacto entre dos mundos, en donde las lenguas, costumbres y cosmovisiones son totalmente diferentes, por lo que hay que preguntarse hasta qué punto se entendieron. En este caso, la palabra escrita se vuelve dominante, y el español es impuesto a los lugares *encontrados* por los exploradores, al *bautizar* las islas en nombre de los Reyes Católicos y con referentes católicos. Incluso se toma a los nativos para *civilizarlos* a través de la lengua española hablada: “Llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a Vuestra Alteza para que aprendan a hablar”. Los nativos son tratados como objetos; sus señas no son comprendidas y su voz es silenciada.

En varias ocasiones, Colón comenta lo que él interpreta con las señas: “se asentaron todos en señal de paz”; “le dicen por señas que hay diez ríos grandes y que sus canoas no la pueden cercar en veinte días”. Interpreta lo que conviene entender y/o transmitir a sus patrones, los Reyes Católicos. Por no tener una lengua de señas definida, oficial, con reglas y sistematizada, no es posible entender la realidad. Su documento *histórico*, entonces, se vuelve una ficción, en el que vemos una malinterpretación de las señas, que no son las señas oficiales que hoy ya están aprobadas por diferentes leyes que incorporan la inclusión y la diversidad en diferentes países, como México y Brasil. La mención a Cristóbal Colón remarca la importancia de entender las señas y, en el caso de la comunidad Sorda, de tener una manera de comunicación oficial en Lengua de Señas, ya que esto da legitimidad a una comunidad que está en proceso de consolidar

su propia identidad frente a las instituciones, y no una otredad. Por otro lado, esta mención a Colón también funciona para dar cabida al primer y cuarto capítulos de este libro que hacen referencia a los discursos coloniales y también al bilingüismo, no solo en la Lengua de Señas (LS), sino también en las lenguas nativas antes de la llegada de los europeos y la imposición de las lenguas dominantes, como el portugués en el caso de Brasil.

Las instituciones académicas, políticas, educativas y de salud generalmente intentan *normalizar* a la comunidad Sorda y a otras comunidades que difieren de lo que la sociedad *acepta*, el *statu quo*. Esa normalización se presta a la *no aceptación* por parte de la sociedad y a la figura del otro. No obstante, los capítulos de este libro presentan una inversión de la discriminación, una aceptación de la sordera, y la manera en que se puede crear una identidad, una comunidad a través de la Lengua de Señas. Asimismo, enfatizan en la necesidad de *escuchar* a los demás y de aprender Lengua de Señas desde temprana edad; dos variantes muy específicas para el caso de este libro: la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), y apuntan cómo cada país tiene sus diferentes maneras y reglas de usar señas para expresarse, comunicarse, crear comunidad y, lo más importante, construir su propia autoestima e identidad.

Los capítulos citan las políticas educativas de inclusión de organismos globales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), así como las políticas específicas de cada país (México y Brasil) y de diferentes estados, y describen cómo estas impactan en la aceptación de la comunidad Sorda en las políticas educativas de inclusión. Más importante aún, plantean los retos por seguir, y algunos dan propuestas para

mejorar la educación intercultural, bilingüe o trilingüe. Además, consideran la importancia de la inserción de los niños con sordera en un ámbito educativo y familiar, y en un entorno social. Como se argumenta en el capítulo 2, no son niños con una discapacidad auditiva; la palabra *discapacidad* los relega a los márgenes, a la otredad, cuando justamente deberían ser incluidos en la educación, porque todos los niños tienen derecho a ella. En el viaje de aprendizaje lingüístico, cultural y de aceptación, la educación debería apoyar tanto a los niños Sordos como a sus padres oyentes. Los espacios educativos deberían estar más abiertos a la diversidad, no solo en las leyes internacionales, nacionales y/o estatales, sino también en la práctica. De nada sirve tener una ley escrita si una persona Sorda, por sus aprendizajes diferentes en el ámbito de la lingüística, no podrá leerla, y, por consiguiente, su puesta en práctica estaría limitada. De esto se trata este libro, de proponer acciones específicas para incluir a los Sordos en la sociedad, en su familia, en el entorno social y educativo, y para ello considera dos factores primordiales: que sean aceptados por lo que son y que tengan los mecanismos para comunicarse con los demás.

El primer capítulo, “Epistemologías de Sordos: concepciones y principios para la implementación de una educación bilingüe en el Estado de Tocantins, Brasil”, trata las políticas educativas y lingüísticas nacionales para Sordos, desde lo general hacia las políticas educativas en un estado específico: Tocantins, establecido en 1988, y que se encuentra en el centro de Brasil. Curiosamente, su nombre viene de Tup (Tupí-guaraní, Tuka= tucán y Ti= pico: “el pico del tucán”), el idioma nativo de la zona que abarca una parte de las Amazonas; es decir, desde sus orígenes se establece el bilingüismo. Es una región conocida por su deseo de resistencia, resistencia hacia los discursos

coloniales, la cual, de acuerdo con los autores, también se encuentra dentro de la comunidad Sorda.

En el segundo capítulo, Víctor Hugo Medrano, a través de un enfoque socioantropológico, señala de forma muy concisa el papel de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM) en la etapa básica de los niños con sordera, y otros apoyos pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resalta el Modelo Educativo (2012) de la SEP que debería responder a las necesidades bilingües y biculturales, un modelo retomado de los países nórdicos. Su investigación hace énfasis en la necesidad de tener a adultos Sordos en el aula, definir su papel y responsabilidades en relación con la de los docentes, y darles más acceso a la educación superior, ya que argumenta que el papel del adulto Sordo en el aula no está definido, y que este no tiene acceso a las instituciones de educación superior o a otra preparación pedagógica. A pesar de esas deficiencias, enfatiza que la presencia del adulto Sordo ayuda a definir la identidad de los niños Sordos y de su propio lenguaje a base de apoyos visuales, en vez de auditivos. Da una serie de recomendaciones para capacitar y fortalecer la figura del adulto Sordo en el aula, las cuales deberían tomar en cuenta las instituciones educativas en todos los niveles y la SEP.

El tercer capítulo da continuidad al tema de la educación de los alumnos Sordos en la educación básica regional en México. Esta vez nos trasladamos desde Tijuana hasta la península de Yucatán. Góngora Chan propone acciones para la educación bilingüe y bicultural en el estado de Yucatán, siguiendo el modelo educativo del Estado (cada estado del país cuenta con su modelo educativo, el cual cambia cada seis años) y las políticas educativas internacionales, como las de la Unesco y la ONU.

Asimismo, reitera lo descrito en el capítulo anterior: la falta de comunicación (en todos los ámbitos), la falta de acceso a la educación y, a lo mejor, lo más importante, si tomamos este libro como una guía para la inclusión de la diversidad lingüística y cultural: la falta de acceso a la educación, de personal docente, de capacitación, de comprensión, y la discriminación.

En el capítulo de Lopes Coelho regresamos a Brasil, en donde explica la complejidad de formar docentes capacitados en la inclusión y la educación bilingüe. Incluso señala la reticencia de ciertos docentes a cambiar su manera de enseñar a *personas con discapacidades*. Tal como en México, muestra cómo el gobierno está cambiando sus políticas educativas para la inclusión de niños con capacidades diferentes en el sistema educativo *normal*, en vez de excluirlos. No obstante, también explica los retos que esta inclusión implica. Se enfoca en las políticas y prácticas de educación escolar indígena rural, específicamente en el estado de Mato Grosso de Sul. Así, repite una preocupación constante de este libro: no solo los retos de la educación bilingüe para la comunidad Sorda, sino también cómo las políticas internacionales y nacionales impactan en lo regional o estatal. En este caso, agrega evidencias de la dificultad de enseñar y/o aprender tres idiomas: guaraní, portugués y LIBRAS (Lengua Brasileña de Señas).

El siguiente capítulo, de Lara y Cruz Aldrete, tiene un enfoque etnográfico. Resalta la importancia del modelo educativo bilingüe en México que da derecho a los niños Sordos de acceder a la LSM como lengua materna. Algo positivo es que ya hay un mayor número de docentes oyentes que manejan la LSM; no obstante, los autores identifican que todavía hay que mejorar el manejo del español, tanto su escritura como su lectura. Llegan a esas conclusiones a través de una metodología muy

pertinente: entrevistas videograbadas, WhatsApp y formularios, en medio de la pandemia de Covid-19. Este texto nos remite, hasta cierto punto, a las preguntas planteadas al inicio de esta introducción: ¿Para qué sirve la escritura? ¿Cómo funciona en un contexto cultural, social o familiar? Con unos ejemplos muy amenos y directos, los autores explican la función de la escritura en contextos cotidianos, pero también toman en cuenta la percepción de los Sordos del proceso de leer/escribir en la lengua dominante e impuesta en México, y que no es la suya: el español. La *falta* de escritura o biliteracidad discrimina a la comunidad Sorda. Este capítulo me recuerda los primeros documentos del descubrimiento y conquista del *nuevo* mundo, donde si los nativos no hablaban el español, aunque sea imitando los sonidos, no eran *civilizados*, eran *otros*. También pienso en “El cuento de los melones”, del Inca Garcilaso de la Vega, en el cual una carta escrita de forma alfabética delata a dos indígenas, quienes comen dos de los diez melones que están llevando a un hacendado. No saben que la carta dice cuántos melones están llevando, tampoco entienden cómo funciona la escritura, pero piensan que si la esconden, no podrá espiarlos y decir que se han comido los melones. Así, la carta se convierte en una espía, parte de una legislación colonial. Aunque los indígenas quechuas tienen su propia forma de escritura o comunicación, simplemente no son entendidos por los españoles.

El penúltimo capítulo, “La educación artística para los Sordos señantes: las palabras no dichas”, ofrece un panorama muy interesante del arte en la educación, desde los tiempos posrevolucionarios de México y las políticas de la recién creada Secretaría de Educación Pública, a cargo de José Vasconcelos, la búsqueda por la identidad y la creación del estado-nación. A pesar de todos los intentos de educar a la población, quienes tenían

capacidades diferentes no fueron considerados en el modelo educativo. No obstante, en el ámbito artístico, sí eran considerados, sobre todo en el dibujo, una manera de expresión visual que puede transmitir muchos sentimientos. ¿Cuántos psicólogos piden dibujos, en vez de una entrevista, para entender una discapacidad, maltrato o inconformidad de un niño? Llega a ser una fuente muy importante de expresión. El artículo enfatiza la importancia del desarrollo de las expresiones artísticas, para niños oyentes, pero sobre todo para la comunidad Sorda: danza, pintura, narraciones (que concuerda con lo escrito en el capítulo anterior). Algo importante que se menciona es el acceso a museos, y a lo mejor la falta de entendimiento de los letreros escritos en español por parte de la comunidad Sorda. Es decir, hasta estos espacios artísticos son limitados para los niños con alguna discapacidad, auditiva, motriz, visual, etcétera; cuántos museos o zonas arqueológicas tienen escaleras para entrar, una guía para un bastón de ciegos, una explicación en braille, un lugar dónde sentarse, una silla de ruedas, una explicación en lengua de señas...

A este respecto, me impresiona el proyecto de la Dra. Cruz Aldrete y colaboradores acerca de la zona arqueológica de Xochicalco en el estado de Morelos, México, que hace accesible, entendible, una visita a un visitante Sordo. Aquí, también plantearon la aceptación e interacción con los trabajadores que laboran en estos lugares. A la vez, existe el problema de tener un registro del público a quién está dirigido: ¿A niños, adolescentes, adultos? ¿Con o sin una capacidad diferente? Lo curioso es que generalmente las lenguas dominantes en las zonas arqueológicas son el español e inglés (otro idioma dominante, esta vez por turistas). No obstante, Xochicalco forma parte del patrimonio mexicano, no dentro del español y menos del inglés, desde

lo prehispánico, el náhuatl; de nuevo, se abre espacio hacia la discusión de identidad, bilingüismo y trilingüismo, y se muestra la complejidad de los derechos de las personas que tienen una capacidad diferente: cómo se crea la identidad, cuál es el papel del intérprete, en qué idioma, la autoestima, lo cultural o la biculturalidad.

El último capítulo, escrito por Rojano Cáceres, destaca la importancia del ingreso de los Sordos a la universidad, en este caso la Universidad Veracruzana en el estado de Veracruz, México. Señala los requisitos de la SEP para el ingreso a la universidad y del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), que sí toma en cuenta a la comunidad Sorda, pero también señala sus deficiencias. Explica los retos para tener acceso a una educación universitaria, la cual es una inquietud que se ha señalado en varios capítulos de este libro: ¿Cómo pueden entrar los adolescentes con capacidades diferentes a la educación superior? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Cómo es que en la universidad se pueden adecuar los mecanismos de acceso, tanto físicos como académicos, a la educación? Este capítulo identifica precisamente la problemática de los Sordos para acceder a la educación superior. ¿Hasta qué punto están capacitados los docentes y/o dispuestos a adecuar su didáctica a una lengua que no conocen? En varios capítulos se ha resaltado la importancia de tener docentes capacitados en educación especial, precisamente para poder darles las capacidades didácticas para crear una nueva generación de Sordos, a quienes tengan acceso a la educación superior, y quienes podrían fortalecer, a futuro, esos conocimientos y crear una comunidad más aceptada por la sociedad.

Rojano Cáceres explica muy bien la metodología que se empleó durante la pandemia de Covid-19 para apoyar la admisión de los estudiantes con dificultades auditivas. Aquí se repite

el enfoque del capítulo cinco, y creo que resta la pregunta acerca de la problemática de aprender a través de videoconferencias, para la comunidad estudiantil en general, pero sobre todo para los Sordos. El capítulo resalta los retos para la inserción de la comunidad Sorda a la educación superior, y de cualquier posible estudiante con alguna capacidad diferente. Un elemento interesante de este capítulo es que propone posibles áreas de oportunidad, de cómo se podría abrir o dar una oportunidad a un Sordo para entrar en la educación superior (en el caso del examen Ceneval). Ojalá que se abrieran oportunidades para adolescentes con otras capacidades diferentes, y que hubiera mayor comunicación entre las autoridades administrativas, docentes, tutores y estudiantes a fin de no generar problemas a personas con capacidades diferentes, las cuales, en ocasiones, no son físicamente notorias desde el nivel preescolar.

Por último, me gustaría hacer una referencia al juego de “Caras y gestos” o *Charadas*, un juego de salón muy popular del siglo XIX y hasta hoy en día. En la novela de Charlotte Brontë, *Jane Eyre* (1847), se juega con un grupo de invitados en una noche de malentendidos, augurios e identidades falsas. Un grupo intenta representar la palabra “Bridewell” a través de señas mixtas. La palabra se refiere a una cárcel específica en Londres, pero ya se convirtió en la palabra genérica para una cárcel. Aunque es solo un juego para divertirse, refleja la dificultad de interpretar las señas, sobre todo si no hay un sistema oficial y común. En este caso, es simplemente una reunión en una casa grande, entre amigos y conocidos. Pero para la comunidad Sorda no es un juego, es una manera de consolidar una identidad, una lengua propia. Como se lee en los capítulos de este libro, se habla del Yo, de la búsqueda por una identidad, y de la aceptación de la otredad. Es indispensable que

la comunidad Sorda, y las personas con cualquier discapacidad, tengan un sistema de enseñanza-aprendizaje, así como la apertura a la educación en todos los niveles, la aceptación por parte de la sociedad al tener una capacidad diferente, la oportunidad de consolidar su identidad al tener la posibilidad de expresarse a través de la Lengua de Señas y no quedarse encadenados en la cárcel metafórica de “Bridewell”: en el silencio.

Anna Reid

Referencias

Colón, C. *Los cuatro viajes del almirante y su testamento*. Madrid: Espasa Calpe, 1958.

Capítulo 1.

Epistemologías de Sordos: concepciones y principios para la implementación de una educación bilingüe en el estado de Tocantins, Brasil

Bruno Gonçalves Carneiro

Felipe de Almeida Coura

Paola Regina Martins Bruno

Alanna Alencar de Araújo Cruz

Carlos Roberto Ludwig

Introducción

La legislación brasileña reconoció la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS) como lengua nacional en el 2002 a través de la Ley n.º 10.436, y a partir del Decreto n.º 5.626 en el año de 2005 ha establecido una educación bilingüe para Sordos en LIBRAS como primera lengua y, en portugués, como segunda lengua. La educación bilingüe para Sordos también es garantizada a nivel nacional por la Ley n.º 13.005 (Plan Nacional de

Educación) de 2014, y por la Ley n.º 13.146 (Ley Brasileña de Inclusión) de 2015.

En 2019, el gobierno federal creó el Directorio de Políticas de Educación Bilingüe de Sordos en el ámbito del Ministerio de Educación. Dentro de sus competencias, de acuerdo con el Decreto n.º 10.195 del 30 de diciembre de 2019, están planificar y coordinar la formulación y la implementación de políticas públicas destinadas a la educación bilingüe de Sordos, Sordo-ciegos y deficientes auditivos que consideren a la LIBRAS como primera lengua y lengua de instrucción, y el portugués en la modalidad escrita como segunda lengua.

En esa perspectiva, las políticas gubernamentales oficiales de educación de Sordos pasan a ser pensadas desde lo lingüístico-cultural, en que hay un alineamiento más cohesionado entre políticas educacionales y políticas lingüísticas. A partir del Directorio de Políticas de Educación Bilingüe de Sordos, la educación de Sordos comienza a discutirse fuera del Directorio de Educación Especial, un gran marco en la historia de la educación de Sordos en Brasil. Destacamos la importancia de los movimientos sociales Sordos y de la producción académica de investigadores Sordos y oyentes en esa conquista. Tanto el Directorio de Educación Bilingüe de Sordos como el Directorio de Educación Especial están vinculados a la Secretaría de Modalidades Especializadas de Educación, en el Ministerio de la Educación.

Recientemente, la educación bilingüe de Sordos en cuanto a modalidad de enseñanza se introdujo en la ley principal que rige las políticas educacionales de Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), a través de la Ley n.º 14.191 del 03 de agosto de 2021. De este modo, hay un alineamiento de la LDB con otros documentos legales que ya preveían

una educación bilingüe para Sordos. Con esto se refuerza, una vez más, el reconocimiento lingüístico-cultural de los Sordos brasileños y se promueve la retirada del tema de las políticas que involucran la educación especial.

A partir de una educación bilingüe, la legislación brasileña asegura currículo, métodos, recursos, financiamiento y organización específicos a los alumnos Sordos. Para atender esta demanda, el gobierno del estado de Tocantins (Brasil) estableció un reglamento con miembros de la Secretaría de Educación, Juventud y Deporte y con miembros de la Universidad Federal de Tocantins, en el cual se proponen estrategias de implementación de una educación bilingüe y de inserción de la disciplina de LIBRAS en el currículo de la red estadual de enseñanza. Tal implementación pasa por reflexiones acerca de la diferencia sorda inherente a las comunidades de lenguas de señas, lo que abarca reflexiones sobre formas específicas de ser, de saber, de producir conocimiento y de posicionarse frente al mundo.

En este capítulo, hacemos algunas consideraciones sobre epistemologías sordas y su importancia en la producción de conocimiento y en la organización de una educación bilingüe de Sordos. Presentamos algunas concepciones y principios sobre educación bilingüe y, en seguida, presentamos algunas reflexiones sobre esa iniciativa de implementación en el estado de Tocantins. Finalizamos el capítulo enumerando las acciones que fueron planificadas por la comisión a partir de las demandas de la Ley n.º 2.977 del año de 2015 (Plan Estadual de Educación del Tocantins) y de la LDB.

Epistemologías de Sordos y la producción de conocimiento

De acuerdo con Perlin (2003), las experiencias de los Sordos acontecen de una manera diferente en relación con las experiencias de los oyentes, de forma que la representación de los Sordos sobre el ser Sordo está situada en las cuestiones más profundas de la diferencia. Las experiencias de las personas Sordas están reunidas en la presencia de la lengua de señas que evoca una cultura y un modo de ser. Como la mayoría de los Sordos nace en familias oyentes, el ser Sordo puede definirse como el convertirse en Sordo, en un acto que involucra la construcción de una identidad que nunca está acabada, en relación con la dinamicidad y la fluidez del venir a ser, y que envuelve la necesidad del otro semejante en su diferencia. Por eso, aun de acuerdo con la autora, el contacto entre Sordos es fundamental. La experiencia de ser Sordo se transforma en resistencia, por el derecho de ser el otro, por el derecho de constituirse a partir de la lengua de señas, de las identidades y de la cultura Sorda. Para Perlin (2003), las experiencias vividas por los Sordos se vuelven más evidentes en el intercambio con el otro Sordo, que genera un acto de responsabilidad por la cultura Sorda. Así, los Sordos generan espacios culturales donde las condiciones vitales son desarrolladas.

Con las discusiones sobre la diferencia sorda a partir de los propios Sordos, que se intensificaron al final del siglo xx, Ladd (2005) propone el término *deafhood* (sordedad) que, además de refutar el término sordez como patología, trae en sí los sistemas de valores históricamente transmitidos por los pueblos Sordos, de manera que también refuerza la pluralidad de la diferencia humana. La sordedad es una visión positiva y colectiva de las

experiencias de los Sordos, que los proyecta a partir de sus diferentes posiciones y a partir de la diferencia sorda, rompiendo con los poderosos discursos normalizadores, homogeneizadores y coloniales. La sordedad amplía las posibilidades de los Sordos que pasan a comprender la lengua de señas, las identidades y la cultura Sorda a partir de los propios términos.

La diferencia sorda se constituye a partir de una manera específica de posicionarse en el mundo y de comprender la realidad. Es en este sentido, a partir de la diferencia, que la producción de conocimiento avanza a un nuevo nivel; se propone ampliar perspectivas, posibilidades y, principalmente, el entendimiento humano en la búsqueda de soluciones a las demandas y desafíos que se presentan.

Lo real es mucho más complejo que lo que se presenta y, por eso, no puede reducirse a lo que existe o, mejor, a aquello que tenemos acceso. De acuerdo con Santos (2002; 2009), el entendimiento que tenemos sobre la realidad es parcial, incompleto y limitado, a pesar de presentarse como la única posibilidad. El gran desafío de la ciencia, materializada en las más diferentes disciplinas, es no aislar y no ocultar los fenómenos que escapan de esa realidad, o sea, disipar la aparente simplicidad de las cosas, que se reconectan, interactúan e interfieren en todo lo que involucra la multidimensionalidad del ser humano, su acción y sus productos.

En ese sentido, el principio del pensamiento complejo, propuesto por Morin (2006), nos invita a reflexionar sobre el conocimiento multidimensional, que distingue los diferentes saberes sin aislarlos y, principalmente, reconoce nuestra necesidad por un saber no fragmentado, no compartimentado y no reductor. De alguna forma, el pensamiento complejo implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de

incertidumbre, que nos mueve hacia la búsqueda de mejores condiciones de vida.

En su incompletud y reconociendo su interdependencia, el ser humano busca el conocimiento para superar límites y se fortalece por las relaciones con sus pares y con los recursos de la naturaleza. Sin embargo, solo aumentando el campo de las experiencias es posible evaluar mejor las posibilidades disponibles. Para eso, los saberes sordos con sus lenguas de señas son fundamentales. Además, si se considera la diferencia sorda como una forma específica de concebir a realidad, proporciona, junto con la lengua de señas, una visión complementaria y suplementaria que pasa por la producción de saberes y por el conocimiento científico.

De acuerdo con Morin (1998; 2002; 2006), entre los procedimientos que envuelven la producción de conocimiento científico, acontecen la selección y el rechazo de datos, así como acciones de separar, unir, jerarquizar y centralizar el conjunto de informaciones que se presentan, basado en paradigmas que fundamentan nuestra visión de las cosas y del mundo. De esa manera, detrás todo conocimiento hay siempre un paradigma que estructura el pensamiento y comanda los seres humanos en su modo de conocer, pensar y actuar. Además, en la comprensión de determinado fenómeno, el investigador como todo ser humano, en cualquier situación, está delante de todos los matices que componen su condición humana.

El ser humano es complejo, plural, sociopolítico-cultural y con aptitudes para producir, construir, aprender, conocer y evolucionar en busca del ejercicio de su ciudadanía y la conquista de su autonomía. Toda esa complejidad involucra su naturaleza biológica, psíquica, social, afectiva y racional. Siguiendo a Morin, el método, comprendido como travesía generadora de

conocimiento y de sabiduría, que se apoya en una secuencia inicial de acciones, debe prepararse para recibir lo inesperado y modificar sus acciones en función de las informaciones que surgen. Como consecuencia, la búsqueda debe ser abierta y evolutiva para enfrentar lo imprevisto, aprendiendo con errores y exigiendo competencia, iniciativa, decisión y reflexión. Finalmente, el método se constituye como una actividad de un sujeto que es capaz de aprender, de inventar y de crear sobre y durante su camino.

Eso nos exige una ciencia sistémica (mejor, ciencias sistémicas) como uno de los principios de la complejidad que, percibiendo el objeto siendo constituido por las interacciones entre elementos, articula lo que es separado por las disciplinas tradicionales y abarca la condición humana en su diversidad, subjetividad, ambiente, cuestiones económicas, entre otros, con implicaciones educativas, epistemológicas y éticas. De esta manera, el pensamiento complejo intenta mover, conjugar y articular los diversos saberes compartimentados en los más variados campos del conocimiento, sin perder la esencia y la particularidad de cada fenómeno (Morin, 1998; 2002; 2006).

Por eso, no podemos desperdiciar las experiencias ni reducir la diversidad epistemológica del mundo. De acuerdo con Santos (2002; 2009), el conocimiento es más amplio que la lectura de una única posibilidad. La diversidad del mundo es inagotable y comprende diferentes epistemologías. Por eso la necesidad de una perspectiva heterogénea con la realidad. Como posibilidad, el autor propone un sistema de relaciones ecológicas, basado en la pluralidad de saberes en interacción sostenible que remite a prácticas sociales no destructivas, en beneficio mutuo.

Para eso, la monocultura del saber debe ser cuestionada, con identificación de otros saberes y criterios de rigor científico, considerando el contexto, los modos de producción situados y sus consecuencias; o sea, por una ecología de los saberes a considerar prácticas sociales que operan en contextos declarados como inexistentes. En esta lógica, no hay saber ni ignorancia en totalidad, sino una incompletitud entre los saberes. De este principio, surge la posibilidad de diálogo y de disputa epistemológica.

También como estrategia de las relaciones ecológicas, Santos (2002; 2009) propone una sociología de las ausencias cuyo objetivo es transformar objetos imposibles en posibles y, así, transformar las ausencias en presencias. Eso consiste en revelar la diversidad de prácticas sociales y legitimarlas. Convertir en presencia significa considerar alternativas a las experiencias hegemónicas; crear condiciones para ampliar el mundo y dilatar el presente.

La emergencia de epistemologías adjetivadas que marca actores, saberes y contextos distintos es una manera de evitar el desperdicio de la experiencia humana. Necesitamos legitimar la colectividad como construida por la diferencia; conocer y valorar la experiencia social. Ese es el imperativo de epistemologías sordas, a partir de toda la complejidad que involucra la lengua de señas y la diferencia sorda, y que contribuyen para una ciencia de múltiples perspectivas (De Clerck, 2010; Friedner, 2016; Ladd, 2003, 2005; Ladd y Lane, 2013; Paul y Moores, 2010; Perlin, 2003). Por cierto, “una sociedad democrática y pluralista debe alentar a individuos y grupos a [adquirir poder para] vivir de acuerdo con sus propias visiones” (De Clerck, 2010, p. 442).

En esa premisa, la diferencia sorda persiste como uno de los pilares de esa complejidad epistemológica, en la búsqueda

de nuevos significados y nuevas interpretaciones de la realidad. Las epistemologías sordas son esenciales en el lidiar con la complejidad de lo real y, principalmente, en la discusión propuesta, en el repensar la educación de Sordos. Una educación bilingüe de Sordos, en lengua de señas, debe estar basada en las experiencias, en los saberes y en las epistemologías sordas.

Concepciones y principios de una educación bilingüe de Sordos

En la implementación de una educación bilingüe, las epistemologías sordas necesitan ser validadas y legitimadas. Las experiencias de las personas Sordas y las lenguas de señas deben asumir el papel que tienen por derecho, como una forma de promover la escuela como un espacio que permita oportunidades del sentir de las identidades Sordas (Perlin, 2014), lo que presupone cambios de concepciones y de prácticas.

De manera general, las políticas educacionales para Sordos, a lo largo de la historia, pasan por concepciones que la sociedad mayoritaria tiene sobre la sordez. Campos (2014) esquematiza tres periodos de esas políticas en Brasil. En el primero: Educación tradicional/moderna, el Sordo es visto como deficiente y anormal. En este periodo, los Sordos son disciplinados a aproximarse del padrón normal del no Sordo, a partir de una visión clínica y patológica. En otro periodo, titulado Educación para la diversidad, hay una política de educación para todos, pero aún la experiencia del oyente es impuesta al Sordo. En este contexto, hay una política de monolingüismo y un incentivo a la diversidad, pero no a la alteridad. En la actualidad, las discusiones están orientadas hacia el tercer periodo, Educación

cultural, en que el sujeto Sordo sea visto como un sujeto cultural; hay negociación para un espacio escolar equilibrado en lenguas y culturas.

De acuerdo con Perlin (2014), las diásporas sordas están en la búsqueda de su alteridad. La sordez como falta no tiene más lugar. Todos están movidos por una sed de encuentro, de ahí la necesidad de situaciones que posibiliten el pulsar de las identidades Sordas. Según la autora, la escuela es una institución oportuna para eso, por lo que debe proporcionar prácticas que permitan a los sujetos la identificación de sí. Se vuelve necesario, entonces, repensar la educación, para que los alumnos Sordos se constituyan como sujetos y transformen su realidad, o sea, pensar en una pedagogía que brinde condiciones para que el alumno Sordo construya su subjetividad como diferente a la del oyente.

Una educación bilingüe contiene aspectos determinantes para los procesos de construcción de las identidades de los Sordos. Una vez más, es la lengua de señas la que va a caracterizar a la escuela de Sordos, pues, a partir de ella las relaciones son incontestablemente más sólidas. Todas las acciones, reflexiones y mediaciones se vuelven más efectivas. Con cambios significativos entre pares, los alumnos Sordos se fortalecen y establecen una relación segura con el mundo (Perlin, 2003; 2014).

La presencia de profesores Sordos es fundamental, y va mucho más allá de una visión simplista de profesor como modelo. Con el profesor Sordo, una nueva cultura, identidades y formas de ser están disponibles (Reis, 2007). Los sujetos de las identificaciones, para Reis (2007), son múltiples, contradictorios y nos empujan en diferentes posiciones. Delante de esa heterogeneidad, el profesor provoca un desplazamiento del sujeto a la construcción de sus identidades, en un proceso que nunca

para de acontecer. En el caso del profesor Sordo, la identificación contribuye para que los alumnos Sordos construyan su subjetividad en su lengua, asumiendo su cultura e identidades.

En este contexto, los alumnos Sordos, más participativos, también promueven nuevas posiciones, siempre interesados por su diferencia. Esta es la lógica de la pedagogía sorda que debe ser pensada en un espacio poscolonial. De acuerdo con Perlin (2003), en el espacio de la diferencia existe una pedagogía que considera al otro en su “ser otro”, sustentando su voz de alteridad, con cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras tanto, las experiencias de las personas Sordas asumen el comando para definir de esta manera sus especificidades en oposición a una norma (oyente), que no abarca al Sordo. Sin la pedagogía de la diferencia no hay inclusión escolar efectiva, apenas el refuerzo de la deficiencia que insiste en normalizar al alumno Sordo.

Así, una educación bilingüe debe contar con una política pedagógica y una propuesta curricular que considere al sujeto Sordo como una persona completa, lo que permite, a su vez, la construcción de un espacio en donde los estudiantes Sordos puedan pensar, construir conocimiento y comprender los contenidos escolares en lengua de señas, a partir de discusiones con compañeros, profesores Sordos y profesores oyentes bilingües, siempre en la perspectiva de la diferencia sorda. Sin embargo, la mayoría de las veces, la escuela es un territorio extranjero para el alumno Sordo, pues todo se estructura en lengua portuguesa (en el caso de Brasil). La producción y la circulación de conocimiento en el aula son pensadas y organizadas en la lógica oyente.

Pensar en la implementación de una educación bilingüe es romper con esa lógica y garantizar que la LIBRAS asuma su espacio

como lengua de los Sordos brasileños. El proceso de enseñanza y aprendizaje debe involucrar la lengua de señas como lengua de instrucción y de producción de conocimiento. Los saberes sordos escapan de ese proceso y, a partir de la LIBRAS, y del portugués como segunda lengua, proporcionan el acceso pleno a los contenidos escolares y a las informaciones que circulan, a partir de la diferencia sorda.

Considerando que la mayoría de los Sordos son hijos de padres y madres oyentes y que las políticas públicas aún no llegan a las familias, en lo que dice respecto al acogimiento de los desafíos de adaptación de los padres oyentes en relación con el hijo Sordo, la escuela se transforma en una institución fundamental al proporcionar la adquisición del lenguaje por el niño (Carneiro, 2020). Tomando en cuenta aún la condición natural de los Sordos, la mejor y más consistente forma de estímulo de lenguaje para un niño Sordo es a través de la lengua de señas como primera lengua (Barbosa, Venâncio y Lichtig, 2014). Una vez más, se vuelve fundamental el desarrollo y la ejecución de una propuesta educacional bilingüe para Sordos.

De acuerdo con la legislación brasileña, más específicamente a la reciente alteración en la LDB, la educación bilingüe de Sordos puede ser ofertada en escuelas bilingües de Sordos, clases bilingües de Sordos, escuelas comunes o en polos de educación bilingüe de Sordos, para educandos Sordos, sordo-ciegos, con signos de deficiencia auditiva, Sordos con altas habilidades o superdotación o con otras deficiencias asociadas, optantes por la modalidad de educación bilingüe de Sordos.

Las posibilidades de implementación de una educación bilingüe de Sordos en diferentes espacios, incluso en escuelas comunes (consideradas escuelas de educación inclusiva), aseguran la implementación de la educación bilingüe en ciudades

pequeñas, como es el caso de casi la totalidad de las ciudades del estado de Tocantins, el cual posee 139 ciudades, y apenas dos de ellas son de mediano porte. Independiente del ambiente escolar, una serie de acciones debe ser implementada de manera sistemática en un contexto de educación bilingüe; esto incluye:

1. La oferta de una enseñanza en LIBRAS, que considere la lengua de señas como lengua de instrucción.
2. La enseñanza de LIBRAS como primera lengua, a partir de un componente curricular en que esta es enseñada como lengua materna a los estudiantes Sordos.
3. La enseñanza de la lengua portuguesa como segunda lengua, a partir de un componente curricular específico, que considere al portugués como segunda lengua, y en otra modalidad.
4. La presencia del traductor e intérprete de la LIBRAS en el aula, en el contexto escolar en que la LIBRAS no sea la lengua de instrucción.
5. La presencia del traductor e intérprete fuera del aula, para garantizar que la circulación de conocimiento en lengua oral sea en lengua de señas.
6. La verificación del conocimiento en LIBRAS, a partir de videos registrados, escritura de señales y otras formas de expresión en LIBRAS.
7. La verificación del conocimiento en portugués, que considere la relación específica que los Sordos brasileños poseen con la lengua portuguesa.
8. El levantamiento y, en algunos casos, la creación de términos científicos en LIBRAS, de diferentes

áreas de especialidad, así como la organización de bancos de datos, glosarios y diccionarios.

9. La producción de material didáctico en LIBRAS.
10. El uso y la difusión de la LIBRAS en la institución.
- II. La enseñanza de LIBRAS para los alumnos oyentes de la escuela, considerando tanto el contexto en que la implementación de una educación bilingüe acontece en escuelas inclusivas, como para las demás escuelas de la red de enseñanza, entre otras acciones.

En la siguiente sección presentamos algunas reflexiones y decisiones sobre la implementación de esas acciones en el Programa de Implementación de una Educación Bilingüe de Sordos en el estado de Tocantins, a partir de las demandas de la Ley n.º 2.977 del año de 2015 (Plan Estadual de Educación de Tocantins) y de la LDB.

Institucionalización de una educación bilingüe en el estado de Tocantins (Brasil)

El Plan Estadual de Educación de Tocantins (PEE), publicado a través de la Ley n.º 2.977 del 08 de julio de 2015, dispone algunas metas y estrategias para que sean establecidas en el ámbito del ejecutivo estadual en los próximos diez años, o sea, hasta el año 2025. En lo que se refiere a la educación de Sordos, el PEE establece la oferta gradual y efectiva de la disciplina de LIBRAS en el currículo de las escuelas públicas y privadas del sistema estadual de enseñanza, en todas las etapas y modalidades de educación básica, asegurando cien por ciento el servicio hasta el final de la vigencia del PEE. El documento garantiza aún la

Figura 1. Mapa político-administrativo del estado de Tocantins.



Fuente: Exercícios sobre Tocantins, <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-geografia-do-brasil/exercicios-sobre-tocantins.htm>

oferta de la educación bilingüe en LIBRAS como primera lengua y en lengua portuguesa como segunda lengua, en la modalidad escrita, a los estudiantes Sordos y con deficiencia auditiva, en escuelas y clases bilingües y en escuelas inclusivas. Aún más, garantiza ampliar el equipo de profesionales de la educación para atender las demandas de los alumnos con deficiencia, entre ellos, traductores e intérpretes de LIBRAS, guías-intérpretes para sordo-ciegos, profesores de LIBRAS, prioritariamente Sordos, y profesores oyentes bilingües.

Con el fin de implementar las acciones y las estrategias previstas en el PEE, el gobierno del estado de Tocantins, a partir del reglamento del 16 de junio de 2021, creó una comisión con miembros de la Secretaría de Educación, Deporte y Juventud del Estado y miembros de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), para elaborar propuestas para la inserción de la LIBRAS como componente curricular en la educación básica y para la implementación de una educación bilingüe para Sordos.

Tocantins es el estado más reciente de la república federativa de Brasil, instituido el 1º de enero de 1989. Posee 139 ciudades; dos de ellas son de mediano porte, y el ochenta por ciento de las ciudades poseen menos de diez mil habitantes. Datos del censo escolar indican que, actualmente, hay 668 estudiantes Sordos matriculados en la red regular de enseñanza: 422 en la red estadual, 14 en la red federal, 196 en las redes municipales y 36 en la red privada. La figura 1 ilustra la dimensión territorial del estado de Tocantins, ubicado en la región norte de Brasil.

Brasil posee algunas escuelas bilingües de Sordos, ubicadas mayoritariamente en las grandes ciudades, mientras que en casi la totalidad de los municipios brasileños, la educación de Sordos es ofrecida con una perspectiva de la política de educación especial. En este caso, los alumnos Sordos se introducen en un contexto de enseñanza dirigida hacia los alumnos oyentes, con la presencia de traductores e intérpretes y con el Servicio Educacional Especializado ofrecido en el turno contrario al de escolarización.

Conforme fue mencionado, la legislación prevé la implementación de una educación bilingüe en escuelas bilingües, clases bilingües o, incluso, en escuelas inclusivas. Considerando el perfil poblacional del estado de Tocantins, en principio, la implementación de la educación bilingüe para Sordos está

siendo planeada para que suceda en escuelas polos, tituladas “escuela polo inclusiva bilingüe”. En estas escuelas, funcionarían tanto clases bilingües –teniendo a la LIBRAS como lengua de instrucción en la Educación Infantil y en los años iniciales de Educación Primaria–, como clases mixtas con alumnos Sordos y oyentes, con la presencia del intérprete de lengua de señas en los años finales de la Educación Primaria y Educación Secundaria.

En una escuela polo inclusiva bilingüe, alumnos Sordos y oyentes comparten un mismo espacio; sin embargo, la inclusión de alumnos Sordos no busca transformarlos en oyentes ni se espera que se aproximen a lo que aquellos están produciendo y aprendiendo. La propuesta es que esta escuela se convierta, a largo plazo, en una escuela bilingüe, en el caso de las dos ciudades de mediano porte, con el aumento gradual de alumnos Sordos. Según esta propuesta, todos los alumnos Sordos de la ciudad serán matriculados en la escuela polo inclusiva bilingüe. En lugar de que los alumnos Sordos estén matriculados en diferentes escuelas, dispersos y aislados, estarán en una misma institución de enseñanza. Eso favorece a la emergencia de un ambiente bilingüe.

Una gran cantidad de alumnos Sordos en una única institución favorece la circulación de la lengua de señas, de la cultura y de las identidades Sordas de manera robusta y consistente. En este ambiente, habrá alumnos y profesores Sordos, así como profesores oyentes bilingües, lo que posibilitará una red de interacción en lengua de señas de manera satisfactoria. Es importante resaltar que una enseñanza bilingüe presupone un ambiente bilingüe, a partir del contacto y de la interacción entre los pares Sordos. En esta escuela, referencia para los alumnos Sordos, será posible la implementación y la sistematización de

acciones para la realización efectiva de una educación bilingüe; dentro de ellas, la implementación de un currículo específico para los alumnos Sordos.

En Brasil, la gestión de la Educación Infantil y de los años iniciales de Enseñanza Primaria, en general, queda bajo la responsabilidad de la gestión municipal, mientras que la gestión de los Años Finales de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Secundaria queda bajo la responsabilidad de la gestión estadual. Eso conducirá, probablemente, a la elección de dos escuelas polos inclusivas bilingües: una para atender esa etapa inicial y otra para atender la etapa final de escolarización.

De acuerdo con la LDB, la oferta de educación bilingüe de Sordos tendrá inicio desde el año cero, en la Educación Infantil, y se extenderá a lo largo de la vida. Eso significa que la escuela deberá organizarse con programas de adquisición y enseñanza de la lengua de señas como primera lengua, para el acogimiento de los niños Sordos. De acuerdo con Carneiro (2020), la escuela es un espacio fundamental para que los Sordos tengan contacto con sus pares y tengan experiencias en lengua de señas. Considerando que la mayoría de las personas Sordas proviene de familias oyentes, es importante que se observe y evalúe el proceso de adquisición de lenguaje de los niños Sordos. Incluso, en caso de que haya algún atraso en el proceso de adquisición, es necesario investigar las causas y establecer un programa de intervención adecuado. La elaboración de evaluaciones específicas es de extrema necesidad para averiguar la adquisición y el desarrollo de la lengua de señas de niños Sordos. Con informaciones pertinentes del desarrollo infantil, es posible la creación de protocolos de atención más específicos para la enseñanza de la lengua de señas como primera lengua, y la organización de un ambiente familiar y escolar más propicios.

Nuevamente, niños poco estimulados a nivel de lenguaje, probablemente, se comprometerán con el desempeño de habilidades funcionales y en la autonomía para ejecutarlas. En ese sentido, la organización de la Educación Infantil y de los años iniciales de Enseñanza Primaria está siendo pensada a partir de clases bilingües, en donde la lengua de señas sea la lengua de instrucción, pues desempeña un papel esencial en ese contexto para el niño Sordo. Así, las clases de la Educación Infantil y de los años iniciales de Enseñanza Primaria se darán en LIBRAS, en un grupo apenas con alumnos Sordos. Probablemente, la clase bilingüe funcionará con pocos alumnos Sordos, considerando el contexto de las ciudades de mediano y pequeño porte. Existe la posibilidad de trabajar con la propuesta de clases multigrados para garantizar el funcionamiento de esa clase y de la interacción directa en lengua de señas entre profesores y alumnos.

En esta etapa de escolarización, generalmente están presentes uno o dos profesores regentes, durante toda la semana, o en la mayor parte, lo que favorece la implementación de la clase bilingüe. Preferencialmente, el profesor regente debe ser Sordo de forma que considere los procesos de identificación referente a los aspectos lingüístico-culturales de los Sordos. De la misma manera, es necesario instituir un programa de formación continua del profesor Sordo o del potencial profesor oyente bilingüe para la actuación en clase bilingüe.

Destacamos que, en esta etapa de escolarización, es fundamental la implementación de la LIBRAS como lengua de instrucción y de clases bilingües en las escuelas polos inclusivas bilingües, aunque en grupos con pocos alumnos. Se prevé, aún, la manutención de una clase bilingüe intermunicipal, que considere a los alumnos Sordos de ciudades próximas a la ciudad sede. Otra posibilidad es la matrícula del alumno Sordo en una

clase con alumnos oyentes, con la presencia del intérprete de LIBRAS, en ciudades más pequeñas donde las clases intermunicipales no son posibles, y en caso de que el alumno Sordo sea el único de la institución.

En los grados finales de la Enseñanza Primaria y en la Enseñanza Secundaria, aún en la escuela polo inclusiva bilingüe, los alumnos Sordos serían matriculados en clases bilingües –a depender de la cantidad de alumnos Sordos– o en clases mixtas, junto con los alumnos oyentes de la institución, con la presencia del intérprete de LIBRAS en el aula. Mantener una clase bilingüe en esta etapa de escolarización, en que la LIBRAS es la lengua de instrucción, pasa a ser un poco más desafiante, considerando que hay diferentes docentes para diferentes disciplinas. Sin embargo, la clase bilingüe apenas con alumnos Sordos puede mantenerse, aunque con el portugués como lengua de instrucción, con la presencia del traductor e intérprete, pues los aspectos metodológicos de enseñanza y aprendizaje referentes a los Sordos serán mejor contemplados. En esta etapa de escolarización, los alumnos Sordos estarán más consolidados al respecto de los procesos subjetivos e identitarios que pasan por la lengua en uso, y estarán más seguros con relación a su diferencia y, aun así, inseridos en una red de interacción en lengua de señas en que la diferencia sorda pasa a ser considerada en la dinámica escolar.

En la escuela polo inclusiva bilingüe, en la que funcionarán las clases bilingües para la Educación Infantil y para los años iniciales de Enseñanza Primaria, y las clases mixtas para los Años Finales de la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Secundaria, habrá un currículo específico para la educación bilingüe. Este abarcará la disciplina LIBRAS como lengua materna y la disciplina de portugués como segunda lengua. Esas

disciplinas se introducirán en esas escuelas polos inclusivas bilingües, independientemente de si la organización de la institución considera clases bilingües o clases mixtas. Eso significa que, independientemente de la cantidad de alumnos Sordos en la institución y del porte de la ciudad, los alumnos Sordos serán considerados con esas disciplinas. Asimismo, es necesario pensar en el desarrollo de acciones para la capacitación del profesor regente para actuar en clases bilingües y en clases mixtas, teniendo en cuenta las especificidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos Sordos. De la misma forma, es necesario desarrollar acciones para la formación de los traductores e intérpretes de LIBRAS y lengua portuguesa.

Una vez más, el componente curricular de la LIBRAS como primera lengua forma parte de las acciones del programa de educación bilingüe y es destinado para los alumnos Sordos en todas las etapas de su proceso de escolarización. Como propuesta de contenido, además de considerar programas de adquisición del lenguaje de los alumnos Sordos y la Educación Infantil y las años iniciales de la Enseñanza Primaria, la disciplina de LIBRAS como primera lengua deberá considerar la recuperación de sus memorias, historias, la reafirmación de sus identidades y cultura, así como garantizar a los Sordos el acceso a las informaciones y los conocimientos técnicos y científicos de las sociedades Sordas, además de fortalecer las prácticas socioculturales de los Sordos y la LIBRAS, conforme preconiza la nueva LDB (2021). De esta forma, el componente curricular de LIBRAS, como primera lengua, debe considerar contenidos que privilegien su (corp)oralidad, gramática, texto-discurso, diferentes géneros y diferentes niveles de registro, cultura e identidades; escritura de señales, video-registro, alfabetización, literatura, entre otros.

El componente curricular de lengua portuguesa como segunda lengua también es parte de las acciones del programa de educación bilingüe para Sordos. En ese sentido, es preciso garantizar un ambiente de aprendizaje en que los alumnos estén cómodos, al lado de sus compañeros que poseen la misma relación (de segunda lengua) con el portugués y con profesores informados de esa perspectiva. La metodología de enseñanza debe ser pensada a partir de la LIBRAS, lo que presupone prácticas en sala específica y separada de los alumnos oyentes. La enseñanza de portugués como segunda lengua debe trascender a la concepción de la escritura apenas como transcripción gráfica de unidades sonoras o vincularla a entrenamiento auditivo y de habla, sin embargo, concebir la escritura en lengua portuguesa como un objeto cultural vinculado a prácticas sociales.

Incluso es muy común ver al aprendiz Sordo de lengua portuguesa dentro del paradigma de dificultad, donde los profesores atenúan la complejidad de la enseñanza, al adaptar textos originales o proveer textos infantilizados, inadecuados a los intereses y a la edad de los alumnos. Muchos profesores, por ejemplo, no estimulan a los alumnos Sordos a leer libros (Karnopp, 2012; Karnopp y Pereira, 2012). Para Lacerda y Lodi (2009), es necesaria la construcción de un espacio en donde los estudiantes Sordos puedan hablar y pensar en LIBRAS, puedan relacionarse con sus pares, sin la necesidad de intermediación del intérprete, y puedan comprender la lengua portuguesa a partir de discusiones con compañeros que presentan las mismas dudas y dificultades, “definiéndose y constituyéndose en la relación establecida con otros sujetos iguales en su diversidad” (p. 148). Para que esto suceda, es necesario un currículo con parámetros específicos de enseñanza de lengua portuguesa para Sordos.

Algunas secretarías municipales de educación publicaron propuestas curriculares para la enseñanza de LIBRAS y de portugués para Sordos. En el año de 2021, el gobierno federal publicó una propuesta de contenido curricular para la enseñanza de lengua portuguesa para Sordos como segunda lengua, desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Superior, a subsidiar la implantación de una enseñanza bilingüe para Sordos. Además, es prevista la publicación de una propuesta de contenido curricular para la enseñanza de LIBRAS como primera lengua.

Los profesores del Programa de Pos-Graduación en Letras de la Universidad Federal de Tocantins, integrantes del comité instituido por el gobierno del estado de Tocantins, están desarrollando investigaciones junto con un grupo de estudiantes, algunos también miembros de la comisión, para elaborar una propuesta curricular de LIBRAS como primera lengua, portugués como segunda lengua y LIBRAS como segunda lengua, siguiendo las directrices del Documento Curricular de Tocantins (2018). Esta es una acción más para subsidiar la implementación de un programa de educación bilingüe en Tocantins.

La carga horaria de la disciplina de LIBRAS como primera lengua y de la disciplina de portugués como segunda lengua para Sordos, como integrantes del currículo del programa de educación bilingüe, es algo que está siendo problematizado. Creemos que la disciplina de LIBRAS como lengua materna debe tener una carga horaria equivalente o mayor que la carga horaria de la disciplina de portugués como segunda lengua. Esa es una postura política que tiene implicaciones sobre el reconocimiento de LIBRAS y el papel que desempeña en el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y cultural de la persona Sorda.

La actuación del traductor e intérprete de LIBRAS para la implementación de un programa de educación bilingüe para

Sordos pasa a ser fundamental, principalmente en las ciudades menores del estado. En muchas ciudades, ese cargo aún no está instituido en el organograma de profesionales, en el cuadro de servidores de las secretarías de educación. Asimismo, los supuestos traductores e intérpretes de LIBRAS acaban siendo contratados como cuidadores o profesionales de apoyo, lo que hace que, en muchas situaciones, haya una brecha salarial con relación a los demás profesionales de la institución.

Además de una reflexión junto al ejecutivo municipal y/o estadual, es necesaria la formación de esos profesionales, principalmente de aquellos que ya están en servicio, considerando que en Brasil aún son pocos los cursos de graduación en traducción e interpretación que involucran al par lingüístico: lengua de señas brasileña y lengua portuguesa. En el estado de Tocantins, por ejemplo, existe el curso superior para formación de profesores de LIBRAS, pero no existe el curso superior para formación de traductores e intérpretes de LIBRAS.

Las atribuciones del intérprete educacional aún son poco claras, tanto para aquellos que ejercen esa función como para los demás profesionales del contexto escolar. Eso hace que la mayoría de estos profesionales sean formados en servicio. La falta de preparación de muchos de los intérpretes también ha contribuido al mantenimiento de una visión errónea de la actuación de este profesional. Para Lacerda (2009; 2012; 2013) y Lacerda y Bernardino (2009), el espacio educacional presenta especificidades que necesitan ser consideradas. En aula, el intérprete asume la postura de educador, pues colabora en la construcción de sentidos, aclara puntos sobre el contenido y, en algunos momentos, atiende demandas personales de los alumnos. En un contexto en donde hay un solo alumno Sordo en la institución, este se convierte en señalizador de una lengua

que ningún compañero o profesor efectivamente conoce. El conocimiento que los profesionales de la escuela poseen sobre la LIBRAS muchas veces no es suficiente para intercambios simbólicos más profundos, por lo que el intérprete de LIBRAS pasa a ser uno de los pocos que interactúa efectivamente con el niño Sordo, por conocer su lengua.

Además, de acuerdo con Lacerda (2009; 2012; 2013), la edad de los niños influye bastante en el trabajo y postura del intérprete. Con alumnos más jóvenes, el intérprete acaba trabajando también en la construcción de la lengua y de conceptos, y no apenas en la interpretación del discurso de los profesores. El alumno, en los años iniciales de su vida escolar, está construyendo aspectos fundamentales de su identidad y socialización; por eso, la relación del intérprete con el alumno Sordo es diferenciada.

En ese sentido, es importante la adopción de una postura empática y de bastante disposición. Es a través del intérprete que gran parte de las informaciones llegan al alumno Sordo. Además, el intérprete y los alumnos Sordos mantienen contacto visual constante, de manera prolongada y directa, gracias a la modalidad de la lengua de señas. Esa relación *íntima* puede extenderse por muchos años del periodo de escolarización. Al mismo tiempo, el intérprete necesita adoptar una postura imparcial de forma que el alumno adquiera su autonomía, tome sus decisiones, se posicione y tenga voz en el aula. Esas son cuestiones delicadas y que necesitan estar en pauta en la actuación del intérprete en el aula. Alumnos mayores tienen sus procesos personales más consolidados y demuestran conocer mejor el papel del profesor y del intérprete. Pero, la inserción de un intérprete de lengua de señas en el aula no garantiza que otras necesidades de la persona Sorda sean consideradas.

Por eso, una vez más, la necesidad de un currículo específico en un Programa de Educación Bilingüe de Sordos, que asegure cuestiones metodológicas, currículo, evaluación y la circulación de la lengua de señas y de aspectos culturales de la comunidad Sorda en el ambiente escolar.

Mucha información circula en el aula, además del contenido dado por el profesor. El intérprete de LIBRAS debe estar atento a esas informaciones, dado que mucho conocimiento es construido a través de instrucción informal. Eso involucra, por ejemplo, la señalización de cambios orales que suceden en el aula entre alumnos oyentes. El local de permanencia del intérprete, en el aula, también debe considerarse. Hay situaciones en que el intérprete, el profesor y los informes expuestos en el cuadro necesitan estar en el mismo campo visual del alumno. En otros momentos, la señalización se asemeja a una explicación y no a una interpretación, en que el intérprete está físicamente más próximo a los alumnos Sordos y de modo más individualizado.

Además de la competencia lingüística, es igualmente importante que el intérprete conozca sobre la comunidad Sorda y tenga convivencia con ella (Lacerda, 2009). Otra cuestión es la competencia referencial. El intérprete no consigue interpretar aquello que no entiende. Por ello, es importante que intercambie informaciones con el profesor sobre el contenido a impartir, y esté atento al producto final de su interpretación. La *calidad* del contenido señalado puede estar abajo de la *calidad* del contenido dado por el profesor, y eso puede afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno Sordo. La dificultad de un alumno en un contenido puede ocurrir no por la complejidad del asunto tratado o por especificidad del propio alumno, sino por una interpretación trunca. En ese sentido,

el intérprete debe estar consciente de sus limitaciones y establecer un diálogo constante con el profesor, incluso para admitir que tuvo dificultad de interpretar determinado contenido. El intercambio de experiencias con otros intérpretes también es recomendado. Conforme resalta Lacerda (2009), cabe al profesor y al intérprete educacional acompañar esa construcción de conocimiento por el alumno Sordo. Para eso, es necesario que sondeen lo que entendieron, lo que ya saben (o no) sobre determinados temas, de forma que eso sea considerado en el planeamiento de las clases.

El profesor regente necesita ser conocedor de las cuestiones pertinentes a los aspectos educacionales de los alumnos Sordos, principalmente en las unidades escolares y en las etapas de escolarización en que es prevista la presencia de clases mixtas con la presencia de intérprete, en las que la lengua portuguesa es lengua de instrucción, dentro de un programa de educación bilingüe. Debe haber un diálogo constante entre los profesionales de la institución para que todos estén involucrados con el universo de la diferencia sorda. Solo un ambiente colaborativo puede asegurar que la diferencia sorda esté a la cabeza de la organización de la escuela. Por eso la necesidad de formación continua de los traductores e intérpretes de LIBRAS y de los profesores regentes. Así, además de currículo específico destinado a los alumnos Sordos, el Proyecto Político Pedagógico de la escuela debe garantizar la implementación de otros servicios en la institución de enseñanza.

La escuela debe garantizar criterios específicos de verificación de conocimiento cuando este sea expresado en portugués escrito. Los mecanismos de evaluación deben ser coherentes con la relación de segunda lengua que los Sordos brasileños poseen con la lengua portuguesa. En una perspectiva decolonial, surgen

nuevas formas de concebir al otro y su realidad, de manera que diferentes saberes y criterios de rigor científico son validados y reconocidos. Sobre eso, Carneiro (2018) observa que las manifestaciones de la persona Sorda en lengua portuguesa pasan a ser consideradas como un fenómeno que abarca una serie de especificidades, lejos de la idea de insuficiencia. Aún más, desconsiderar marcas culturales sordas en portugués escrito, como comprendidas apenas como error, de acuerdo con Ribeiro (2012), crea la impresión de que las características del plan de expresión empobrecen el contenido.

Idealmente, las actividades para la verificación de conocimiento deben elaborarse en LIBRAS. En las situaciones en las que las evaluaciones son producidas originalmente en lengua portuguesa, debe haber una versión de este instrumento en LIBRAS y en video. Es importante que los alumnos tengan acceso a los equipos de comunicación necesarios para la transmisión/reproducción individual de los videos.

La escuela también debe sistematizar la verificación del conocimiento expresado en LIBRAS. De la misma forma, deben estar disponibles cabinas individuales (o un espacio más reservado en sala de aula), equipadas con material de registro de videos para la filmación. Debe haber cabinas en número suficiente, para no comprometer el tiempo de realización de la prueba. Como una forma de registro, así como la escritura, debe considerarse la posibilidad de que los alumnos revisen sus propias respuestas, con la finalidad de refutar o confirmar el texto recién elaborado. Después de la elaboración de las respuestas, los archivos son recogidos (pueden traducirse al portugués escrito) y entregados al profesor. Otra posibilidad es la interpretación de los videos al portugués junto con el profesor, en el momento de la corrección, por lo que se debe tener el

archivo adecuado de esos documentos producidos originalmente en LIBRAS. La creación de glosarios y manutención de un banco de datos sobre términos científicos en LIBRAS, así como la producción sistemática de materiales didácticos en lengua de señas, son acciones que también deben implementarse.

El espacio escolar debe vincularse a cuestiones afectivas. En el caso de los alumnos Sordos, este afecto es directamente proporcional al lugar que la diferencia sorda ocupa en la escuela. El uso y la circulación de la lengua de señas en diferentes situaciones en la escuela son primordiales para la sensación de pertenencia. En ese sentido, la escuela debe organizarse para que sea caracterizada como un espacio sordo. Siendo así, la escuela debe promover eventos para que las experiencias de las personas Sordas estén en evidencia. Debe, también, promover la enseñanza de LIBRAS como segunda lengua para la comunidad escolar. Mientras más personas sepan la LIBRAS, los Sordos tendrán mayor acceso a las informaciones y, por consiguiente, mejor será la formación. Y esto favorece a la emergencia de una red de interacción en LIBRAS cada vez más satisfactoria.

La incorporación de la disciplina de LIBRAS como segunda lengua para los alumnos oyentes también es una fuente de trabajo como parte de un programa de educación bilingüe. Sin embargo, esa implementación se extiende a todas las escuelas, no solo a las escuelas polo inclusivas bilingües, y debe aplicarse desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Secundaria, atendiendo todas las etapas y modalidades de escolarización. Actualmente, en Brasil, la LIBRAS es una disciplina obligatoria en los cursos de formación de profesores y una disciplina optativa en los demás cursos de graduación.

En la próxima sección, presentamos algunas acciones emprendidas por la comisión instituida por el gobierno del estado

de Tocantins con relación a la implementación de una educación bilingüe de Sordos y de la disciplina de LIBRAS como segunda lengua para oyentes.

Actividades del comité de educación bilingüe

Conforme a lo mencionado anteriormente, el gobierno del estado de Tocantins creó una comisión para que se encargara de elaborar propuestas referentes a la inserción de la LIBRAS como componente curricular en la educación básica y a la implementación de un Programa de Educación Bilingüe de Sordos. La comisión está compuesta por 26 integrantes: trece son de la Secretaría de Educación (Seduc) y trece de la Universidad Federal de Tocantins (UFT). Entre los miembros de la Seduc, hay representantes de las gerencias de Educación Especial; de Educación de Jóvenes y Adultos; de Educación Indígena; de Educación del Campo y Quilombola; de Enseñanza Secundaria, de Enseñanza Primaria; de Currículo y Evaluación del Aprendizaje; de Gestión de Personas; de Certificación, Normatización e Inspección Escolar; de Atendimento Educacional Especializado y la Asesoría de Apoyo a los Municipios. Entre los miembros de la UFT, hay profesores e investigadores del curso de licenciatura en Letras LIBRAS y del Programa de Posgraduación en Letras, así como alumnos del Programa de Posgraduación en Letras. Cabe señalar que, entre los miembros que integran el equipo de la UFT, hay siete profesores e investigadores Sordos. La comisión se reúne periódicamente, pero ocurren con más frecuencia las reuniones entre el equipo directivo de la comisión y los representantes de las gerencias de la Secretaría de Educación, Deporte y Juventud que componen la comisión.

Algunos de los documentos que elabora la comisión, son: 1) concepción, principios y directrices para implementación y sistematización de la educación bilingüe de Sordos en clases bilingües, considerando la Educación Infantil y los años iniciales de la Enseñanza Primaria; 2) concepción, principios y directrices para implementación y sistematización de la educación bilingüe de Sordos en clases mixtas, considerando los años finales de la Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria; 3) reflexiones preliminares sobre la propuesta de contenido curricular para la enseñanza de LIBRAS como primera lengua; 4) enseñanza de portugués como segunda lengua, 5) enseñanza de LIBRAS como segunda lengua, y 6) perfil, formación profesional y actuación del traductor e intérprete de LIBRAS.

Esos documentos envuelven otras instancias y, ciertamente, un plazo mayor de elaboración, tales como los consejos municipales de educación de los respectivos municipios; el Consejo Estadual de Educación del estado de Tocantins; sectores que involucran la gestión de personal del poder ejecutivo, y el poder legislativo de los municipios y del estado, en algunos casos, cuando haya la necesidad de creación de cargos, como en el caso del profesor de LIBRAS y del traductor e intérprete de LIBRAS cuando sea inexistente en alguna red de enseñanza.

En el segundo semestre de 2021, se realizó un curso llamado Formación de Profesionales para la Educación Bilingüe de Sordos, ofrecido para servidores de la Secretaría de Educación, Deporte y Juventud de Tocantins y secretarías municipales de educación de las ocho ciudades mayores del estado, con la finalidad de proporcionar reflexiones para la implementación de las metas y estrategias relacionadas con la educación de Sordos, conforme a los Planes Municipales de Educación, el Plan Estadual de Educación y la Ley 14192 del 3 de agosto de 2021, que dis-

pone sobre la modalidad de educación bilingüe de Sordos en la LDB. El curso se impartió de manera remota, en dos módulos, en los meses de septiembre y de octubre, con una carga horaria de cuarenta horas y con certificación otorgada por la UFT. Se prevé la replicación del curso para los demás municipios de Tocantins. El público objetivo fueron profesionales (o representantes) del equipo gestor de la Enseñanza Especial/Inclusión de la Secretaría Municipal de Educación; profesionales (o representantes) de otros departamentos que están involucrados con la gestión de

Cuadro 1. Programa y cronograma del curso de formación de profesionales para educación bilingüe de Sordos

Módulo I	15/09/21	Apertura del curso de formación Presentación de los objetivos y cronograma del curso Presentación del equipo de trabajo (comisión) Plan Estadual de Educación de Tocantins (Ley 2.977/2015) Ley 14.191/2021 (altera la LDB acerca de la Educación Bilingüe de Sordos) Lengua, Cultura e Identidades Sordas Debate y consideraciones
	16/09/21	Panorama histórico-político-ideológico relacionado a la LIBRAS y a la educación de Sordos Adquisición del lenguaje y el papel de la escuela Educación bilingüe: concepción, principios e implementación Debate y consideraciones
	17/09/21	Escuelas polos inclusivas bilingües Debate y consideraciones

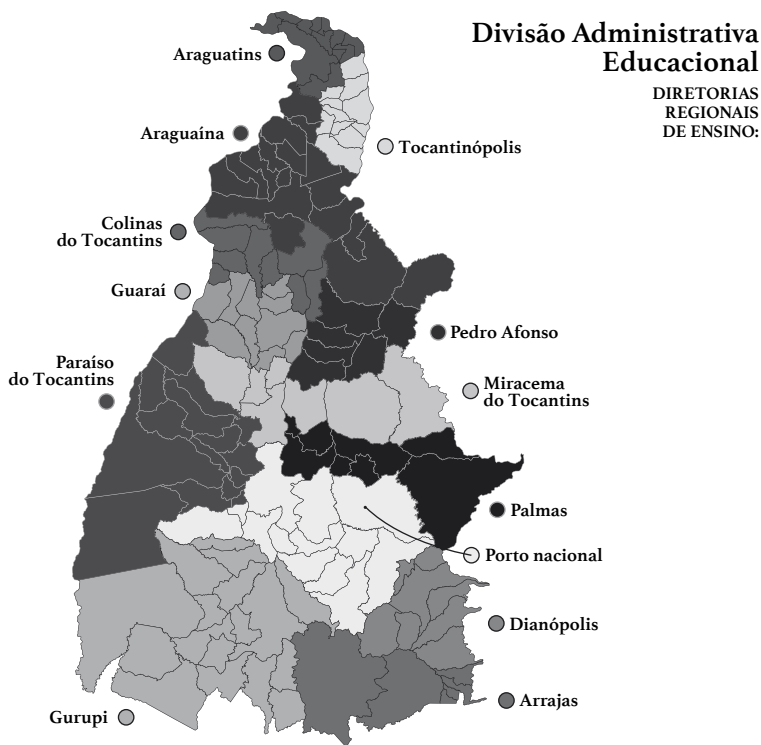
Módulo II	20/10/21	Educación bilingüe: concepción, principios e implementación Directrices educacionales Debates y consideraciones
	21/10/21	Currículo para la enseñanza de LIBRAS como primera lengua Currículo para la enseñanza de portugués como segunda lengua Currículo para la enseñanza de LIBRAS como segunda lengua
		Enseñanza de LIBRAS a partir de textos auténticos Debates y consideraciones
	22/10/21	Implementar Escuelas Polos Inclusivas Bilingüe Implementación gradual y progresiva de la disciplina de LIBRAS como segunda lengua Debates y consideraciones

Fuente: Elaboración de los autores.

personal, financiera y organizacional de la Secretaría Municipal de Educación; profesores de LIBRAS de la Secretaría Municipal de Educación; representantes de la Educación Infantil y de la Enseñanza Primaria, y demás profesionales involucrados con la educación de Sordos. El programa del curso y el cronograma de las actividades fueron dispuestos conforme el cuadro I.

Con relación a la implementación del programa de enseñanza bilingüe para Sordos en la red estadual de educación de Tocantins, la comisión se ha dispuesto a organizar esa oferta de manera gradual considerando las trece directorías regionales de educación del estado (DRE). Las DRE representan un “brazo administrativo” de la Secretaría de Educación, Deporte y Juventud de Tocantins y están ubicadas en trece ciudades del estado,

Figura 2. DRE en el estado de Tocantins



Fuente: IFTO (2019, p. 7).

abarcando, cada una, cierta cantidad de escuelas tanto en la ciudad sede como en las ciudades circunvecinas, considerando las diferentes regiones del estado. Las DRE están localizadas en las ciudades de Araguaína, Araguaíns, Arraías, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraiso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional y Tocantinópolis. La figura 2 ilustra la distribución de las trece DRE en el estado de Tocantins.

Inicialmente, la propuesta es que las escuelas polos inclusivas bilingües sean implantadas en las ciudades sede de las trece DRE de la red estadual de enseñanza. En estas ciudades, habrá una escuela referencia en la que todos los alumnos Sordos serán matriculados. El año 2022 se destinó al estudio y selección de la escuela que acogería el programa de educación bilingüe para Sordos. Los criterios de selección incluyeron: ubicación de fácil acceso, infraestructura física adecuada y que tradicionalmente reciban a estudiantes Sordos a lo largo de los años. En las dos ciudades mayores del estado, a saber, Araguaína y Palmas, se anticipó que la escuela polo inclusiva bilingüe se convertiría en una escuela bilingüe destinada apenas para alumnos Sordos, considerando el aumento gradual de matrícula de estos alumnos en esas unidades. Así pues, en 2022 se consideró la formación específica para los servidores de esas unidades escolares, así como el inicio de la elaboración de los documentos mencionados anteriormente.

En 2023, se prevé implementar el currículo para el programa de educación bilingüe de Sordos en las escuelas polo inclusivas bilingües. Esto incluirá la introducción de la disciplina de LIBRAS como primera lengua y de la disciplina de portugués como segunda lengua. En los próximos años, hasta 2025, se planea también capacitar al personal de las escuelas polo inclusivas bilingües de otros municipios para expandir la implementación de este programa de educación bilingüe para Sordos.

La propuesta para implementar la disciplina de LIBRAS como segunda lengua para los estudiantes oyentes sugirió su inicio en 2022. Nuevamente, esta disciplina no se restringe a las escuelas polos inclusivas bilingües, y es para todas las escuelas de la red estadual, municipal y privada del estado de Tocantins, hasta el 2025.

Inicialmente, la disciplina de LIBRAS como segunda lengua a los estudiantes oyentes se impartiría en todas las escuelas de las ciudades sede de las DRE, o sea, en las ciudades Araguaína, Araguatins, Arraias, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional y Tocantinópolis. Para el año 2023, se espera expandir la enseñanza de esta disciplina a otras ciudades de manera gradual, hasta que en 2025 todas las escuelas estén incluidas.

La implementación de la disciplina de LIBRAS también se ajustará a los grados escolares. Comenzando en 2022, la enseñanza se introdujo en los 6º y 7º grados de primaria. Para el año 2023, se extenderá a los 8º y 9º grados. En 2024, además de incluir estos grados, se incorporará al primer año de secundaria. Finalmente, en 2025, la disciplina se establecerá en los 2º y 3º años de secundaria. Paralelamente, se está desarrollando un plan para la introducción progresiva de LIBRAS que abarcará desde la educación infantil hasta los grados iniciales de Enseñanza Primaria.

Proceder de manera gradual, posibilitará la formación continuada de los profesores de LIBRAS que están en actuación; la finalización y la publicación de los documentos mencionados arriba y la incorporación de esta disciplina en modalidades de enseñanza como en las Escuelas Especiales, en la Educación de Jóvenes y Adultos, en la Educación Indígena y en la Educación del Campo. Eso también permite la llegada de nuevos profesionales al mercado de trabajo, así como la formación de otros profesionales en el modelo de complementación de habilitación para garantizar el profesor de LIBRAS en ciudades menores y remotas.

Actualmente se está elaborando un estudio sobre la cantidad de profesores de LIBRAS para la implementación de ese

programa, así como el impacto financiero con la venida de esos nuevos profesionales. La implementación gradual y progresiva también permite anticipar desafíos que deberán ser minimizados para el cumplimiento de las metas y estrategias previstas en el Plan Estadual de Educación.

Algunas consideraciones

En este capítulo, retomamos algunas consideraciones sobre las estrategias de acción que el gobierno del estado de Tocantins, en asociación con la Universidad Federal de Tocantins, ha adoptado para poner en práctica las metas y estrategias relacionadas a la educación de Sordos, presentes en el Plan Estadual de Educación. El gobierno del estado instituyó una comisión para presentar propuestas para la enseñanza una educación bilingüe para Sordos y de la disciplina de LIBRAS como segunda lengua hasta el año de 2025, cuando finaliza el plazo de vigencia del Plan Estadual de Educación. Aquí presentamos y discutimos algunas directrices y principios que han sido establecidos por esa comisión.

Dentro de un contexto de educación bilingüe, la LIBRAS (como primera lengua) y la lengua portuguesa (como segunda lengua) están en negociación, prestigiando la diferencia sorda en la construcción de conocimiento. La escuela debe legitimar y atender las especificidades lingüístico-culturales de sus alumnos Sordos y organizarse de forma que permita una construcción de conocimiento a través de la LIBRAS.

En la discusión que proponemos, partimos de la suposición de que las epistemologías sordas, basadas en la cultura, en las identidades y en las experiencias de vida de los Sordos,

deben fundamentar una propuesta de educación bilingüe, de forma que la escuela legitime la diferencia sorda como una de las riquezas que componen la diferencia humana.

Las experiencias de las personas Sordas son fundamentales y precisan ser valoradas. Para que las experiencias y, así, las epistemologías sordas sean protagonistas y atraviesen la organización de una educación bilingüe necesitan de profesionales Sordos tanto en la discusión de políticas lingüísticas y educacionales como en las escuelas, por lo que su presencia es imprescindible.

Referencias

- Barbosa, Venâncio, F. y Lichtig, I. (2014). Protocolo do perfil das habilidades de comunicação de crianças surdas. *Revista Estudos da Linguagem*, 22(1), 95-118.
- Campos, M. (2014). Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. En C. Broglia Feitosa de Lacerda y S. Lara Ferreira (Coord.), *Tenho um aluno surdos, e agora?: Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. (pp. 309-330). EdUFSCar.
- Carneiro, Gonçalves, B. (2018). Emergência de um padrão surdo em português escrito. *Revista Porto das Letras*, 4(1), 119-132.
- _____. (2020). Avaliação do perfil linguístico de crianças surdas na escola. *Revista Sinalizar*, 5, 1-17.
- De Clerck, G. (2010). Deaf Epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 435-446.
- Decreto 5626 (22 de diciembre de 2005). Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*.

- Decreto 10.195 (30 de diciembre de 2019). Aprova a Estrutura Regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. *Diário Oficial da União*.
- Friedner, M. (2016). Understanding and Not-Understanding: What Do Epistemologies and Ontologies Do in Deaf Worlds? *Sign Language Studies*, 16(2), 184-203.
- Instituto Federal do Tocantis (IFTO, 2020). *Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática*. Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Tocantins.
- Karnopp, L. B. (2012). Práticas de leitura e escrita entre os surdos. En A. C. Balieiro Lodi, et al. (coords.), *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos* (pp. 153-172). Editora Mediação.
- Karnopp, L. B. y Pereira, M. C. (2012). Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. En A. C. Balieiro Lodi, et al. (coords.), *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos* (pp. 125-134). Editora Mediação.
- Lacerda, C. B. F. (2009). *Intérprete de LIBRAS em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Editora Mediação.
- ____ (2012). O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). En A. C. Balieiro Lodi, A. D. Barbosa de Mélo y E. Fernandes (coords.), *Letramento, bilinguismo e educação de surdos* (pp. 247-288). Editora Mediação.
- ____ (2013). O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. En A. C. Balieiro Lodi, et al. (coords.), *Letramento e minorías* (pp. 120-128). Editora Mediação.
- Lacerda, C.B.F. y Bernardino, B.M. (2009). O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. En

- A.C. Balieiro Lodi y C.B.F. Lacerda (coords.), *Uma escola duas línguas, Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 65-80). Editora Mediação.
- Lacerda, C. B. F. y Lodi Balieiro A. C. (2009). Ensino- aprendizagem do estrutura como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. En A. C. Balieiro Lodi y C. B. F. Lacerda (coords.), *Uma escola duas línguas. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 143-159). Editora Mediação.
- Ladd, P. (2003). *Em busca da surdidade I. Colonização dos surdos*. M. Martini (Trad.). Multilingual Matters.
- ____ (2005). Deafhood: a concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(66), 12-17.
- Ladd, P. y Lane, H. (2013). Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. *Sign language studies*, 13(4), 565-579.
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá colos providências. *Diário Oficial da União*.
- Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*.
- Lei 2.977 de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. *Diário Oficial do Estado do Tocantins*.
- Lei 14.191 de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*.

- Linguagens: língua portuguesa, língua inglesa, arte e educação física*. Documento curricular do Tocantins-Ensino Fundamental. Unitins, 2019.
- Morin, E. (1998). *O método 4: as ideias*. Sulina.
- ____ (2002). *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Sulina.
- ____ (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Paul, P. y Moores, D. (2010). Perspectives on Deaf Epistemologies. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 417-420.
- Perlin, G. (2003). *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade* [tesis de doctorado, Faculdade de Educação, UFRGS].
- ____ (2014). Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas. En S. Adreis-Witkoski y M. R. Proença Filietaz (coords.), *Educação de surdos em debate* (pp. 223-232). Editora da UTFPR.
- Reis, F. (2007). Professores surdos: identificação ou modelo? En R. Muller de Quadros (coord.), *Estudos Surdos II. Série de Pesquisas* (pp. 86-99). Editora Arara Azul.
- Ribeiro, M. C. (2012). A língua portuguesa estrutura por surdos: indícios de variação linguística. *Anais do SIELP*, 2(1), 1-9.
- Santos, B. S. (2002). Para uma estrutura das ausências e uma estrutura das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, 63, 237-280.
- ____ (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma estrutura de saberes. En B. S. Santos y M. P. Menezes (coords.), *Epistemologias do Sul*, Coimbra (pp. 23-72). Hucitec Editora.

Capítulo 2.

La posibilidad de un currículum de estudio para futuros docentes Sordos¹

Víctor Hugo Medrano

Introducción

Plantear una reflexión y a la vez una propuesta acerca del futuro de la educación de los Sordos que deseen incorporarse al servicio docente sigue siendo una necesidad y, para el presente trabajo, un punto de partida. Esta reflexión se propone abordar el tema desde un punto de vista particularmente educativo, que podrá extenderse a otras áreas con su respectiva adecuación. El desarrollo de estas ideas dependerá de aquellos que reconozcan

¹ Esta reflexión y propuesta se desprende del trabajo de tesis denominado Formación del referente lingüístico sordo con base en el modelo bilingüe de atención al alumno Sordo en el CAM Helen Keller de Tijuana, B. C.

la oportunidad de crecer en el área o campo elegido, como un derecho inherente a todos los seres humanos.

En esta reflexión-propuesta, pretendo identificar la importancia que tiene una capacitación formal universitaria para aquellos Sordos que ya están trabajando en una institución educativa o para quienes tengan como meta obtener una licenciatura a fin de incorporarse a trabajar en áreas educativas, y a la vez considerar un plan para la formación que favorezca el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas.

¿En dónde nos encontramos?

El proyecto educativo que plantea el Sistema Educativo Nacional a nivel de educación básica –concretamente en la denominada modalidad de educación especial– propone que en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (Usaer), que tienen a su cargo la educación y apoyo de niños con una discapacidad auditiva o sordera, se plantee la utilización del Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural² (Bi-Bi) para la atención de esta población.

Dicha propuesta educativa no es un método -como algunos la han entendido-, sino que se enmarca y se comprende desde una perspectiva socio-antropológica, la cual reconoce en los Sordos una forma de percibir la realidad por medio de un canal primordialmente visual como un elemento cultural (Fernández-Viader et al., 2007). Desde esta mirada, los Sordos vienen a configurar una comunidad con características particulares que

² Orientaciones para la atención educativa de alumnos Sordos que cursan la educación básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (SEP, 2012).

les hace relacionarse con los otros de una manera distinta (De la Paz y Salamanca, 2009) y cuyas demandas tienen que ver más con las de las minorías lingüísticas y culturales, antes que con las demandas de las personas con discapacidad (Pérez, 2014).

Desde un planteamiento bilingüe, las lenguas de señas (LS) en los Sordos ocupan un lugar primordial en la relación enseñanza-aprendizaje, lo que coloca en un segundo lugar a la escritura,³ la cual se concretará solo y cuando se posea una lengua firme (Fernández-Viader y Pertusa, 2005). El aprendizaje de la LS proporciona al niño Sordo una herramienta para comunicarse, un recurso para aprender y un medio primario para adquirir la lengua oral. Poner la LS al alcance de todos los Sordos debería ser el principio lingüístico a partir del cual se posibilite un proyecto educacional más vasto (Skliar, 1998).

Es importante tener en cuenta que la comunidad de personas Sordas en México, a la cual también los niños Sordos escolarizados pertenecen, utiliza una lengua propia: la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Esta les permite superar sus limitaciones en la percepción y expresión oral; disponen de un medio para el intercambio comunicativo, para la expresión y para las relaciones sociales, lo que facilita el proceso de aprendizaje. Asociado a lo anterior y para que una escuela con este tipo de modelo funcione, según Veinberg (2002) y Claros-Kartchner (2009), además se deberá considerar la presencia activa de la comunidad Sorda en el trabajo de sus instituciones, lo que significa la inclusión de asistentes pedagógicos Sordos que sean óptimos modelos lingüísticos de los estudiantes y participen dentro del aula.

³ No porque tenga menor importancia sino por una consideración de respeto a una comunidad que requiere comunicarse, pero que ha mantenido dificultades al hacerlo.

Como podemos identificar, en los planteamientos propuestos para la educación bilingüe de Sordos, la necesidad de contar con Sordos adultos competentes en la LS es evidente, ya que serán ellos quienes aporten al docente de grupo lo concerniente a la formación del lenguaje en los niños, pues son los modelos lingüísticos naturales e idóneos para este proceso. Su importancia también se encuentra en todo lo que pueden aportar como facilitadores de la comunicación, coeducadores e incluso, muchas veces, hasta como intérpretes, dado que el maestro de grupo no es, en la mayoría de los casos, hábil en la comunicación con la LS.

Es posible que para muchos sectores educativos sea difícil entender la presencia de personas Sordas en la educación de los niños Sordos, pero no por ello es injustificada. Tradicionalmente, la normatividad educativa ha sido insistente en tratar de rehabilitar o normalizar⁴ a los niños que se encuentran con alguna situación de discapacidad. En el caso de la educación de los niños Sordos, el enfoque oral ha sido, por varios años, una propuesta formal predominante en la que se declara que los niños aprendan una lengua mayoritaria, pero en su modalidad vocálica. Por fortuna, esta propuesta ha ido decayendo y la presencia de adultos Sordos es actualmente vista de forma cada vez más positiva, ya que puede incidir en un mejor desarrollo personal de los niños (Moreno, 2002).

Si bien es cierto que hoy en nuestro país la mayoría de los adultos Sordos que se han incorporado al trabajo educativo aún no cuenta con un grado académico que les permita actuar como profesores, también es cierto que no se debe minimizar la importancia de comenzar a buscar fórmulas que permitan a

⁴ Se entiende este concepto desde el modelo clínico de rehabilitación.

los Sordos acceder a los espacios institucionales que les oferten una formación de calidad.

El adulto Sordo en el aula

En México, desde el 2012, se propone, en el documento llamado *Orientaciones para la atención educativa de alumnos Sordos que cursan la Educación Básica, desde el modelo Bilingüe-Bicultural* de la Secretaría de Educación Pública (SEP), vislumbrar la figura del adulto Sordo como un modelo de identidad y lenguaje para la población infantil que se atiende. La participación de esta figura dentro del salón de clases apoyará en el desarrollo lingüístico del docente de grupo, siempre y cuando este participe dentro de la actividad. La presencia del adulto Sordo pondera el uso de una metodología visual necesaria para un modelo bilingüe.

Por lo tanto, un modelo bilingüe, que maneje dentro de sus disposiciones la figura del adulto Sordo como un referente no solo lingüístico, sino también cultural y de identidad, necesitará plantear qué tipo de formación requieren estos adultos Sordos en el plano lingüístico para que orienten el desarrollo del lenguaje de los niños con quienes tienen contacto. Además del plano pedagógico, en donde debe tener una participación activa y liderada en los procesos de aprendizaje de los niños Sordos y revisar de qué manera el sistema educativo proveerá esta formación para los docentes que ya se encuentran laborando en un aula de clases.

Es importante comentar que la figura de un adulto Sordo que labora como apoyo dentro de un CAM bilingüe-bicultural es indefinida con relación a las responsabilidades que debe asumir, al papel activo, formal y organizado que debe tener y al

plan de trabajo que debe ejecutar. A diferencia de la plantilla docente que cuenta con un plan y programa de estudios definido por la misma secretaría, el adulto Sordo presente no cuenta con una guía que le facilite orientarse en el trabajo con los infantes a los que atiende. Encontramos, de esta manera, que el adulto Sordo muchas veces funge como:

- a. Sustituto del docente de grupo cuando este por razones personales no asiste a la escuela.
- b. Instructor de la LS para los padres de familia. Desde el enfoque Bi-Bi, es adecuado que el instructor que enseñe sea nativo de la LS, pero el inconveniente que presenta es que no se le brinda la capacitación u orientación en las cuestiones metodológicas de la enseñanza o en el manejo de dinámicas grupales.
- c. Un elemento más dentro del grupo. Esta situación está marcada por la falta de coordinación entre el Sordo y el docente oyente en la elaboración de la planeación de actividades.
- d. Auxiliar del docente en el control conductual del grupo. Si bien es cierto que dentro del salón se necesitan apoyos adicionales en ciertos momentos, se cae con recurrencia en esta práctica.

Otra falta evidente es la definición de un término homogéneo para referirse a esta figura Sorda que participa dentro de un CAM con orientación bilingüe. Particularmente en nuestro país, la definición tampoco ha sido planteada o determinada aún por la misma SEP. En este sentido, existe una diversidad de términos que sirven para identificar a este sujeto educativo de acuerdo con las consideraciones particulares de cada

institución que lo tiene presente entre sus docentes. Podemos encontrar denominaciones como: Tutor Sordo, Instructor Sordo, Modelo Bilingüe, Modelo Lingüístico, entre otras. Ante tal diversidad de denominaciones y para el desarrollo del presente trabajo, proponemos aquí la categorización de Referente Lingüístico Sordo (RLS), dado que su función en una escuela Bi-Bi es servir de referencia en el desarrollo, mejora y consolidación del lenguaje de los niños; de los maestros oyentes con quienes conviven profesionalmente y quienes son los que utilizan cotidianamente la LS dentro de sus salones de clases; del personal administrativo y de apoyo pedagógico que labora en la institución, los cuales también mantienen una relación laboral con ellos. Finalmente, el RLS se relaciona con los familiares de los alumnos Sordos en situaciones de carácter lingüístico, o bien porque reciben algún tipo de instrucción con ellos dentro de la escuela.

¿Con qué formación se encuentran estos RLS actualmente?

Según los lineamientos para la contratación de personal, emitidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm) de la SEP (2021-2022), para que una persona ingrese al sistema debe contar, entre otras cuestiones, con estudios formales de licenciatura, maestría o doctorado afines al área pedagógica o de conocimiento relacionada con la que aspira impartir. En el contexto mexicano, los RLS integrados en los CAM no alcanzan a cubrir este requerimiento, ya que la mayoría de ellos no posee un título universitario que les asegure una formación académica equiparable a la de sus compañeros docentes frente a grupo.

Un adulto Sordo que busca participar en un salón de clases idealmente debería poseer un título universitario, así como tener la posibilidad de capacitarse permanentemente, para que pueda formarse, al igual que sus compañeros de trabajo, en varias disciplinas como psicolingüística, sociolingüística, lingüística de la LS, psicología del desarrollo y en el conocimiento y dominio de la lengua escrita. Además, debe mejorar en el conocimiento de su lengua (de la que hace uso de forma constante) y en su fluidez, con el fin de consolidar su pertenencia a una identidad Sorda (Massone, 2003a).

Una realidad que ha sido analizada y estudiada por varios investigadores (Skliar, 1998; Massone, 2003b; Fernández-Viader y Pertusa, 2005; Cruz-Aldrete, 2009) es aquella en donde la educación para los Sordos es un problema permanente, nada lejos de los problemas relacionados con la educación rural, las clases populares, los indígenas, los inmigrantes; es decir, las minorías existentes, incluso también aquellas religiosas, entre otras (Skliar et al., 1997).

La atención que se les da a los Sordos, como parte también de una sociedad mexicana y considerados en una categoría de minoría lingüística dentro de las leyes que tiene nuestro país, particularmente en la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011), se encuentra de la misma manera rezagada y muchas otras veces olvidada en nuestra sociedad. Es sabido que, en un inicio, la propuesta Bi-Bi fue planteada en un ámbito internacional, concretamente dentro de los países nórdicos (Suecia y Dinamarca), donde el desarrollo de dicha filosofía ha mostrado resultados favorables para la comunidad Sorda. El resto del continente europeo y americano ha ido tratando de replicar dicho modelo motivado por el tipo de atención y desarrollo de los Sordos.

En nuestro país, oficialmente la propuesta de modelo educativo se presenta en el documento emitido por la SEP: *Orientaciones para la atención educativa de alumnos Sordos que cursan la Educación Básica, desde el modelo Bilingüe-Bicultural*. Estas orientaciones han servido para que algunas instituciones educativas fundamenten sus decisiones colectivas en la atención a la educación de comunidades Sordas. De esta manera, en México, gracias a las investigaciones realizadas y a los trabajos elaborados en otros países en el tema de educación para Sordos, a la larga tradición de algunas escuelas en la atención a las comunidades Sordas, al empoderamiento de las asociaciones de Sordos o de movimientos a favor de los Sordos y, más recientemente, a las orientaciones propuestas por la SEP, es como algunos adultos Sordos logran incorporarse a los CAM cubriendo un flanco indispensable para el desarrollo del lenguaje en los niños Sordos, por lo que su presencia “no debe aparecer como un recurso más dentro del Centro educativo” (Sánchez, 2011, p. 363).

La participación de la comunidad de Sordos dentro de la vida escolar se ha mencionado, por años, como uno de los más grandes beneficios que se tiene para los niños Sordos. No obstante, no ha sido constante ni evidente por toparse con varios obstáculos como la prohibición del uso de la LS en contextos escolares e incluso sociales; su falta de reconocimiento como una lengua verdadera que comparte elementos similares a la lengua oral; la experimentación educativa que se ha realizado en los Sordos a través de los años y, de manera reciente, la falta de una capacitación pedagógica y didáctica de los Sordos que le valga el reconocimiento de las autoridades educativas para poder incorporarse al sistema. Las anteriores son algunas de las circunstancias que han marcado la falta de participación de esta comunidad. Cuando hablamos de la integración del adulto

Sordo como parte de la educación de sus similares todos estos aspectos mencionados entran en juego.

En el imaginario colectivo existe la idea, posiblemente no documentada hasta el momento, de la formación profesional que pudieran estar recibiendo estos participantes en el proceso educativo del niño Sordo, y que ya se encuentran trabajando en los salones de clases. Si esto fuera cierto, podríamos encontrarnos con algún tipo de curso formativo que la dirección de la escuela, la mesa técnica de la zona o departamento escolar o la institución donde laboran tengan a bien considerar para ellos. Será necesario comenzar a registrar qué tipo de instrucción reciben desde esta parte institucional para ir sentando una base que pueda, en determinado momento, servirnos para definir con muchos más elementos un proceso sistemático de formación para los RLS. Si pensamos que existe esta formación desde la parte oficial, deberá ser una capacitación que se ajuste a las necesidades laborales y pedagógicas de función que estos RLS tienen.

¿Qué elementos proponemos para su formación? En general, comentarios, reflexiones, discursos expuestos repetidamente por miembros de las comunidades Sordas a nivel mundial nos llevan a identificar una serie de temáticas propuestas que pueden formar parte de un currículum universitario pensado para poblaciones de sujetos Sordos que desean formar nuevas generaciones; donde la participación del adulto Sordo en este tipo de programas formativos se vea como una prioridad, considerando que en México, al momento, no existe alguna formación universitaria, conocida por ellos, específica para Sordos.

Elementos académicos para la capacitación de los RLS

La presente relación de elementos propuestos se encuentra agrupada en tres ejes formativos que permiten contemplar dos finalidades. La primera será que estos mismos temas sean considerados como una capacitación para los adultos Sordos que ya laboran en los CAM y que tengan el modelo Bi-Bi como base. Esta preparación puede ser impartida por personal asignado por la supervisión escolar o desde el mismo departamento de educación especial del estado en el que se encuentren. El objetivo de esta capacitación será el de orientar la labor que hasta el momento ha sido realizada por los RLS, buscando fortalecer las habilidades adquiridas. Esto impedirá dejar en desventaja a los que inicialmente han estado presentes apoyando el modelo y que, de la misma manera, requieren una formación profesional que se ha identificado como necesaria.

La segunda finalidad, la cual es el punto central del presente análisis, es que estos elementos sirvan como una base o propuesta inicial susceptible de ajustes, actualizaciones o cambios para sentar las bases de un programa de estudios universitario que tenga como objetivo principal, con base en mis consideraciones, formar profesionistas de la educación con una sólida base lingüística, pedagógica y didáctica, capacitados para el trabajo en la enseñanza del alumno Sordo, con base en el modelo Bi-Bi como parte de su labor. El ideal es que esta formación les permita desarrollar habilidades para planear, evaluar, trabajar multidisciplinariamente, construir el conocimiento y propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo cognitivo del alumno por atender.

Desde mi perspectiva, plantear este tipo de formación no contradice los principios de la atención a la diversidad, sino

que únicamente da voz a una realidad social, educativa y lingüística en la que se encuentra la comunidad Sorda, la cual, a lo largo de los años, se ha considerado discapacitada. Ahora, desde la voz de esta misma comunidad, se plantean nuevas opciones de formación que desean ir eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación con las que se enfrenta esta comunidad.

Si bien esta propuesta de capacitación para Sordos no es la panacea, ya que una formación académica, y en el caso de aquellos que tuviesen la oportunidad de una licenciatura, no garantiza en gran medida el éxito escolar, empezar a hablar de la profesionalización de un sector más de la población, abre la posibilidad de contar con más espacios de participación en otras áreas de la sociedad.

Con lo que he mencionado y desde la experiencia, la formación para los actuales RLS se presenta aquí en tres ejes formativos, los cuales se constituyen por temáticas vinculadas a ellos y se presentan de la siguiente manera:

a. Eje lingüístico

1. El bilingüismo en la educación del Sordo
2. Lingüística de la Lengua de Señas Mexicana
3. Didáctica de la Lengua de Señas Mexicana
4. Español escrito y comprensión lectora

b. Eje educativo

1. Desarrollo psicoevolutivo del niño
2. Adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño Sordo/oyente

3. Barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los niños Sordos
4. Proyecto educativo y proyecto curricular
5. Metodología de la enseñanza
6. Formación y orientación laboral
7. Psicología infantil
8. Psicología del adolescente
9. Planeación curricular y desarrollo de programas
10. Estilos de aprendizaje y sus dificultades

c. Eje cultural e identitario

1. Contexto familiar
2. Taller de cuentos para Sordos
3. Valores sociales y valores para las personas Sordas
4. Sexualidad en los Sordos
5. Historia de la educación del Sordo en el mundo
6. Cultura Sorda mexicana: su historia y aspectos que la conforman

Esto nos permite pensar que el papel de los RLS no tendría que limitarse exclusivamente a simbolizar un modelo de lenguaje adecuado para los niños. Representa, también, al Sordo partícipe quien, en un tiempo deseablemente no lejano, se convierta en el corresponsable de la educación de sus pares. No desde la parte empírica en la cual se encuentran actualmente, sino desde la metodológica y académica que ellos mismos exigen: un nivel profesional a la par del docente oyente.

Presentar un programa de formación pedagógica representa una gran responsabilidad y compromiso hacia la disciplina, hacia la población que beneficia y hacia el campo de trabajo en

el que se piensa aplicar. Generar una oferta de formación para docentes Sordos desde una óptica bilingüe-bicultural o una perspectiva socioantropológica, implicará también contemplar una serie de objetivos específicos que atiendan lo más posible las particularidades del área que se piensa atender.

Debido a ello, se considera que el programa deberá:

1. Formar profesionales con sentido ético y compromiso con el mejoramiento de la calidad educativa de las personas Sordas.
2. Desarrollar sujetos con sólidos conocimientos disciplinares y pedagógicos que le permitan desempeñarse con idoneidad en procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con sordera.
3. Capacitar y profesionalizar a personas que deseen brindar sus servicios de apoyo a la comunidad Sorda en servicios educativos.
4. Moldear profesores capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios para formular e implementar planes y programas educativos que den respuesta a necesidades y demandas en el área de su competencia.
5. Forjar profesionales con actitud de apertura hacia el avance del conocimiento, capaces de analizar críticamente e investigar procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la sordera.

Con base en los esfuerzos por lograr una educación equitativa e igualitaria para todos, es necesario determinar también cómo deben ocupar los espacios donde las personas Sordas viven, actúan y se desarrollan, además de pensar qué acciones concretas es necesario definir para su participación

libre. No hay que olvidar que el problema más grande al que se enfrentan los Sordos es el de la comunicación (Claros-Kartchner, 2009).

Con todo esto, sugerir temáticas formativas para adultos Sordos nos permite ir repensando el tipo de papel o función que hasta el momento tienen. El objetivo siempre será el de beneficiar a una comunidad lingüística que, como hemos visto, se ha mantenido desatendida y desfavorecida por el sistema educativo. En este sentido, el beneficio lo tendrán al momento de contar con personal capacitado idóneamente para realizar acciones pedagógicas dentro de las aulas.

La posibilidad de que los adultos Sordos que fungen actualmente como RLS puedan tener una capacitación profesional y reconocida, así como también aquellos Sordos adultos que buscan una formación universitaria que les provea de una esperanza de mejora en su calidad de vida, plantea la aparición de una nueva figura, la del Docente Sordo (DS), la cual es necesario precisar dentro de una propuesta bilingüe-bicultural para Sordos. Desarrollaremos más adelante este concepto.

Criterios de selección laboral para los RLS

Una de las realidades que podemos encontrar es la de identificar que la incorporación laboral de los RLS a instituciones educativas obedece al hecho de suponer que por ser usuarios frecuentes de una LS y miembros de una comunidad Sorda son poseedores también, quizá de una manera intrínseca, del conocimiento en cuanto a la forma en que se debe enseñar una lengua en la que ellos cotidianamente se desenvuelven. “Somos y hacemos según nos educaron, hacemos a partir de nuestra

experiencia anterior si no adquirimos otras nuevas” (2012, p. 2), sin un referente teórico que fundamente una práctica educativa no podremos entender el sentir de la maestra Sorda española Pepita Cedillo. Por lo tanto, la incorporación de adultos Sordos a un proceso educativo tendrá que implicar un momento previo de orientación; una fase de capacitación y un acompañamiento constante de manera que les permita poseer una idea clara, una percepción amplia del contexto en el cual se desarrollarán y a la vez una sólida conciencia de la capacitación académica que requieren como participantes del proceso educativo.

Es importante saber si en la SEP contamos con elementos normativos concretos mediante los cuales los adultos Sordos puedan ser seleccionados para incorporarse laboralmente. Pero será a partir de la reflexión y el análisis de aspectos relacionados con el tipo de formación académica de la que surjan algunos puntos que coadyuven a la definición formal y oficial de criterios que permitan la institucionalidad de estos personajes. Al reconocer que se cuenta con adultos Sordos formados y capacitados que pueden ejercer actividades educativas en un centro de educación especial, se deberá contar, también, con una serie de mecanismos claros para su contratación.

Como una propuesta para la parte administrativa o de recursos humanos, entendida como la responsable de la contratación del personal que labora en los servicios a cargo, según la organización institucional, se presenta aquí una serie de criterios a considerar en las contrataciones futuras de los RLS, que incluyan la definición de funciones a realizar por ellos. El objetivo es colaborar con una adecuada selección y definición de lineamientos, en aras de tener a futuro un perfil de incorporación de personal que responda coherentemente a una educación para Sordos.

1. Requisitos mínimos para incorporarse al ámbito escolar como RLS:

- a. Ser una persona Sorda.
- b. Dominar la LSM.
- c. Mantener una participación frecuente con la comunidad Sorda, sea en forma asociativa o en actividades de convivencia,
- d. Haber realizado un examen diagnóstico del español escrito en modalidad redacción y comprensión de textos.
- e. Certificar una formación académica mínima de bachillerato (cuando las condiciones lo permitan, la exigencia se deberá plantear a nivel licenciatura).
- f. Contar con principios sólidos en valores éticos y morales, tanto fuera como dentro de la comunidad Sorda.
- g. Demostrar interés, compromiso y responsabilidad por un proceso educativo y de trabajo con niños, así como con docentes oyentes.

2. Funciones que podrían realizar:

- a. Actuación como modelo comunicativo, identitario, comunitario y social para alumnos Sordos en las diferentes etapas de la educación.
- b. Actuación como modelo comunicativo, comunitario y social para las familias oyentes con hijos Sordos.
- c. Actuación como modelo comunicativo y educativo para el colectivo oyente.

- d. Colaboración con el personal docente en la planeación y desarrollo de las actividades que tengan lugar en el aula.
- e. Participar en todas las actividades propias del sistema educativo que tengan relación con la educación de los Sordos, con el mismo nivel de responsabilidad que cualquier otro compañero. Se debe evitar un trato no preferencial por el hecho de ser Sordo y contar con los mismos derechos y obligaciones que el resto del personal.
- f. Funcionar como instructor de Lengua de Señas para la comunidad estudiantil externa en los casos en que se considere necesario, siempre y cuando haya autorización de la autoridad escolar.

Es preciso dejar en claro que la definición y aplicación de esta normatividad es una responsabilidad de la parte contratante, en este caso el sistema educativo, quien deberá fijar y agregar dentro del organigrama este tipo de función. Se busca generar situaciones de respeto, de igualdad de oportunidades, de acceso equitativo a todos los ámbitos en nuestra sociedad, por los que la comunidad Sorda tendrá que circunscribirse a las exigencias que se tienen establecidas. Al hacerlo, el beneficio es amplio. Podríamos empezar a abandonar una concepción paternalista y sobreprotectora que la misma comunidad Sorda ya no desea, para retomar la visión de respeto y trato equitativo que solicitan, a partir de las capacidades de los individuos.

Consideraciones finales

Iniciar la preparación de un plan de trabajo que formalice la educación profesional de personas Sordas implicará prever aquellas situaciones que podríamos pasar como evidentes, pero que siempre será necesario dejar en claro. En este sentido, hablamos de identificar cuáles son las adecuaciones de acceso, en el aspecto de gestión y/o en los recursos institucionales, que se requieren para que una persona Sorda que ya se encuentra laborando o tiene la aspiración de hacerlo pueda recibir una formación universitaria.

Aunque sea lamentable, este tipo de incorporaciones y oportunidades educativas en ocasiones dependen de criterios altruistas de directivos; en otros casos, dependen de ponderaciones económicas que benefician a algunas instituciones. No juzga qué es lo ideal o qué es lo erróneo, se trata de identificar cuáles serían las líneas de acción que se pueden proponer en un determinado momento y que puedan colaborar con la formación y profesionalización de los RLS.

Dado lo anterior, será importante considerar que:

- a. La participación de adultos Sordos en instituciones educativas de tipo universitario deberá basarse en el respeto lingüístico hacia esta comunidad. Será un requisito indispensable para su participación, el uso de la Lengua de Señas en los contextos en donde se cuente con participación de los Sordos.
- b. Al tomar en cuenta que la universidad no reviste un trabajo bajo un modelo educativo Bi-Bi, se requiere de la presencia y figura de Intérpretes en Lengua de Señas Mexicana (ILSM) que permitan eliminar las barreras comunicativas y culturales de

- las dos comunidades en interacción. De esta manera, se deberá saber que la labor del ILSM estará ape-
gada al Código de Conducta Profesional del ILSM.
- c. Los criterios de ingreso definidos para los candida-
tos estarán determinados por la universidad o ins-
titución formadora, pero teniendo en cuenta que,
en ciertos momentos, la figura del ILSM será prác-
ticamente necesaria. Estos criterios podrían ser:
1) examen escrito de conocimiento, 2) entrevistas
individuales, 3) cursos introductorios o propedéu-
ticos, 4) evaluaciones psicológicas o psicométricas
en donde sea necesario dar una indicación de for-
ma oral.
 - d. La participación del ILSM en las aulas de clases
deberá estar en la conciencia del académico que
imparta la asignatura, y en razón de considerar el
derecho al acceso a la información que todo ser
humano posee.
 - e. Se requerirá contar con un departamento de
orientación académica para solucionar dudas, in-
quietudes o necesidades de ajustes tanto en la me-
todología como en la evaluación.
 - f. Con el objetivo de generar ambientes incluyentes
y respetuosos, el personal que cotidianamente en-
tre en relación directa con los estudiantes Sordos
será asignado a un curso básico de LSM dentro de
su horario de trabajo establecido, de manera que
la interacción sea lo más personal y cálida entre
cada uno de los sujetos.
 - g. Una necesidad prioritaria que deberá ser subsana-
da por la institución será la de incorporar en sus

instalaciones alarmas luminosas que compensen la transmisión de información que se da por vía auditiva. Las alarmas tendrán la función de hacer notar alguna situación de riesgo, así como la de notificar alguna acción por ejecutarse dentro de la institución.

Con esto destacamos que una parte fundamental en cualquier nivel académico superior será considerar a la LSM como elemento base de acceso e inclusión. Al igual que una persona con discapacidad motriz tiene derecho a tener rampas y adecuaciones arquitectónicas, una persona Sorda tiene el derecho a obtener medios de acceso comunicativos que le permitan participar en la sociedad tal y como lo hace el resto de la población.

El beneficio que da obtener una formación universitaria, en muchos de los casos, significa una oportunidad de crecer laboral y socialmente. Sabemos que las oportunidades educativas para los Sordos en nuestro país van gradualmente en aumento. Actualmente, podemos ver o saber de personas Sordas que han finalizado una educación universitaria, ya sea por un apoyo dado por la misma sociedad, pero también por el esfuerzo del individuo.

El hecho de que en nuestro país se vayan abriendo más espacios para las personas Sordas se debe al trabajo de asociaciones de Sordos, a la apertura por parte de algunas instituciones de gobierno, y a la perseverancia tanto de familiares de Sordos como de profesionales en la educación de estos: investigadores, docentes, intérpretes, profesionistas en la comunicación, entre otros.

Por lo tanto, esta nueva oportunidad que tiene –y seguirá teniendo– la comunidad Sorda de prepararse y poder adquirir un trabajo formal, con las mismas posibilidades de desarrollo

que el resto de la población, no la exime de las exigencias que se piden para el resto de la población. Esto podría reforzar significativamente la propuesta bilingüe-bicultural ya que, al contar con profesionistas Sordos, ellos podrán ser considerados referentes, pero, aún más, pasarán a convertirse en docentes Sordos (DS), lo cual legitimará una escuela que se denomine bilingüe-bicultural.

La labor del nuevo DS se espera que consista en la impartición de la LSM en la escuela, pero que esté más relacionada con el trabajo pedagógico de la institución, primordialmente el abordaje de los contenidos curriculares (Cruz-Aldrete, 2009). Ciertas autoridades educativas han impulsado la participación e integración laboral de adultos Sordos, lo que genera apropiamiento, cobijo o sobreprotección. La presencia y el nuevo estatus del DS permitirá evitar esta situación, ya que promoverá un trato equitativo en cuanto a deberes, obligaciones, sanciones y recompensas que todo el personal docente posee.

En un contexto bicultural como es el de la propuesta educativa bilingüe, la existencia y la presencia del DS no desplaza a la persona del docente oyente. Al contrario, se debe buscar una participación igualitaria en términos de responsabilidad en la enseñanza. Se debe pensar también en que cada uno de ellos tendrá cierta autoridad en determinadas propuestas de educación. A cada quien le corresponderá la parte de instrucción de sus lenguas nativas: al docente oyente el español y al docente Sordo la lengua de señas; en los elementos de cultura, de ideología, de tradiciones y de valores que corresponden a sus identidades y a la presentación, respeto y valoración de las culturas que se encuentran representadas por ellos.

Es importante recordar que los niños Sordos necesitan, desde un punto de vista psicosocial, un modelo de persona

Sorda que haya sobresalido en la vida, que les pueda mostrar su experiencia y los obstáculos que tuvo que enfrentar en el mundo *oyente* en el que viven. No es un docente oyente, por muy competente que sea en la LSM –ni mucho menos un intérprete de lengua de señas– quien podrá representar para el niño Sordo un modelo de identidad. Exclusivamente vendrá a serlo un adulto Sordo dado que su principal tarea es la de comunicarse con los niños; ser un transmisor natural de la lengua no solo en el área comunicativa sino además en la emocional y social. Actualmente, en nuestra sociedad mexicana se distingue una apertura y aceptación a sectores de diversidad lingüística, étnica, religiosa, política, sexual, racial, discapacidad, entre otros. La figura de la persona Sorda en nuestra sociedad, erróneamente llamada sordomudo, se enmarca también en el primero de los sectores mencionados.

A pesar de esta incipiente aceptación hacia lo diverso que se pone de manifiesto en la vida social, las facilidades de acceso a múltiples áreas de oportunidad se encuentran limitadas. Se sabe que no es suficiente una aceptación ideológica, moral o personal de la diversidad, se requieren obras que posibiliten el accionar igualitario de cualquier otro sector que consideremos diverso a una mayoría considerada como normal. En esta realidad de ausencia de oportunidades de acceso equitativas, es que encontramos a la comunidad de personas Sordas, que al igual que muchos otros sectores enfrenta esas limitaciones o ausencia de oportunidades día a día.

Para la mayoría de la población, e incluso para instituciones políticas, educativas, de salud, entre otras, la sordera se encierra en el concepto de discapacidad, de lo deficiente, y, en muchos casos, su actitud hacia ella es la de intentar normalizar, en sentido médico y educativo, en un intento de hacer a la

persona Sorda lo más parecido a la mayoría oyente. Sin embargo, la sociedad en general ignora lo que experimenta y vive un Sordo en un medio mayoritariamente oyente. Esto quizá por ser la sordera una realidad invisible.⁵

Para los colectivos Sordos, los que viven esta realidad, las personas Sordas no son sujetos desviados de la población oyente, no son una versión defectuosa de los que oyen. Son miembros de una minoría que tiene una identidad particular y diferenciada, personas con las mismas oportunidades, habilidades, capacidades, y con los mismos derechos de una persona considerada como normal. Los Sordos se ven a sí mismos como miembros de una comunidad, una que posee una LS que le sirve como medio de apertura al mundo, como la manera de suplir las necesidades de comunicación que por la vía oral no le es natural. A esta percepción de normalidad expresada, se le puede observar como un sentimiento general de la comunidad Sorda, manifestada por muchos otros representantes y/o líderes Sordos. Un ejemplo de este tipo de expresiones y sentimientos lo encontramos en una entrevista realizada a la maestra Sorda Marta Vinardell, logopeda del Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (Creda) Jordi Perelló, un servicio educativo perteneciente a la Generalitat de Catalunya:

Hablemos de sordera, mejor. No de discapacidad auditiva.
No encuentro correcto que se enfoque en la no capacidad,

⁵ Dentro de la comunidad de Sordos, hay quienes expresan esta realidad a través de sus escritos. En este contexto existe una serie de títulos que nos hablan de lo que sienten y viven las personas Sordas en su vida cotidiana: “El grito de la Gaviota” (Emmanuelle Laborit, 1995); “Háblame a los ojos” (Pepita Cedillo, 2004); “Señas, palabras y silencio” (Graciela Rascón, 2015). U otros personajes que a través de poemas comparten esta realidad: “Tienes que ser Sordo para comprender” (William J. Madson, 1971), entre muchos.

en lo que no puede hacer aquella persona... Las personas Sordas nos vemos como Sordos, que tenemos una sorde-
ra, que es lo menos importante para nosotros (p. 74).

¿Qué más nos queda pendiente?

Al igual que es necesario determinar oficialmente los perfiles para los adultos Sordos que laboren en un CAM bilingüe-bicultural, necesitamos saber cuáles deberían ser los perfiles definidos para los docentes oyentes de educación especial que trabajan con alumnos Sordos considerando que existe un documento oficial dirigido a CAM y Usaer con modalidades Bi-Bi. Todavía se requiere establecer un corpus pedagógico y metodológico en la enseñanza de la LS para su aplicación en los contextos educativos y sociales; y a partir de esto, se tendrá que materializar un programa que forme asesores Sordos acreditados para la enseñanza de la LS.

Asimismo, se debe crear un instrumento de evaluación del conocimiento del español escrito y leído en personas Sordas y también para aquellos adultos Sordos que deseen incorporarse a un proceso educativo para Sordos, con el fin de definir un criterio de aceptación al cual puedan llegar los alumnos Sordos al finalizar un nivel educativo. Es importante, además, contar con una relación de ILSM dispuestos a trabajar en actividades que involucren el proceso de enseñanza y aprendizaje de los Sordos. Al saber y ser conscientes de que la formación de intérpretes es un tema que en nuestro país se sigue desarrollando, será oportuno contar con una certificación validada por una institución oficial.

Con todo lo anterior, generar un currículum para futuros DS no solo es posible, es necesario y urgente, ya que siguen siendo

los docentes oyentes los encargados de la educación de los Sordos a quienes les debemos aún un acceso más eficaz a la educación, a una formación profesional que también es su derecho recibirla.

El hecho de que podamos diseñar, plantear y poner en ejecución una formación profesional para adultos Sordos acorde con las necesidades educativas de la población infantil Sorda nos permitirá ir generando más espacios de investigación de los cuales aún en México carecemos en cantidad. A su vez, la investigación y documentación de un mayor número de trabajos, que sirvan como evidencia para definir y consolidar procesos formativos para los RSP, serían un factor de respuesta a una demanda a la que debemos responder en la actualidad y que logre, al mismo tiempo, promover oportunidades de integración en instancias formadoras de docentes en las cuales las posibilidades de estudio para adultos Sordos se pueden evidenciar y concretar (Cruz-Aldrete, 2014).

En palabras de Sara Trovato (2013) “este es un tiempo especial para la gente Sorda en el mundo” (p. 1). Si continuamos trabajando para abrir espacios de atención educativa y formativa de calidad, acorde con las necesidades culturales y lingüísticas que requiere esa minoría, podremos generar un estilo de bienestar social y personal que la mayoría de los Sordos aún no poseen. Estas carencias no solo se deben a las condiciones físicas o deficiencias auditivas que pudiéramos observar, sino a la falta de oportunidades a las que los hemos enfrentado, aquellas que les hemos reducido o incluso negado. Las personas Sordas deberían ser aceptadas y respetadas en la sociedad por lo que son, esto es, como miembros de una minoría cultural y no como una versión defectuosa de los oyentes (CNSE, 1998).

Referencias

- Cedillo P. (2012). Los sordos adultos en la escuela: ¿maestros o modelos del lenguaje? II congreso iberoamericano de educación Bilingüe para sordos, Paraguay.
- Claros-Kartchner, R. (2009). La inclusión de las personas Sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. Chile.
- Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE, 1998). Resoluciones del II Congreso de la Confederación Nacional de Sordos de España. Madrid.
- Cruz-Aldrete, M. (2009). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 133-145, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art9.pdf>
- ____ (2014). ¿La educación del sordo en nuestras manos? En M. Cruz-Aldrete (Coord.), *Manos a la obra: Lengua de Señas, comunidad sorda y educación* (pp. 139- 159). Bonilla Artiga Editores.
- De la Paz, M. V. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49.
- Fernández-Viader, M. y Pertusa, E. (2005). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Edicions Universitat.
- Fernández-Viader, M. et al. (2007). La integración sociocultural de la Comunidad Sorda de Cataluña. Implicaciones en las prácticas educativas. *EMIGRA Working Papers*, 80 http://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n80/emigrarp_a2007n80p1.pdf
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (30 de mayo 2011). *Diario Oficial de la Federación*, <http://>

www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

- Maristany, M. (2016). La sordera no es un problema de no oír, sino de tener un buen lenguaje y una buena comprensión y acceso a la información. *AIQS News*, 74, pp. 28-31, <https://www.aiqsalumni.org/news/74/castellano/files/assets/basic-html/page-1.html#>
- Massone, I. et al. (2003a). *Arquitectura de la escuela de Sordos*. Libros en Red.
- Massone, I. et al. (2003b). *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación?* Libros en Red.
- Moreno, A. (2002). *La comunidad sorda: Aspectos Psicológicos y sociológicos*. Confederación Nacional de Sordos de España.
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilema*, 6(15), 267-287.
- Sánchez Casado, J. I. y Benítez Merido, M. (2011). El asesor/a sordo/a: un nuevo recurso pedagógico para la educación del niño sordo. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 4(1), 363-372.
- SEP (2021). Convocatoria para el proceso de selección para la Admisión en Educación Básica, ciclo escolar 2021-2022. http://filesystem.uscmm.gob.mx/2021-2022/convocatorias/aprobadas/acuerdos/Adendum_Admission_Basica_BC.pdf
- ____ (2012). Orientaciones para la atención a Educativa de Alumnos Sordos que cursan educación básica desde el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural. Secretaría de Educación Pública.
- Skliar, C. (1997). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los Sordos. <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Una-mirada-sobre-los-nuevos-movimientos-pedagogicos.pdf>

- ____ (1998). Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, pp. 44-57
- Trovato, S. (2013). A stronger reason for the right to Sign Language. *Sign Language Studies*, 13(3), 401-422.
- Veinberg, S. (2020). La perspectiva socioantropológica de la sordera. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf

Capítulo 3.

La educación bilingüe y bicultural de los alumnos Sordos en educación básica. Una oportunidad de aprendizaje desde el modelo educativo regional en el estado de Yucatán

Jaqueline del Rocío Góngora Chan

Introducción

En este trabajo se describen y sugieren acciones para impulsar una educación bilingüe y bicultural para alumnos Sordos dentro de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (Segey). Particularmente, se busca aprovechar el Modelo de Gestión Regional (MGR), el cual organiza los servicios educativos del sistema estatal y federal de todos los municipios que lo conforman. Esta visión considera a todos los niveles educativos en un trabajo integrado y articulado entre todas las

figuras educativas que conforman la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

La educación es uno de los derechos más importantes y esenciales para el desarrollo de las personas, porque es previo a descubrir y ampliar las capacidades individuales. Además, brinda la posibilidad de aprendizaje, conocimiento, fomento de actitudes y despliegue de destrezas individuales y colectivas (Orduña y Naval, 2000). Al mismo tiempo, la educación de calidad se considera un elemento fundamental para que cualquier persona pueda participar plenamente en la sociedad, debido a que promueve la libertad, la autonomía personal y, sobre todo, genera importantes beneficios para el desarrollo (Unesco, 2017a).

Sin embargo, aún hay rezagos en este ámbito, porque existen sectores de la población que no cuentan con oportunidades para acceder a la educación y permanecer en este proceso; entre ellos, la comunidad Sorda, la cual se enfrenta a diversos obstáculos que impiden su pleno desarrollo en la esfera educativa, tales como barreras comunicativas e inaccesibilidad a la información, falta de personal docente con competencias en una educación bilingüe y bicultural, y discriminación.

En cuanto al marco legal internacional, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad versa sobre el derecho que este sector tiene respecto a la educación. Establece que

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2006, p. 18-19).

En la mayoría de los países multilingües, a muchos de los niños se les evalúa y enseña en un idioma que no hablan en casa, lo que socava la adquisición temprana de capacidades de lectura y escritura de su lengua familiar. Puede que sus padres carezcan de un nivel de alfabetización o que no tengan familiaridad con la lengua de enseñanza, lo que abre más las brechas de oportunidades de aprendizaje entre grupos lingüísticos (Unesco, 2017b).

Como un referente de esta situación, Yucatán ocupa el primer lugar en nacimientos de niños con sordera. A nivel mundial, la media es de una a dos personas con problemas auditivos por cada mil; a nivel nacional, la media oscila entre dos y tres por cada mil personas, mientras que solo en Yucatán son cuatro o cinco personas por cada mil. Además, en dicha entidad hay 3,600 personas de diversas edades con problemas auditivos. De estas, 95% pertenecen a comunidades rurales y 5% a centros urbanos (López, 2019).

Los datos mencionados son indicadores de la población de niños, niñas y adolescentes que será usuaria de los servicios que brinda el Estado, principalmente en materia de educación, que es lo que nos compete en este apartado. En comparación con la media nacional, la población de alumnos Sordos en Yucatán será impresionantemente protagónica debido al reto que representa en términos de inclusión. Por ello, es necesario poner en marcha un plan de acción que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los alumnos Sordos, en materia de enseñanza de la lectura y la escritura del español como segunda lengua. Asimismo, este plan deberá dar atención y seguimiento a los servicios de educación básica desde el MGR para impulsar, respetar y fomentar la lengua maya, la Lengua de Señas Maya Yucateca (LSMY) y la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

El Modelo de Gestión Regional se desarrolla como una estrategia Estatal para el fortalecimiento de las acciones de la autonomía de las escuelas; en su organización, en la toma de decisiones y en el impulso en el logro de los aprendizajes de los alumnos, este Modelo, a través de sus trece centros de desarrollo educativo (CEDE), pretende fortalecer la gestión institucional y la supervisión escolar (Segey, 2013, p. 18). Asesores pedagógicos, directivos, docentes, alumnos y padres de familia se comprometan a desarrollar prácticas educativas que impacten en la realidad de los contextos de los alumnos del estado.

Los trece CEDE del MGR están organizados en catorce regiones, diez en el interior del estado y cuatro en Mérida y municipios aledaños: Hunucmá, Izamál, Tizimín, Valladolid, Tekax, Mérida, Mérida 2, Yaxcabá, Motúl, Maxcanú, Ticul, Peto, Mérida 3 y Mérida 4 (Segey, 2013, p. 21). Los CEDE se enlazan mediante sus representantes o secretarios técnicos, quienes realizan sesiones de trabajo un día a la semana (generalmente los miércoles) para analizar todas las acciones propuestas a partir de la detección de las necesidades, con el fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos. En cada sesión, se permite el diálogo directo entre los niveles educativos, los cuales se organizan por cercanía geográfica; inicialmente se realizan diagnósticos por centros y posteriormente por región. Se establecen alianzas en estrategias de fortalecimiento en la enseñanza y en los aprendizajes, a partir de la dirección del desarrollo educativo, con el fin de mantener la cercanía y las oportunidades de capacitación y actualización docente; también se toman en cuenta los programas y proyectos educativos que impulsen a cada nivel educativo para el logro de las metas de mejora en la educación básica.

Con base en mi experiencia y considerando la oportunidad mencionada de la regionalización en el estado, se puede

ampliar el trabajo de atención a los alumnos con sordera a los municipios y comisarias más alejadas, ya que algunos docentes perciben que la enseñanza de una lengua escrita a los alumnos Sordos es compleja. Durante muchos años, esta percepción ha contribuido a que los docentes prioricen la oralización o la lectura labiofacial porque se piensa que facilitan los procesos de adquisición de la lectura y escritura para los alumnos con sordera; sin embargo, esto va más allá de la aparente concepción de sencillez. Probablemente, se justifican al definir que la escritura consiste en una serie de aspectos sociales, procesos y decodificaciones de grafías que reflejan en la escritura misma la consolidación de una lengua. La sencillez en la escritura funciona para las personas oyentes, para quienes el grado de dificultad es menor porque a partir de la percepción de sonidos inician el proceso de decodificación del mensaje.

El español es una lengua que se escucha, se habla, se lee y se escribe, pero este proceso aplica para aquellos que oyen; para los Sordos, la adquisición de la lengua escrita los pone en desventaja lingüística: ¿qué pasa cuando el sentido de la audición no se encuentra en óptimas condiciones? ¿Qué ocurre cuando la audición es parcial o se ha perdido totalmente? ¿Qué sucede con los niños Sordos que no pueden tener una retroalimentación de sonido acústico, de los códigos de los fonemas de una lengua como el español? ¿Existe la posibilidad de que desarrollen una lengua diferente a las lenguas orales para apoyarse en la creación de conceptos y significados, es decir, una lengua de señas?

Si pudiéramos generar acciones que promuevan una nueva mirada hacia los derechos lingüísticos de nuestros alumnos dentro de un contexto yucateco, podríamos proporcionar mucha justicia a las lenguas que aquí predominan. El objetivo del

plan propuesto a continuación es fortalecer a las regiones y sus zonas a partir de los programas escolares de mejora continua (PEMC) y, de esa manera, contribuir al aprendizaje de los alumnos Sordos de educación básica en cada municipio, considerando la lengua maya, la LSMY y la LSM dentro de los programas educativos y en las prácticas docentes.

Sustentación

En el estado de Yucatán, la Segey se comprometió a desarrollar el MGR, el cual:

ofrece una dinámica renovada que promueve el papel activo y proactivo de las escuelas, fortalece sus capacidades para la gestión orientada a la mejora de la calidad de la educación básica y reconoce sus aportaciones y las de sus actores educativos para el logro de las metas y objetivos establecidos. Su finalidad es lograr una educación de calidad, inclusiva, equitativa y pertinente para todos los niños, niñas y jóvenes de Yucatán (Segey, 2013, p. 19).

Su eje principal plantea la construcción de veinte rasgos deseables que una escuela de buena calidad debería tener, por lo que se convierten en el horizonte hacia donde la escuela aspira a llegar (Segey, 2013, p. 22). En este escrito, retomaremos solo algunos de estos rasgos, aquellos que tratan sobre los trabajos realizados en materia de inclusión educativa, y que se pueden vincular perfectamente a la población de alumnos Sordos que se encuentran en los servicios de educación básica en nuestro estado y sus municipios. El MGR consideran los niveles

preescolar, primaria y secundaria para garantizar de manera satisfactoria el ingreso, la permanencia y el egreso en los procesos de aprendizaje a lo largo de todo el trayecto formativo. Con lo anterior, se cuida el proceso de instrucción para que los alumnos tengan una plena participación en las acciones para adquirir una primera lengua –después una segunda–, y sobre todo se busca que cuenten con el acceso a los conceptos y significados de su entorno social y educativo. Los rasgos, pues, que nos interesan son los siguientes:

6. Prestar con compromiso y responsabilidad, especial atención a los alumnos que por diversas razones (psicológicas, físicas, etc.), se encuentran más limitados en sus aprendizajes, apoyándolos con adecuaciones curriculares y actividades compensatorias.

16. Contar con redes o formas de comunicación (con autoridades, otras escuelas, maestros y padres de familia) en las que se utilizan las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), para mejorar la gestión escolar, el aprendizaje de los alumnos y la formación continua de los maestros.

18. Contar con instalaciones y mobiliario adecuados, en particular para la atención de alumnos con discapacidad, equipo técnico, libros, materiales didácticos necesarios y suficientes, que permiten generar actividades académicas de calidad (Segey, 2013, pp. 24-25).

A pesar de tener respaldo jurídico y un plan de acción para la mejora de su educación, los alumnos Sordos yucatecos se enfrentan a diario con distintas problemáticas, tales como barreras de comunicación, de aprendizaje y de participación.

Resulta complicado enseñar a leer y a escribir a este sector de la población, así como también lo es consolidar y evaluar los resultados obtenidos, ya que una calificación numérica, basada en conocimientos particulares, podría colocar a estos alumnos en desventaja o por debajo de los aprendizajes esperados de acuerdo con su nivel y grado educativo.

Algunos docentes siguen aplicando para los niños Sordos métodos tradicionales de enseñanza (como la conciencia fonológica o la adquisición lingüística del español), que incluso vulneran sus oportunidades de aprender, por ejemplo, con apoyo visual. Así, se les mantiene en una evidente desventaja lingüística dentro un mismo territorio; es decir, pese a que en un mismo espacio convergen lenguas con características muy diferentes entre sí: el español, la LSM, la lengua maya y la LSMY, la enseñanza continúa siendo unidireccional en todas las descripciones, explicaciones y diálogos de interés al ser transmitida en una sola y exclusiva lengua: el español.

La comunidad Sorda yucateca (niños, jóvenes y adultos) debería poder desarrollar una lengua natural o materna para entender y comprender la información de su medio ambiente. La LS pone las bases de significados y conocimientos, para que posteriormente la persona Sorda pueda comparar conceptos, ideas y pensamientos con una lengua como referente. De esta manera, logra comprender y decodificar el español a través de la lectura y escritura; organiza el contenido como un elemento de acceso a la información. Una vez hecho esto, podrá observar cómo y para qué se representa la información en diferentes

modalidades, es decir, en dos lenguas distintas entre sí. Ello representa, para la persona Sorda, dos oportunidades para acceder a nuevos conocimientos de una educación bilingüe, a las que se le suman acciones que se deben integrar también en el ámbito bicultural, para fortalecer su identidad, su seguridad en un plano socioemocional, y con la perspectiva de conocer libremente su historia, su lengua, sus costumbres tal y como hacemos respetar a la cultura maya en nuestra entidad.

En este tenor, es muy importante considerar la atención educativa que necesitan los pobladores Sordos de la comisaría de Chicán Tixmehuac, la cual corresponde a la región del municipio de Peto, Yucatán. En este poblado se encuentran el preescolar indígena Manuel Gamio, la primaria indígena Víctor Moreno Flores y la telesecundaria Plan de Ayala, todas turno matutino. Como se puede notar desde su denominación, preescolar y primaria promueven la educación bilingüe en maya y español; no se han implementado acciones para una educación multilingüe, pese a que en ese poblado coexisten, por orden de uso y frecuencia, la lengua maya, la LSMY y el español. Dada la situación, resulta apremiante realizar, junto con los pobladores, una propuesta educativa para crear acciones de mejora en las prácticas docentes, que apelen al derecho de los alumnos a la enseñanza de su lengua materna y a la inclusión, ya que todos los habitantes, desde los más pequeños hasta los adultos mayores, hablan la LSMY, lo que debería considerarse un ejemplo de cómo se eliminan de manera natural las barreras de comunicación.

Para comprender mejor lo anterior, cabe señalar que la población de Chicán, Tixmehuac, Yucatán conserva sus raíces y tradiciones; su gente maya las resguardada en razón de su historia, que comienza con el nacimiento del primer Sor-

do en Chicán en 1930. Para 1976, había un total de doce Sordos adultos entre los cuatrocientos habitantes descubiertos en medio de la selva por el etnólogo Hubert Smith (Escobedo, E. 2012). En la actualidad, de 720 habitantes, 18 son Sordos (nueve mujeres y nueve hombres), cuyas edades se encuentran entre los quince y los ochenta años. Sobre estos datos radica la importancia de que los docentes de las escuelas de este poblado consideran una educación bilingüe y bicultural como plan de acción educativa.

Dado que existen 106 municipios en el interior del estado de Yucatán, el MGR es una gran oportunidad para generar un plan de acción, cobertura y atención que llegue hasta el poblado más lejano, para que las familias de niños Sordos puedan sentir la motivación de inscribirlos lo más pronto posible a un centro educativo. Es importante mencionar que hay alumnos Sordos, cuyas familias hablan la lengua maya como idioma materno, a los que, en las escuelas, se les está enseñando exclusivamente a través del español, por lo que se tendría que considerar una educación multilingüe, que mantenga la importancia de la existencia de varias lenguas: maya, español, LS y LSMY; con criterios para los procesos de organización lingüística más apropiados para enseñar a los alumnos desde su lengua materna como base.

La población de alumnos Sordos en Yucatán, como en todo el país, enfrenta barreras de comunicación y de acceso pleno al aprendizaje de una lengua en su modalidad escrita, ¿qué sucede con los alumnos cuyo acceso a una lengua oral no es posible por la vía auditiva? La primera opción, entonces, es diversificar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, pues si los alumnos Sordos no pueden escuchar lo que sucede en su entorno, ¿qué sucedería si pudieran aprovechar al máximo

el canal visual como principal medio de acceso de la información? Si no pueden hablar de forma oral, pueden comunicarse en lengua de señas con expresiones y gesticulaciones; he aquí la importancia de adquirir las habilidades de la lengua de señas en el entorno familiar, educativo y social, pues esto facilitaría, a los alumnos Sordos, la adquisición de la información, los conceptos, los significados, las ideas, y el desarrollo de su pensamiento en su primera lengua. Además, desde su percepción, podrían entender eventos significativos que suceden a su alrededor, en la casa, la escuela y la comunidad y, por consiguiente, podrían acercarse a la lectura y escritura en español. Asimismo, podrían relacionar lo que viven y conocen con textos escritos, es decir, percibir lo que sucede a través de leer y escribir en una lengua que se denomina español y cuya gramática es diferente a la de señas. De esta manera, se aprecia que existen varias lenguas –en función de las características lingüísticas de su entorno– que complementan la experiencia del acceso a la información.

Ahora bien, en la ciudad de Mérida predomina entre la comunidad de Sordos la LSM, pero en el interior del estado predominan las señas naturales, por lo que es necesario priorizar la difusión, el conocimiento y el aprendizaje en educación básica de la LSM y LSMY, así como también urge sistematizar la lengua maya en general. En atención a esto, es importante señalar la estrategia principal del MGR: gestionar, realizar, analizar e incluir objetivos, metas y acciones para dar atención de calidad y estrategias diversificadas para cada población de alumnos. En el caso de los alumnos Sordos, es importante que los docentes de educación básica realicen acciones de aprendizaje de LSM o LSMY, para poder implementar materiales visuales, recursos y herramientas didácticas en sus prácticas docentes y planeaciones

lingüísticas con contenido comunicativo. Si se considera la enseñanza a través de una educación bilingüe, se puede despertar el interés del alumno para organizar la información, participar en evaluaciones comunicativas y lingüísticas, y valorar aprendizajes significativos.

Es de vital importancia que se consideren acciones comunicativas lingüísticas dentro de las planeaciones y una secuencia didáctica donde esté presente la lengua de señas para lograr el acceso a la información de los alumnos. Las planeaciones no deben basarse exclusivamente en un discurso ni en explicaciones orales para alumnos que sí pueden oír; los alumnos Sordos deben ser considerados, ya que muchas veces no comprenden toda la información ni con lectura labiofacial. De hecho, es un mito que por ser Sordos automáticamente saben leer los labios; desde un punto de vista estricto, esto no puede suceder si no se practica de forma constante a través de un conocimiento del español.

La educación bilingüe y bicultural es un derecho del alumno Sordo y es considerada un modelo a la inclusión educativa para los alumnos que cursan la educación básica. Idealmente debería tener las condiciones necesarias para realizar un diagnóstico y un plan de acción, mediante el cual se distinga el orden del desarrollo de la primera lengua como la lengua de señas, y después el aprendizaje del español como segunda lengua, preferentemente en su modalidad de lectura y escritura. Por tal situación, he de insistir en la importancia de una buena competencia en la lengua de señas por parte de los docentes, cuyo compromiso sea conocer la cultura e historia Sorda, ya que esto fortalecería la capacidad para describir completamente las características y oportunidades lingüísticas de cada alumno. Se debe contar, además, con modelos lingüísticos sordos

(miembros de la comunidad Sorda) para poder enriquecer las clases, a través de explicaciones claras, orientaciones pertinentes, y de su apoyo en la elaboración de planeaciones lingüísticas y secuencias didácticas que garanticen la comprensión de las diversas temáticas y que permitan la realización de diversas estrategias visuales y bilingües por parte del docente. La implementación de estas estrategias en el aula haría que el docente compare y constate que le está proporcionando nuevas oportunidades de aprendizaje a los alumnos, con elementos necesarios y eficaces para un aprendizaje de calidad en ambientes cotidianos y significativos que despierten y motiven día a día su interés por aprender.

No saber leer ni escribir constituye una de las más grandes desventajas personales y sociales que una persona puede tener; de hecho, se puede decir que esa condición margina, aísla y demerita, incluso en el propio medio social. Sus implicaciones en la integración social y productiva de las familias son muy importantes, justo por ello la educación es reconocida como un derecho humano desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), porque es una de las condiciones necesarias para establecer relaciones de igualdad con los semejantes (Narro, J. y Moctezuma, D., 2012, p. 8). Es lamentable observar que aún hoy en día algunos alumnos Sordos no saben leer ni escribir: copian letras o decodifican palabras, pero no saben explicar o narrar lo que sucede en un texto. Las historias y explicaciones que se realizan en cada oportunidad educativa les permiten desarrollar habilidades visuales y de memorización, pero no rescatar significados.

En la información recaudada por la Encuesta Nacional del Dinámica Demográfica de 2014, se observa, en la población de 6 a 14 años (35.1%) con discapacidad, una marcada diferencia

en no saber leer ni escribir un recado, en comparación con la población sin discapacidad ni limitación (10.5%). Estos datos indican la necesidad y la urgencia de crear medidas pertinentes para incluir a las personas con discapacidad en ámbitos tan importantes como la educación, sobre todo, medidas basadas en una educación completa y verdaderamente incluyente.

Actualmente, entre los servicios de educación básica, la Dirección de Educación Especial de Yucatán establece la propuesta de impulsar la educación bilingüe y bicultural para alumnos Sordos que cursan la educación en nuestro estado. A través de un perfil comunicativo lingüístico del alumno con discapacidad auditiva, el Estado toma acciones de propuestas de evaluación. La planeación lingüística para los alumnos Sordos parte de la implementación dentro de sus servicios educativos, Centros de Atención Múltiple (CAM), Usaer y Usaer Itinerante. Este plan es el inicio, por lo que seguramente más adelante los resultados permitirán que estas acciones se pueden compartir en los diferentes niveles educativos donde haya alumnos Sordos y que los docentes de educación básica tengan la oportunidad de expandir sus propuestas dentro de la inmersión a una educación multicultural y bilingüe.

Aportes y comentarios

A continuación, enumero algunas orientaciones para implementar estrategias diversificadas que ayuden a disminuir las barreras de aprendizaje y participación de los alumnos Sordos que cursan la educación básica.

El MGR debe favorecer y garantizar las condiciones de una educación bilingüe y bicultural para los alumnos Sordos fortaleciendo a los docentes competentes en LSM y LSMY, así como

incluir en sus estrategias la integración, al cuerpo docente, de un modelo lingüístico sordo como parte del equipo docente y de un intérprete educativo.

En las escuelas de cada nivel educativo se puede crear un modelo de atención educativo bilingüe y bicultural para asegurar ambientes de aprendizaje óptimos desde el PEMC que se elabora al inicio del curso escolar vigente:

1. Diseñar un programa de enseñanza para la adquisición de la LSM como primera lengua para los niños Sordos.
2. Diseñar un programa de enseñanza de la adquisición de la LSM como segunda lengua para los docentes, padres de familia de los alumnos Sordos y alumnos oyentes.
3. Elaborar una propuesta didáctica, con un enfoque global y visual, para la enseñanza de la lectura y del español como segunda lengua para los alumnos Sordos.
4. En las clases se debe enseñar gramática y vocabulario de diferentes lenguas según su contexto, cultura, historia y pautas de interacción, con actividades para que comprendan y produzcan significados dentro de la temática de cultura Sorda.
5. Incluir y elaborar materiales visuales y bilingües, con subtítulos en español, interpretación y traducción en lengua de señas en todos los niveles educativos en coordinación con los diferentes actores educativos y con la comunidad Sorda involucrada.

Se debe fortalecer el compromiso de la comunidad educativa brindando atención de calidad y relevante en los aspectos

pedagógico, emocional y social, pero sobre todo en el conocimiento de la multiculturalidad para la enseñanza de los alumnos Sordos que cursan la educación básica. Se puede realizar un rol específico desde la finalidad de una educación bilingüe y bicultural.

Rol del alumno Sordo en el contexto escolar:

1. Identifica y resuelve problemas en LSM y en español.
2. Busca, evalúa y utiliza información a través de la interpretación y traducción de textos.
3. Analiza, sintetiza y evalúa en LSM y en español.
4. Adquiere y aplica conocimientos nuevos en LSM y en español.
5. Genera aprendizaje continuo y cuestiona sus dudas.
6. Trabaja en equipo, en pares y de manera individual.

Rol del docente para favorecer el aprendizaje en ambientes bilingües y biculturales:¹

1. Promueve y prepara escenarios motivantes y bilingües para estimular la curiosidad en los alumnos.
2. Da información usando la LSM y el español en diferentes momentos (no al mismo tiempo).
3. Hace conexiones con los conocimientos previos y crea nuevos con los alumnos.

¹ Según el contexto lingüístico, se incluye la lengua maya o la Lengua de Señas Maya Yucateca (LSMY)

4. Realiza preguntas desencadenantes en (LSM y español) para despertar el interés de los alumnos.
5. Proporciona retroalimentación de los actos de aprendizaje al inicio y final de la clase.
6. Observa y analiza todas las oportunidades comunicativas de los alumnos de forma señada, escrita u oral.
7. Establece rutinas y estrategias para activar el pensamiento y el lenguaje en los alumnos en diferentes canales comunicativos.

A través de las tecnologías y las gestiones entre instituciones públicas, académicas, culturales, tecnológicas y científicas, se deben asegurar los recursos y la infraestructura necesarios, como presupuestos para la contratación de modelos lingüísticos de la comunidad Sorda; intérpretes; lingüistas; para el diseño de materiales y videos en lengua de señas; para la creación de espacios en el desarrollo de actividades y programas para la enseñanza de la LSM y la educación bilingüe y bicultural.

Se debe incorporar a los PEMC un programa bilingüe de la lengua de señas y de la lengua escrita para alumnos Sordos, para supervisores, directivos, docentes, padres de familia, alumnos oyentes y alumnos Sordos. Asimismo, se deben plantear metas, generar acciones y dar seguimiento y promoción dentro de los CEDE a actividades de rendición de cuentas en cada ciclo escolar.

Los docentes de cada nivel educativo de educación básica en el estado deben implementar la planeación lingüística en sus secuencias didácticas, con orientación de las autoridades educativas expertas, como en el caso de la Dirección de Educación Especial.

Las instituciones educativas de la Segey se deben vincular y deben considerar dentro del catálogo de los cursos de formación continua, la inclusión de la enseñanza de la LSM y la LSMY como un trayecto de capacitación en los niveles de educación básica, y cursos de adquisición de la lengua escrita en alumnos Sordos sin perder de vista la participación directa de la comunidad Sorda.

Se debe incluir una base de datos de alumnos con discapacidad auditiva en educación básica y seguir su trayecto formativo, monitoreando de esta manera su ingreso, permanencia y egreso exitoso a través de evaluación continua de las acciones pedagógicas y lingüísticas. Es decir, evaluar la práctica docente y no exclusivamente al alumno.

En los consejos técnicos escolares se debe considerar como necesidad la construcción de espacios de aprendizaje, así mismo de redes de maestros y padres de familia en la dinámica de talleres de enseñanza de lectura y escritura para alumnos Sordos, de cultura Sorda, lengua de señas, historia, lingüística, entre otros.

Crear la cultura de las orientaciones visuales en los centros educativos:

1. Salones con constante interacción visual que propicie el trabajo en equipo; exposiciones, debates, diálogos y discusiones en las actividades. Mantener siempre contacto visual con el alumno: usar carteles dibujos, fotografías, material concreto, videos y todo recurso visual. Utilizar materiales de apoyo para el aprendizaje de la LSM (SEP, 2012).
2. La literatura como herramienta básica y uso diario: leer para los alumnos, leer con ellos y leer de manera independiente todos los días en las lenguas del entorno.

3. Salones donde se estimule el uso de varias lenguas: programas bilingües, uso constante del lenguaje con fines auténticos bilingües y biculturales, ya sea de manera señada, y fomentar la lectura y escritura del español.
4. Salones con elaboración de proyectos de las diferentes asignaturas, en los cuales los productos se desarrollen a través de actividades significativas y con propósitos auténticos y educativos con el uso extenso de organizadores gráficos y tecnológicos.
5. Salones en los que temas y contenidos de diversas asignaturas se integren en un solo proyecto: arte, computación, historia, español, de manera transversal tal y como se ve en la vida cotidiana.
6. Escuelas con personal comprometido con el aprendizaje de otras lenguas en su entorno donde las figuras estatales y directivas, docentes y padres de familia sean garantes de una educación lingüística más justa a las necesidades de los alumnos Sordos, con su respectivo seguimiento de evaluación.

Conclusiones

La manera mediante la cual se pueden implementar acciones dentro del MGR para la atención de los alumnos Sordos es la vinculación con la Dirección de Desarrollo Educativo y Gestión Regional junto con la Dirección de Educación Especial, con el fin de garantizar la promoción de acciones y estrategias para comenzar una atención de calidad con equidad y pertinencia, sobre todo en materia de programas de enseñanza y de

aprendizaje y de acceso a la información, para cumplir con los fines de la educación.

Desde edades tempranas, en los niveles de educación básica, es primordial que la comunidad educativa considere a la lengua de señas como un derecho lingüístico para poder aprender otro idioma, en este caso el español. Por ello, en las aportaciones se pretende considerar algunas necesidades que tienen los alumnos Sordos para desarrollar el aprendizaje de una lengua escrita que les permita ser bilingües. He de hacer énfasis en que dicho desarrollo comienza y se solidifica en la educación básica, la cual es vital porque sienta las bases de una competencia comunicativa y lingüística que permitirá un completo desarrollo de las competencias de aprendizaje a lo largo de un trayecto formativo.

Es importante señalar que los consejos técnicos escolares son el principal espacio para el desarrollo de programas escolares y para la toma de decisiones que fortalezcan las prácticas educativas en una población que demanda garantías en su participación dentro de contextos reales. El reto es importante, pero las acciones en conjunto que se gestan en una base sólida pueden llegar a generar grandes cambios en la lucha por una educación de calidad y de excelencia y poder transformar cada comunidad o municipio a través de la solidaridad y empatía que el docente llegue a desarrollar, ver una nueva oportunidad de transformar su práctica docente desde una mirada más comunicativa y llena de experiencias de aprendizaje.

Propiciar la creación de ambientes lectores en las escuelas con atención de alumnos con sordera es una tarea obligada de todos los días. Se debe disponer de textos adecuados y al alcance de los alumnos para desarrollar un entorno donde se realicen actividades de lectura y escritura, en donde el alumno

se involucre sin esfuerzo alguno, natural y espontáneamente. De esta manera, se despierta su interés por textos escritos y que esto le genere de manera intrínseca un reto satisfactorio día tras día, y que puedan trasladarse todas estas propuestas al ámbito familiar, involucrando a los padres de familia y a todos aquellos que conviven con los alumnos.

Hay que propiciar ambientes de aprendizaje en donde desarrollen cualquier contenido y se perciba la mirada positiva del alumno y del docente: un alumno con sordera con privación lingüística puede evidenciar dificultades de aprendizaje, pero el docente es quien debe buscar y hallar las estrategias didácticas apropiadas para enseñar un segundo idioma y no repetir aquellas que se emplean para la enseñanza a las personas oyentes y hablantes del español, que presuponen el conocimiento del idioma desde la oralidad y que solo se restringe a alfabetizar (Macchi, 2016).

El reto es principalmente ese, lograr un mayor número de alumnos con acceso a una alfabetización plena en la sociedad, pero que esta sociedad a la vez asuma el compromiso de ejercer el derecho lingüístico, que todos debemos desarrollar: ser docentes bilingües para iniciar y, por qué no, llegar a dominar mínimo todas las lenguas que coexisten en diferentes contextos educativos en nuestro estado, en la república mexicana y en el mundo. Mientras más docentes bilingües y multilingües haya, más cercanos estaremos de comenzar una educación bilingüe y con pertinencia y equidad para los alumnos Sordos.

Referencias

- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2017). ¿Qué es el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa? <https://www.gob.mx/conadis/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>
- ENADID (2014). *Boletín de prensa*. Núm. 271/15, 9 de julio de 2015.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016). *La discapacidad en México datos al 2014*.
- Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019). *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (30 de mayo 2011). *Diario Oficial de la Federación*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- López, R. (2019). Yucatán, primer lugar mundial en casos de sordera. En *Por Esto!* <https://www.poresto.net/2019/02/13/yucatan-primer-lugar-mundial-en-casos-de-sordera/>
- Macchi, M. V. (2016). Estrategias de Prealfabetización para niños sordos.
- Narro, J. y Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(3)
- ONU (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Orduña, G. y Naval, C. (2000). *Educación para el Desarrollo Humano, Educación como ayuda al crecimiento*. Universidad de Navarra.

- Segey (2013). El modelo de gestión regional en la práctica. Material de apoyo para el director.
- SEP (2012). Orientaciones para la atención educativa de alumnos Sordos que cursan la educación básica, desde el modelo educativo Bilingüe-Bicultural.
- ____ (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Artes. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Unesco (2017a). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos.
- ____ (2017b). Reporte anual, 2016: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Capítulo 4.

La construcción de la interfaz entre educación para Sordos y educación escolar indígena en Brasil

Luciana Lopes Coelho

Introducción

En los últimos años, las luchas por el reconocimiento de la Lengua de Señas (LS) en las escuelas y de la comunidad Sorda, y la búsqueda para poner fin a las prácticas orales en trabajos con sujetos Sordos, ocuparon el área educacional con mucha expresión académica, social y política (Lopes, 2007, p. 8). Como resultado de estas luchas, se obtuvo el reconocimiento de las lenguas de señas, así como orientaciones para la inclusión de estudiantes Sordos en las escuelas regulares, con estructura adecuada y profesionales capacitados para esta enseñanza.

Todavía miramos que el referencial oyente aún determina el aprendizaje de estudiantes Sordos cuando define reglas

y determina pedagogías basadas en la corrección y normalización de los cuerpos de personas Sordas (Lopes, 2007, p. 8), ya sea por la formación del personal experto en el área de la salud para la atención a personas Sordas y su inclusión en el proceso de enseñanza, o por la formación e inclusión de maestros en las escuelas que desconocen la lengua, las culturas y los modos propios del aprendizaje de estos sujetos. Estos profesionales ejercían (o ejercen) su práctica basada en la superación de la sordera y/o su remediación con currículos paliativos y fáciles, aislando a los estudiantes Sordos de las actividades de las escuelas regulares.

La falta de una formación general dirigida a los maestros para la inclusión educativa de personas con discapacidades y, específicamente, para la enseñanza de estudiantes Sordos, provoca que los profesionales no sepan qué función deben ejercer o cuál es su papel en la escuela. Y el resultado lo sabemos: personas con discapacidades o que utilizan lenguas signadas incluidas en las escuelas, pero sin aprender a leer, a escribir o a comunicarse adecuadamente. Hay que reconocer que solo la formación del personal de la educación no es suficiente para cambiar toda una cultura de exclusión y prejuicios que hace siglos imponemos a las personas con discapacidades y a las Sordas, pero sin esta formación será casi imposible lograr algún reto.

La formación de maestros e intérpretes es compleja, pues trabajar con estudiantes Sordos requiere conocimientos específicos de las lenguas involucradas en este proceso de traducción; además, necesitan conocimientos generales sobre inclusión y metodologías de enseñanza bilingüe. Hay que reconocer que las escuelas no fueron pensadas para estos estudiantes, porque son espacios normalizadores en donde repetimos la misma arquitectura y metodologías de enseñanza basadas en métodos

orales, sin reflexionarlas o cambiarlas. La inclusión, como un valor que es, debe ser un derecho para todas las personas que participan en la cotidianidad de la escuela. Cuando los maestros se niegan a dar clases a personas Sordas no solo están diciendo que no sabe algo sobre la LS, sino que, además, no cambiará sus prácticas ni enseñanzas para adecuar a los niños con necesidades educativas diferentes.

Repensar nuestras prácticas con respecto a la inclusión tiene un inicio y es el discutir sobre la concepción que se tiene en torno a las “personas con discapacidades”, que está cargada de nuestras consideraciones sociales hacia ellas. Reconocemos que las personas con diferencias físicas, sensoriales, genéticas y de comportamiento existen y también sus dificultades, pero agruparlas en un concepto generalista como “personas con discapacidades” nos conduce a creer equivocadamente que sus capacidades y diferencias no importan. A pesar de esto, sabemos que este término se usa en los documentos nacionales porque ayuda a diferenciarlos de lo público general con todas sus diferencias humanas y delimitar el grupo específico de la educación especial.

El concepto inclusión trae la idea de que existen personas fuera de la escuela que necesitan estar integradas en el espacio escolar. La defensa del uso de este término es que, durante algún tiempo, la enseñanza de las personas con diferencias se daba de forma paralela a la escolarización común, en clases apartadas o incluso en instituciones especializadas (Mendes, 2010). A finales del siglo pasado y principios del presente, cobró fuerza el movimiento a favor de la educación para todos y la inclusión de todas las personas en el ámbito común del aula. Hoy, en Brasil, la política educativa ha incorporado el discurso defendido internacionalmente, pero la implementación de esta

política ha dejado mucho que desear en cuanto al acceso y la permanencia de todos los alumnos en la escuela.

En la práctica, los profesionales que trabajan en educación señalan problemas como la falta de una estructura adecuada para atender las necesidades de los estudiantes, la falta de formación específica de los docentes en relación con las diferencias de comportamiento, aprendizaje y comunicación, entre otras. Además, la escuela, con su lógica normalizadora, no era (y sigue sin ser) una institución pensada para personas diferentes o para potenciar las diferencias que surgen diariamente.

En las escuelas indígenas, es reciente la preocupación por la organización y la formación de los maestros para el atendimento de todos los niños, incluyendo a los que difieren de los grupos por poseer una diferencia sensorial, física, cognitiva o lingüística.

La inclusión de estas personas en el proceso de escolarización no acontece sin rupturas de paradigmas y cambios en las representaciones y concepciones sobre las diferencias. Además, es verdad que los niños con discapacidad están llegando cada vez más a los espacios escolares, y que los maestros y otros profesionales de la educación buscan formas más adecuadas para enseñarles.

El presente artículo tiene el objetivo de presentar cuáles son las políticas de educación escolar indígena, las políticas lingüísticas para los Sordos brasileños y las políticas para la formación de profesionales para esta enseñanza, así como su implementación en las escuelas rurales e indígenas del estado de Mato Grosso de Sul, Brasil. Serán discutidos aspectos de la construcción de una interfaz entre las modalidades de escuelas rurales indígenas, enseñanza bilingüe de Sordos y formación del profesorado para la enseñanza en estos contextos,

apuntando las potencialidades y las dificultades para la efectuaración de las políticas.

Desarrollo

En estos últimos años, la educación escolar indígena y los estudios sordos, con creciente producción científica en el área de lingüística y educación, intentan delinear un vigoroso campo de debate sobre las culturas, los procesos propios de aprendizaje y sobre las diferentes lenguas involucradas. En este camino de construcción, el Ministerio de la Educación Brasileña, por medio de la Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), propone la interfaz de la modalidad Educación Especial en la Educación Indígena. Dibujar una frontera segura entre estos dos campos de conocimiento, que hasta ahora no se han consolidado o cuya integración ha sido distante y paralela, representa un gran reto para los investigadores.

Actualmente en Brasil, 818,000 personas se declaran indígenas. De estos, unos 502,000 viven en aldeas y reservas indígenas, organizados en aproximadamente 215 sociedades diferentes y hablan más de 180 idiomas. Más de la mitad de esta población vive en las regiones norte y centro-oeste de Brasil, y solo en el estado de Mato Grosso do Sul vive la segunda mayor población indígena del país, que corresponde a 73,295 indígenas. La población indígena del estado está compuesta por nueve pueblos: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié y Terena.

También en Brasil tenemos una gran población Sorda, son 9.7 millones de personas con discapacidad auditiva, es decir, 5.1% de la población. De estos, 2.7 millones son Sordos

profundos, es decir, no escuchan algo; lo anterior con base en los datos divulgados por la Fundação Nacional do Índio (FUNAI) y por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Los datos no mencionan cuántos son indígenas. La investigadora y lingüista Shirley Vilhalva (2009) estima que existen 1,286 indígenas con alguna discapacidad auditiva en el estado de Mato Grosso do Sul, pero solo una pequeña parte de estos sujetos están matriculados en escuelas ubicadas en las zonas rurales.

La política de educación escolar indígena

Desde los primeros contactos de los europeos con los nativos y las nativas sudamericanos, durante el periodo de la colonización, ya existían intentos de comunicación que impulsaron la alfabetización y la escolarización de estos pueblos denominados indígenas. Desde la perspectiva del colonizador (no indígena), los pueblos de este lado del océano eran incivilizados y condenados al castigo eterno, necesitaban las luces del conocimiento que los llevarían a la salvación.

Los desafíos que surgieron en los intentos de civilizar a los indígenas sudamericanos estaban relacionados con las diferencias lingüísticas y culturales. Los colonizadores se esforzaron por aprender la lengua originaria, registrar la lengua oral indígena en la ortografía y desarrollar gramáticas de estas lenguas, como parte de proyectos que tenían el objetivo de promover un bilingüismo de transición, es decir, la enseñanza de la lengua materna y de ahí el aprendizaje del idioma nacional, a menudo en colaboración con el Estado brasileño (Conh, 2014; Knapp, 2016). Los autores analizan que, en la historia de la educación

indígena, los servicios educativos siempre se han ofrecido con el objetivo de cambiar lo que son estos sujetos e integrarlos a la sociedad que los rodea (Grupioni, 2008).

El cambio en los objetivos de la escuela indígena se inició con las reivindicaciones de los movimientos indígenas, en la década de 1970, organizados y articulados por medio de grandes asambleas indígenas, que agruparon en la lucha por la garantía de sus derechos a personas antes aisladas (Conh, 2014; Knapp, 2016, Coelho, 2011). A partir de entonces, hubo un cambio en el discurso sobre la educación escolar indígena. Los resultados se expresan en enunciados que comenzaron a ser recurrentes en las producciones académicas, como el protagonismo indígena, la escuela como instrumento de autodeterminación y autonomía, la escuela y el aporte a la valorización de prácticas culturales e identidades diferenciadas. La comunidad indígena comienza a definir los principios para la gestión de la escuela diferenciada: necesidad de materiales didácticos específicos, alfabetización en lengua materna, calendario escolar integrado a las prácticas y rituales cotidianos del grupo, maestros y maestras indígenas capacitados para enseñar, educación escolar para el diálogo intercultural (Grupioni, 2008: 49; Knapp, 2016: 74).

Para Cohn (2018), el modelo contemporáneo de educación escolar indígena (llamado Educación Diferenciada Indígena) se presenta como una opción frente a los proyectos integracionistas del pasado. En sus inicios, se puso en práctica a través de proyectos alternativos a la política oficial, pero, con los movimientos indígenas de la década de 1970, pasó a ser legalmente reconocido y garantizado en la Constitución brasileña de 1988. En el artículo 210, párrafo 2, se estipula que “la educación primaria regular será impartida en portugués, pudiendo también

las comunidades indígenas utilizar sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje”.¹

Al principio, la organización y provisión de la educación indígena en Brasil estaban bajo la responsabilidad de la Fundação Nacional do Índio (FUNAI), sin embargo, en 1991, el Decreto Presidencial n.º 26 asignó al Ministerio de Educación la coordinación de las acciones referentes a la educación indígena en el país, en todos los niveles y modalidades (1991). A partir de ese momento, se impulsaron los cambios en las políticas de educación nacional brasileña, en una tentativa de minimizar y excluir las fronteras simbólicas entre las comunidades indígenas de las tierras indígenas y la población urbana. Con la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), se recomendó la inclusión de contenidos relacionados con la historia y la cultura afrobrasileña e indígena en todas las escuelas primarias y secundarias. Este documento también reafirma el derecho lingüístico de los pueblos indígenas, que debe ser garantizado a través del apoyo de la Unión para la promoción de la educación escolar bilingüe e intercultural para las comunidades indígenas y para el desarrollo de programas integrados en la docencia, la investigación y la formación docente.

Luego de que la LDB enfatizara esta necesaria diferenciación en los espacios educativos de la población indígena, se publicó el Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) con el objetivo de subsidiar las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas indígenas. Este documento contó con la participación de educadores indígenas y no indígenas

¹ “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (1988). De aquí en adelante, la traducción de las citas del portugués al español es nuestra.

en su elaboración y, según él, permitió legitimar “ideas y prácticas construidas por los diversos actores sociales indígenas y sus asesores como parte de una política pública de educación escolar indígena”² (1998, p. 5).

A nivel estatal, el decreto que *creó* la categoría “Escuela Indígena” en la Educación Básica y en el sistema educativo estatal de Mato Grosso do Sul es el n.º 10.734 de 2002. Este documento recomienda primordialmente el trabajo de los docentes indígenas y la participación de la comunidad en la definición de la organización, estructura y funcionamiento de la escuela indígena, entre otras especificaciones. Luego de este decreto, fue elaborado en 2004 el Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, que estableció las directrices y los objetivos de la educación escolar indígena en los municipios del estado: desarrollo de material didáctico-pedagógico específico, capacitación y calificación continua de los docentes indígenas y técnico-administrativos que laboran en las escuelas indígenas, dotación a todas las escuelas de una red de información, laboratorio de computación, acervo bibliográfico y estructura física adecuada, entre otros. Estos lineamientos fueron elegidos por la población indígena consultada durante el proceso de elaboración del plan, y se basaron en lineamientos nacionales.

En este contexto, la escuela indígena diferenciada fue creada como una forma de resistencia a las políticas y pedagogías normalizadoras, que priorizaban los currículos y las lenguas de las comunidades urbanas. Prácticas que pretendían subvertir la educación institucionalizada con la inclusión de la lengua materna de las comunidades indígenas en las escuelas,

² “Ideias e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena” (1998, p. 5).

diferenciación del currículo, del espacio y de las metodologías. Algunos trabajos identifican en los discursos de la comunidad indígena la relación entre la lengua y los procesos de significación y mantenimiento de las identidades (Coelho, 2011; 2019).

Investigadores indígenas, entre ellos Lescano (2016), argumentan que la escuela diferenciada hoy puede ser un instrumento para valorizar la cultura indígena y luchar por la visibilidad en las disputas contra la hegemonía de la cultura brasileña. Estos investigadores y otros investigadores no indígenas llaman la atención sobre el hecho de que la educación bilingüe e intercultural entre los pueblos indígenas no solo debe basarse en la cultura del estudiante y utilizar su lengua materna como puente para la adquisición de una segunda lengua, sino que también pretende valorar y preservar estas culturas y lenguas (Martins y Chamorro, 2015; Knapp, 2016). El documento redactado en 2007, *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (ONU, 2008), pone como un derecho el tema de la educación para la población con discapacidad, así como la salud, la libertad y el idioma.

Bajo estos principios, esta educación no debe entrar en conflicto con otro derecho fundamental: el de no ser asimilados por la fuerza o privados de sus culturas. Por tanto, la educación diferenciada se percibe como una forma de garantizar este derecho sin vulnerar la libertad y autonomía de estos pueblos en la concepción, organización y ejecución de las prácticas culturales que les conciernen. Este documento también recomienda que los estados adopten medidas efectivas para asegurar la mejora continua de las condiciones económicas y sociales de los pueblos indígenas, con especial atención a los derechos y necesidades específicas de las personas mayores, mujeres, jóvenes, niños indígenas y personas con discapacidad. En este caso,

la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas indígenas es todavía un tema que no se ha discutido mucho.

Actualmente, las comunidades indígenas, a través de la escuela diferenciada, intentan resignificar la función de la escritura y la lengua indígena, en una relación de resistencia al modelo tradicional de escuela urbanocéntrica y monolingüe. En medio de las luchas contemporáneas está también la adecuación de las escuelas indígenas a la propuesta de educación inclusiva y bilingüe para alumnos Sordos (que debe incluir las lenguas de señas y la modalidad escrita de la lengua oral). Significa que se están difundiendo y enseñando nuevos lenguajes y códigos en la escuela indígena, un espacio ya plurilingüe. Algunos de estos idiomas tienen menos espacio y oportunidades para difundir y aprender, pero, antes de discutir esto, debemos presentar la política lingüística para Sordos en Brasil.

Estudiantes Sordos y la política lingüística en Brasil

El concepto de discapacidad actualmente adoptado en documentos y textos fue definido por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), sistema que fue desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En esta clasificación, las discapacidades se entienden como problemas en la función o estructura del cuerpo, tales como pérdidas o desviaciones significativas, que no determinan la incapacidad del sujeto. Según esta norma de clasificación, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto complejo de condiciones que resultan de la interacción persona-ambiente. Con base en este entendimiento, la Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Brasil, 2015),

una revisión del Estatuto de la Persona con Discapacidad, define que una persona con discapacidad es aquella que tiene un impedimento a largo plazo, sea físico, mental, intelectual o sensorial, que, al interactuar con una o más barreras, puede impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Según Quadros (2003), el concepto de sordera actualmente difundido por el grupo de Sordos y estudiosos del área se basa en estudios socioantropológicos, que permiten reconocer la sordera como “una experiencia visual, es decir, como una forma única de construir la realidad histórica, política y social, como una forma distinta de concebir (de ‘mirar’) el mundo” (p. 88). Esta visión difiere de las concepciones basadas en la visión médica de la sordera, que durante mucho tiempo influyeron en la elaboración de políticas y prácticas educativas dirigidas a la “terapéutica” de alumnos “discapacitados”, “limitados” física y mentalmente por la “falta” de la audición (Ströbel, 2007, p. 26).

Entre estas prácticas terapéuticas estuvo el entrenamiento oral-auditivo que ofrecen las instituciones educativas a los estudiantes Sordos. El movimiento que defiende estas acciones como las más adecuadas para la persona Sorda se denominó oralismo, que es una propuesta educativa basada en la terapia de la persona Sorda, cuya premisa es corregir la pérdida auditiva, y tratar de que la persona Sorda pueda comunicarse satisfactoriamente a través del habla y la audición. Sin embargo, con el paso de los años y, tras incontables intentos fallidos, se hizo evidente que la oralidad “fue y sigue siendo una experiencia que presenta resultados poco atractivos para el desarrollo del lenguaje de los sordos” (Quadros, 1997, p. 22). O como bien explica Sacks (1998), citando un estudio realizado con personas Sordas en una escuela que practicaba este tipo de educación:

El oralismo y la supresión de señas tuvieron como resultado un deterioro dramático en el logro educativo de los niños sordos y en el logro educativo de los sordos en general. Muchos de los sordos de hoy son analfabetos funcionales.³ (p. 45).

Ante este hallazgo y los innumerables resultados de investigaciones y prácticas con alumnos Sordos, queda claro que la comunicación a través de estímulos visuales y gestos es la forma más adecuada para transmitir contenidos e información variados. Las investigaciones indican que permitir el aprendizaje, la difusión y el uso de la lengua de señas por parte de los Sordos les permite desarrollarse y participar plenamente en la vida social (Quadros, 1997; Skliar et al, 1997; Sacks, 1998; Lacerda y Góes, 2000). La lengua de señas acordada por el grupo Sordo en una región debe ser incluida en la política, acciones y prácticas educativas con esta población.

Como los Sordos viven en una sociedad formada por una mayoría de personas oyentes, la lengua de señas no es dominada por esta población, y queda restringida al grupo Sordo, a algunos familiares, amigos y profesionales que trabajan con ellos. Así, los estudios indican que la propuesta más adecuada para la enseñanza de los niños Sordos es el bilingüismo (Quadros, 1997, p. 27), ya que les permite hacer accesibles dos lenguas a los niños Sordos: la lengua de señas que utilizan los Sordos en el país y el portugués, que es el idioma oficial del país, en forma escrita. Esta educación debe ser ofrecida por las instituciones educativas públicas del país.

³ “O oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais” (Sacks, 1998, p. 45).

La Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) entró en la lista de lenguas de señas legalmente reconocidas como medio legal de comunicación y expresión de la comunidad Sorda urbana en 2002, a través de la Ley 10.436, el 24 de abril de 2002 (2002), conocida como Ley de LIBRAS. Esta ley fue reglamentada por el Decreto 5626 del 22 de diciembre de 2005, que considera como persona Sorda a “aquella que, por pérdida auditiva, comprende e interactúa con el mundo a través de experiencias visuales, expresando su cultura principalmente a través del uso de la Lengua Brasileña de Señas–LIBRAS–”.⁴ Este documento orienta la inclusión de LIBRAS en las estructuras curriculares de los cursos de formación docente, la formación de profesionales de la educación y otras áreas para la atención de la persona Sorda y la organización escolar para garantizar el derecho a la educación. El texto del decreto reafirma el proyecto de ley, la educación bilingüe para personas Sordas ofrecida desde los grados iniciales:

Art. 22. Las instituciones educativas federales encargadas de la educación básica deberán garantizar la inclusión de los estudiantes sordos o hipoacúsicos, mediante la organización de:

Escuelas y clases de educación bilingüe, abiertas a alumnos sordos y oyentes, con docentes bilingües, en la Educación Infantil y en los primeros años de la Enseñanza Fundamental;

⁴ “Aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (2005).

escuelas bilingües o regulares de la red de educación regular, abiertas a alumnos sordos y oyentes, para los últimos años de la enseñanza básica, media o profesional, con docentes de diferentes áreas de conocimiento, conscientes de la singularidad lingüística de los alumnos sordos, así como con la presencia de traductores e intérpretes de LIBRAS - Lengua Portuguesa.

§1º Las escuelas o clases de educación bilingüe son aquellas en las que LIBRAS y la modalidad escrita de la lengua portuguesa son lenguas de instrucción utilizadas en el desarrollo de todo el proceso educativo. [...]

Art. 23. Las instituciones federales de enseñanza, de educación básica y superior, deben proporcionar a los estudiantes sordos los servicios de un traductor e intérprete de LIBRAS - Lengua Portuguesa en el aula y en otros espacios educativos, así como equipos y tecnologías que posibiliten el acceso a la comunicación, la información y la educación.

§ I. Debe facilitarse a los profesores el acceso a la literatura y a la información sobre la especificidad lingüística de los alumnos sordos. (2005)

Se espera que los estudiantes Sordos aprendan portugués y LS al mismo tiempo, y que este aprendizaje sea satisfactorio, permitiendo que los Sordos se comuniquen utilizando ambos idiomas. Para que esto ocurra, es necesario que los docentes y otros profesionales de la educación conozcan la condición lingüística de las personas Sordas y las especificidades involucradas en el proceso de enseñanza.

En otros documentos que siguieron al decreto, como el *Atendimento Educacional Especializado* (Fávero, Pantoja y Mantoan, 2007), las autoras justifican que la enseñanza de los estudiantes con discapacidad debe ser en escuelas regulares porque es un derecho que tienen a una educación que responda al principio de igualdad de acceso y permanencia en la escuela. Sobre la educación e inclusión de la persona Sorda, el texto destaca la importancia de la relación con las personas oyentes en el ámbito escolar, el intercambio de percepciones y formas diferenciadas de comunicación y, finalmente, defiende que la convivencia proporciona, desde temprana edad, una cultura de respeto a la diversidad para la construcción de una sociedad inclusiva. De esta forma, la propuesta bilingüe fue asumida por el Estado brasileño y difundida a través del documento *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), que recomienda:

Para la inclusión de alumnos sordos, en las escuelas ordinarias, la educación bilingüe – Lengua Portuguesa/LIBRAS, desarrolla la educación escolar en portugués y lengua de señas, la enseñanza del portugués como segunda lengua en la modalidad escrita para alumnos sordos, traductor/intérprete de LIBRAS y portugués y la enseñanza de LIBRAS a los demás alumnos de la escuela. Se ofrece servicio educativo especializado, tanto en forma oral y escrita, como en lengua de señas. Debido a la diferencia lingüística, en la medida de lo posible, el alumno sordo debe estar con otros compañeros sordos en clases comunes en la escuela ordinaria.⁵

⁵ “Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilingüe

Podemos observar en los textos de los documentos mencionados anteriormente que la propuesta política para la educación de los Sordos en Brasil es la educación bilingüe. Este modelo de educación aparece como una oposición a los discursos y prácticas clínicas que prevalecieron en la educación de los Sordos en las últimas décadas y como una forma de reconocer políticamente la sordera como una diferencia (Skliar, 2009).

Como toda propuesta política, el bilingüismo también es una construcción histórica, cultural y social, por lo que se encuentra en el centro de las relaciones conflictivas entre el Estado brasileño y la comunidad Sorda. Temas como el local donde impartir estas prácticas bilingües, el dominio de la lengua oficial y la formación de educadores de Sordos, entre otros, no son un consenso, pero el asunto se está discutiendo en el ámbito político de la nación.

En el país, algunos investigadores argumentan que, para que la inclusión suceda, es necesario contar con un programa educativo adecuado a las especificidades de los diferentes estudiantes, y también señalan la importancia de brindar apoyo y asistencia a las personas con necesidades especiales y a los docentes para que esta inclusión puede darse sin perjuicio para cualquier individuo que se constituya en estos ambientes (Lacerda y Góes, 2000). Y esto es un desafío cuando pensamos en la realidad de las escuelas indígenas.

- Língua Portuguesa/Libras, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular” (2008).

En el texto que guía la educación especial a ser ofrecida por las instituciones educativas (2008), solo hay una mención a este tipo de educación en las escuelas indígenas:

La interfaz de la educación especial en la educación indígena, rural y quilombola debe asegurar que los recursos, servicios y asistencias educativas especializadas estén presentes en proyectos pedagógicos construidos a partir de las diferencias socioculturales de estos grupos.⁶ (p. 17)

De esta manera, se verifica cuán complejo es abordar la educación especial y, más precisamente, la educación de los Sordos en las escuelas indígenas, ya que esta temática permea concepciones simbólicas construidas dentro de la cultura de cada comunidad indígena y las condiciones socioeconómicas para la realización de estas en cierta modalidad.

La actuación y formación de maestros e intérpretes de LIBRAS

La experiencia de intérpretes de lengua de señas en las escuelas nos muestra que es una profesión compleja, que requiere conocimientos específicos de las lenguas involucradas en este proceso de traducción, además requiere también conocimientos generales sobre inclusión y metodologías de enseñanza bilingüe.

⁶ A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008: 17).

En cuanto a los conocimientos específicos, el decreto 5626 (2005) recomienda que en la Educación Infantil y en los primeros años de la Enseñanza Fundamental, las instituciones educativas organicen escuelas y clases de educación bilingüe, abiertas a alumnos Sordos y oyentes, con docentes bilingües en ambas lenguas (orales y visuales). A partir de esta etapa, la inclusión de profesionales de la interpretación de LIBRAS se orienta a atender las demandas de comprensión de la comunicación de los docentes de diferentes disciplinas. Comprendiendo las dificultades para encontrar a este pedagogo bilingüe para trabajar en las escuelas generales e indígenas, su presencia está siendo sustituida por un intérprete de lengua de señas, o que sabe algo de señas, o un profesional de apoyo que trabajaría en colaboración con el maestro. En este contexto, los administradores de las escuelas han tratado de promover una mejora en el servicio a los alumnos Sordos con la inserción del intérprete profesional de lengua de señas en las salas de alfabetización.

El desconocimiento de la LS por parte de los docentes indígenas y el desconocimiento de la lengua materna por parte de los intérpretes de LIBRAS es lo que dificulta el aprendizaje de los jóvenes que utilizan señas en el aula. Otro problema observado por nosotros en investigaciones anteriores es la complejidad lingüística del ambiente educativo de las escuelas indígenas. Los estudiantes aprenden palabras habladas por sus familiares en la lengua materna indígena (en el caso de Mato Grosso de Sul, *guaraní* o *kaiowá*) y, cuando van a la escuela, tienen contacto con profesores que imparten clases en portugués. Esto lo vemos en el siguiente informe:

Mi primer contacto con A. (estudiante Sordo) fue en 2007, cuando la coordinadora del *Núcleo Estadual de Educação*

Especial (NUESP) me pidió que apoyara la inclusión de un alumno en la escuela donde asistía desde hacía mucho tiempo. En ese momento, yo estaba trabajando como intérprete de LIBRAS con otra estudiante en el mismo período [...] El seguimiento del alumno A. se realizó entonces de la siguiente manera: una reunión cada dos semanas en la escuela por un período aproximado de 4 meses. Llevé materiales en LIBRAS y apostillas para enseñar las señas para la comunicación básica. El estudiante incluso aprendió algunas señas y las utilizó en la escuela, pero estas reuniones no fueron suficientes para enseñar LIBRAS, porque no eran constantes y también porque había una barrera de comunicación. A. solo sabía unas pocas palabras en guaraní y yo no sabía nada de ese idioma. Además, en las clases impartidas en portugués, el alumno aún no entendía. Una vez traté de acompañar al alumno durante la clase, pero no pude hacerle entender, porque había una dificultad dentro del salón: el profesor enseñaba en portugués, yo señalaba lo básico en LIBRAS, y el alumno visiblemente no entendía nada de estas lenguas. En la clase impartida en lengua guaraní, yo no entendí nada para explicarle. ¡Fue angustiante!⁷ (Coelho, 2011, p. 104)

⁷ “Meu primeiro contato com A. (estudante surdo) foi no ano de 2007, quando me foi solicitado pela coordenadora do Núcleo de Educação Especial do Estado (NUESP) para apoiar a inclusão do aluno na escola onde frequentava há um bom tempo. Na época eu estava atendendo como intérprete de Libras outra aluna no mesmo período [...]. O acompanhamento do aluno A. foi então feito da seguinte maneira: um encontro a cada duas semanas na escola durante um período de cerca de 4 meses. Eu levava materiais em Libras e apostilas para ensinar os sinais para comunicação básica. O aluno chegou a aprender alguns sinais e os utilizava na escola, mas esses encontros não eram suficientes para ensinar a Libras, porque não eram constantes e também por haver a barreira comunicacional. O A. só sabia algumas palavras em Guarani e eu não sabia nada dessa

Se puede ver que en las escuelas indígenas todavía hay muchos profesores no indígenas hablantes de lengua portuguesa, que imparten clases en diferentes disciplinas. La razón aducida por los gestores de educación de los municipios del estado de Mato Grosso do Sul es que faltan maestros indígenas capacitados para enseñar a niños y jóvenes en las escuelas de las tierras indígenas, por ese motivo es necesario contratar a personas que no sean profesionales indígenas.

En esta enseñanza, la lengua originaria de la población indígena cae para un segundo plano; como explica Nascimento (2003, p. 42), se utiliza como “puente, lengua de transición, lengua de facilitación, para comprender el contenido dominante y reducir el índice de fracaso expresado por la repetición y la evasión”.⁸ Se puede apreciar que el tema es complejo, ya que involucra a niños y adolescentes en etapa de desarrollo cognitivo y social, muchas veces su derecho lingüístico es desatendido en contextos multilingües.

La demanda actual de formación del profesorado para trabajar con alumnos Sordos aumenta considerablemente cada día. Desde 2006, se han implementado en Brasil algunas iniciativas importantes para atender a esta demanda, entre las que destacan los proyectos especiales para certificación de intérpretes de LIBRAS y maestros PROLIBRAS y las formaciones Letras-LIBRAS

língua. Também, nas aulas ministradas em língua portuguesa, o aluno ainda não compreendia. Uma vez tentei acompanhar o aluno durante a aula, mas não consegui fazê-lo entender, pois havia uma dificuldade dentro da sala: o professor ministrando em português, eu sinalizando o básico em Libras, e o aluno visivelmente não compreendendo nenhuma dessas línguas. Na aula ministrada em língua guarani eu é que não entendia nada para explicar pra ele. Era angustiante!

⁸ “Ponte, língua de transição, de facilitação, para a compreensão do conteúdo dominante e para diminuir o índice de fracasso expresso pela repetência e evasão” (Nascimento, 2003, p. 42).

y el Curso de Pedagogía Bilingüe en la modalidad presencial ofrecido por el Instituto Nacional de Educación para Sordos (INES) y después implementado en otras instituciones brasileñas.

El PROLIBRAS (Examen Nacional de Certificación en Lengua Brasileira de Señas) fue un programa nacional creado por el Ministerio de Educación de Brasil que realizó exámenes para obtener dos tipos de certificados: Suficiencia en el Uso y Enseñanza de LIBRAS, y Suficiencia en Traducción e Interpretación de LIBRAS/lengua portuguesa, en cumplimiento de las disposiciones del artículo 20 del Decreto 5.626, de 22 de diciembre de 2005, en el que recomendó que el examen se promueva anualmente, en los Estados y en el Distrito Federal, hasta el año 2015. La certificación PROLIBRAS puede considerarse un título que acredite competencia y suficiencia para enseñar, interpretar y traducir la LIBRAS, y fue requerido para trabajar en el área antes de la creación e implementación de cursos de formación de profesores de educación superior, como Letras-LIBRAS y Pedagogía Bilingüe.

Con el aumento de matrículas de alumnos Sordos en las redes de educación regular y el vacío que existe en la cobertura de las vacantes que se presentan en la educación especial, estas acciones de formación específica comenzaron a ampliarse a partir de 2006, a través de la institucionalización de los cursos de Letras LIBRAS (en las modalidades de educación presencial y a distancia) y el Curso de Pedagogía Bilingüe (modalidad presencial y a distancia).

Se está capacitando a intérpretes profesionales de LIBRAS-portugués para que se encarguen de las habilidades de traducción e interpretación de idiomas; la mayoría se ubica en las facultades de Letras de las instituciones. En algunas universidades, como en el caso de la UFGD, este curso autoriza a

los graduados a enseñar idiomas, pero aún se debate si estos maestros podrán desempeñar satisfactoriamente el papel de alfabetizadores, ya que, en la práctica, la educación bilingüe requiere muchas otras habilidades además de solo el dominio de los idiomas.

Estos cursos, cuando son ofertados en línea o en la modalidad semipresencial, también tienen como un gran desafío el corto periodo para incluir muchos contenidos necesarios para el currículo, especialmente al aprendizaje de una LS. Los encuentros presenciales y las prácticas de lenguas de señas se vuelven fundamentales para estos cursos. En muchas universidades se exige un conocimiento previo de la LS o se reservan vacantes para personas Sordas o con dominio de la LS. Priorizar a las personas de las comunidades Sordas que ya cuentan con un conocimiento de la lengua es una estrategia que permite reducir el tiempo de formación de los futuros maestros de Sordos.

En la enseñanza de países como Brasil y México, que tienen diversidad lingüística en comunidades rurales e indígenas, además de conocimientos pedagógicos y lingüísticos, para trabajar en escuelas indígenas el profesional debe comprender las diferencias culturales que existen en esa comunidad. La formación de estos maestros indígenas para la atención de niños con discapacidad es algo muy complejo de planificar. Además de los conocimientos específicos del área, el profesional que ha trabajado en la educación indígena también debe conocer la lengua materna indígena y los aspectos socioculturales de la comunidad (Coelho, 2011; 2019).

En trabajos recientes de investigación de lenguas indígenas en Brasil, investigadores brasileños plantean la importancia de mapear las lenguas de señas en contextos indígenas en diferentes regiones geográficas de Brasil y agregar estas

investigaciones con el fin de conocer las lenguas e identificarlas. Las personas que se comunican en otras lenguas y las que poseen alguna discapacidad tiene el derecho de poseer sus especificidades respetadas y atendidas en el contexto de las escuelas y en formaciones que sean cada vez más universales y adecuadas a nuestras realidades y contextos interculturales.

Ante este complejo contexto lingüístico, retomamos a las autoras Teixeira y Cerqueira (2014), quienes argumentan que la enseñanza de lenguas a alumnos indígenas Sordos debe considerar los sistemas de comunicación propios ya utilizados por los niños, cuyas referencias semánticas son propias de la comunidad indígena. La introducción de LIBRAS, como lo hacen en las escuelas, puede ser una estrategia facilitadora para los docentes que ya conocen esta lengua, pero puede significar otra lengua hegemónica que, como el portugués, es descontextualizada de la vida social de los estudiantes, pero obligatoria en la escuela.

Como indican las autoras, las señas caseras pueden ser un punto de partida para la alfabetización de los niños Sordos y la consecuente adquisición de otras lenguas (en el caso del indio Sordo de Brasil, la lengua indígena, la LIBRAS y el portugués). Como dijo Ricoeur (2005), exigir e imponer una lengua universal, sea oral o de señas, es suprimir la memoria del extranjero, y quizás incluso el amor por su lengua. Para que estas formas de comunicación señaladas sobrevivan, nos toca cuidarlas.

Consideraciones finales

Este trabajo tiene la intención de presentar un panorama que se ubica en Mato Grosso do Sul, Brasil sobre las políticas y prácticas de la educación escolar indígena, inclusión de estudiantes

Sordos y formación de maestros e intérpretes de lengua de señas brasileña: LIBRAS. Después de exponer los argumentos basados en documentos brasileños e investigaciones teóricas sobre el tema, defendemos la necesidad de repensar nuestras concepciones sobre el sujeto Sordo, sus lenguas, y ampliar el debate para considerar otras y diferentes formas de ser Sordo y de comunicarse.

Actualmente hay muchas lenguas de señas que utilizan las personas Sordas indígenas en Brasil, las cuales están siendo investigadas y registradas. Es importante que se amplíen las investigaciones sobre estas lenguas y su uso por parte de los pueblos indígenas Sordos, pues pueden ser consideradas por las políticas lingüísticas y educativas del país, que conducen a prácticas de enseñanza bilingüe más adecuadas y pertinentes para las comunidades rurales indígenas que poseen lenguas diferentes.

Hay que discutir los currículos y conceptos teóricos en la formación de profesionales de la educación, con la finalidad de que sea aún más inclusiva con respecto a la atención de la diversidad lingüística de Brasil. Defendemos que la formación de maestros e intérpretes debe ser gratuita y un investimento del estado/país, para que sea accesible a todas las personas que la desean. Para esto, los recursos financieros, materiales didácticos y proyectos de continuación de estas formaciones a los maestros en actividad son muy necesarios.

La inclusión es un gran desafío, y lo es más por las realidades diversas que tenemos en nuestras tierras. En la construcción de la interfaz entre educación de Sordos y escuelas indígenas, hay que pensar en formaciones y estrategias de enseñanza que no apaguen las diferentes lenguas y culturas que poseemos en nuestros territorios.

Referencias

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República.
- Coelho, L. L. (2019). *A educação escolar de indígenas surdos Guaraní e Kaiowá: discursos e práticas de incluso* [tesis doctoral, Universidade Federal da Grande Dourados].
- ____ (2011). *A constituição do sujeito surdo na cultura Guaraní-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola* [tesis de maestría, Universidade Federal da Grande Dourados].
- Cohn, C. (2018). *Notas sobre a escolarização indígena no Brasil*. <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clari-ce-cohn>
- Decreto n. 5.626 (22 de dezembro de 2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS–, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República.
- Decreto n. 10.734 (18 de abril de 2002). Dispõe sobre a criação da categoria de Escola Indígena no âmbito da educação básica, no sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul* n. 5735.
- Decreto Presidencial n.º 26, de abril de 1991. *Diário Oficial da União*.
- Fávero, E. A. G., Pantoja, L. de M., Mantoan, M. T. E. (2007). *Atendimento Educacional Especializado*. SEESP/ SEED/ MEC/.
- Grupioni, L. D. B. (2008). *Olhar longe porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil* [tesis doctoral, Universidade de São Paulo].

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas*. IBGE, http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf
- Knapp, C. (2016). *O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS* [tesis doctoral, Universidade Federal da Grande Dourados]
- Lacerda, C. B. F. y Góes, M. C. R. (2000). *Surdez: Processos educativos e Sujetividade*. Lovise.
- Lei nº 9.394 (20 de diciembre de 1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República.
- Lei nº. 10.436 (24 de abril de 2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS– e dá outras providências. Presidência da República.
- Lei n.º 13.146 (6 de julio de 2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lescano, C. P. (2016). *Vavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem* [tesis de maestría, Universidade Católica Dom Bosco].
- Lopes, M. C. (2007). *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, A. M. S. y Chamorro, G. (2015). Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. En Chamorro, G. y Combès, I. (org.) *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais* (pp. 729-744). UFGD, Dourados.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57): 93-110.
- Ministério da Educação e do Desporto y Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. MEC/SEF.

- Nascimento, A. C. (2003). *Língua Indígena na escola: recolonização ou autonomia? Série-Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, (15): 39-47.
- ONU (2008). Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf
- Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2004). *Mato Grosso do Sul/Secretaria estadual de Educação*.
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). MEC/SEESP.
- Quadros, R. M. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de vista*, 5.
- ____ (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. ARTMED.
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción*. Paidós.
- Sacks, O. (1998). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. Companhia das Letras.
- Skliar, C. et al. (1997). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Mediação.
- Skliar, C. (2009). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. 3 ed. Mediação.
- Ströbel, Karin L. (2007). História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. En Müller, R. y Perlin, G. (org.), *Estudos surdos II* (pp. 18-37). Arara Azul.
- Teixeira, E. R. y Cerqueira, I. de F. (2014). Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de LIBRAS e português escrito como L2. <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/535.pdf>.
- Vilhalva, S. (2009). *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas*

de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado – Centro de Comunicação e Expressão) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC.

Capítulo 5.

Eventos y prácticas letradas. Una aproximación a la biliteracidad en adultos Sordos señantes

Francisco Lara
Miroslava Cruz-Aldrete

Introducción

El modelo educativo bilingüe implementado en México, hace poco más de veinte años, fue un parteaguas para la enseñanza del alumnado Sordo. Significó el reconocimiento de las personas Sordas como miembros de una comunidad lingüística minoritaria, y, con ello, se ponderó el derecho de los Sordos a acceder a la educación en su propia lengua, en nuestro caso, la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Si bien el uso de la LSM como lengua vehicular para la enseñanza del alumnado Sordo ha sido uno de los tantos retos a

los que se enfrentan los actores del entramado educativo, esto solo es la punta del *iceberg* sobre la complejidad de la situación sociolingüística en la que se encuentran los miembros de la comunidad Sorda, al momento de cursar sus estudios. Nos parece importante señalar la urgencia de acercarse tempranamente a los niños Sordos de hogares oyentes a la lengua de señas, con el fin de garantizar que adquieran la gramática de una primera lengua, que les permita en *igualdad* de condiciones acceder al currículo de educación básica con respecto a sus pares oyentes. De esta manera se espera que, al iniciar su escolaridad, sea la LSM la lengua vehicular para su enseñanza y para comenzar el aprendizaje del español escrito como un segundo idioma.

Si bien hemos visto avances significativos en el desarrollo de este modelo bilingüe, consideramos importante discutir dos puntos: 1) la importancia del fortalecimiento de la LSM como lengua materna, y 2) el dominio del español en su modalidad escrita. En el caso de la atención a la LSM, hemos notado un cambio significativo, ya que en la actualidad hay una mayor visibilización de esta lengua, y el número de profesores oyentes que la dominan ha crecido de manera considerable. También, notamos una mayor participación de los docentes Sordos como actores importantes en la ejecución de este modelo. Y, de forma incipiente, se han abierto espacios para discutir sobre la importancia de incluir la enseñanza de la gramática de la LSM en las aulas para fomentar la reflexión lingüística de los alumnos Sordos.

Por el contrario, en el caso del aprendizaje del español como segunda lengua, nos parece que hay un vacío en cuanto al reconocimiento de las prácticas letradas del estudiantado Sordo. No obviamos que existe una basta literatura sobre la falta del dominio de la lengua escrita por parte de los Sordos;

sin embargo, poco se ha discutido sobre las formas de apropiación del español escrito que los Sordos señantes emplean para fines distintos, no solo educativos, sino culturales, de ocio o diversión.

La intención de este trabajo es discutir las actitudes que tiene un grupo de colaboradores Sordos, usuarios de la LSM, sobre su experiencia con el español escrito, su percepción del uso de esta lengua en su formación académica, y las actitudes lingüísticas hacia este idioma dominante. Nuestro trabajo parte de una aproximación etnográfica. Contamos con la participación de veinte colaboradores Sordos, usuarios de la LSM, con diferentes niveles de competencia en el español escrito, y quienes se interesaron por participar en este estudio a partir de una invitación que se realizó por WhatsApp y a través de las redes sociales.

Seguimos una metodología descriptiva cualitativa. En principio, nos basamos en entrevistas semiestructuradas cuyo objetivo era conocer las actitudes de los colaboradores Sordos hacia el español escrito, y el papel de la lectura y escritura en su vida cotidiana, laboral o académica. Dichas entrevistas fueron videograbadas. Asimismo, realizamos elicitaciones sobre aspectos específicos del uso del español escrito a partir de formularios de Google. Esto ocurrió en el periodo comprendido de junio a octubre de 2021.

Para fines de su presentación, este trabajo se divide en los siguientes apartados: 1) derechos lingüísticos de las comunidades minoritarias; 2) literacidad y prácticas letradas de las personas Sordas; 3) análisis y resultados; 4) reflexiones finales.

1. Derechos lingüísticos de las comunidades minoritarias

En el marco de la legalidad y el reconocimiento oficial de los derechos lingüísticos, es a principios de este siglo donde aparecen los primeros resultados. La lucha que había estado presente desde hace tiempo atrás por fin encuentra un espacio en nuestra Carta Magna, y pone de manifiesto las obligaciones y los compromisos del Estado para que reconozca, proteja y emprenda acciones para salvaguardar las lenguas (hablantes y culturas) originarias. La importancia de este reconocimiento radica en que señala, además de lo mencionado de forma breve con anterioridad, los deberes de las instituciones gubernamentales que velan por los derechos de las personas. A pesar de los vaivenes y las reformas de las instituciones, este reconocimiento es reciente en comparación con la lucha; no obstante, el solo hecho de señalarlo a nivel discursivo es todavía el comienzo, pues la realidad abarca no solo la parte teórica sino también la parte práctica.

Sin embargo, antes de que en nuestro país se hiciera explícito este reconocimiento, a nivel internacional ya se habían creado los primeros decretos, acuerdos o convenios que, por supuesto, México ratificó. Cabe mencionar que, si bien algunos estaban orientados a la atención educativa, también incluían una serie de planteamientos que pusieron de manifiesto la intención de la búsqueda por la garantía del derecho de los pueblos a la libre decisión de sus prioridades. El Convenio 169 sobre pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, creado en 1989 en Suiza por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, expone, en el artículo 27, la consigna de considerar las necesidades culturales y lingüísticas de cada pueblo; mientras el artículo 28 versa sobre promover

la educación (y la lectura y escritura) en lengua originaria; y el artículo 29 apunta sobre la participación de los pueblos indígenas en la comunidad. Este Convenio fue publicado en México, el 24 de enero de 1991 por el *Diario Oficial de la Federación* (DOF).

En 1992, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) emite la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Esta declaración rescata la importancia de la promoción constante de los derechos de las personas pertenecientes a las minorías como parte del desarrollo de la sociedad, y contribuye a la cooperación entre los pueblos y los estados. Más adelante, en 2001, la Unesco publica la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural, la cual pone de manifiesto que la diversidad cultural es tan necesaria para el ser humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. Y se basa en cuatro principios fundamentales; 1) identidad, diversidad y pluralismo, 2) diversidad cultural y derechos humanos, 3) diversidad cultural y creatividad, y 4) diversidad cultural y solidaridad.

1.1. Reconocimiento de la LSM como lengua nacional

En México, el 13 de marzo de 2003, se publica en el DOF la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, y entra en vigor para la protección de los hablantes de lenguas originarias en México. Por mencionar algunos artículos, en materia lingüística, el número 1 deja explícito el propósito de “[...] regular el reconocimiento de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas, bajo un contexto de respeto a sus derechos”.

El artículo 2 define qué son las lenguas indígenas. El 4 expone el concepto de “lenguas nacionales”, y con ello remarca la validez frente al español. El 5 muestra los deberes del Estado en sus tres órdenes (federación, entidades federativas y municipios), los cuales son: reconocer, proteger y promover la preservación, el desarrollo y el uso de las lenguas indígenas nacionales. El artículo 10 considera la obligación del Estado de garantizar el derecho de los pueblos y de las comunidades al acceso a la jurisdicción del Estado en lenguas indígenas nacionales de los hablantes. Además, enfatiza en la importancia de tomar en cuenta las costumbres y especificidades culturales. El artículo 11 pone de manifiesto que las autoridades educativas federales, así como las entidades federativas deben garantizar el acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural; también menciona el fomento a la interculturalidad, el multilingüismo y el mismo respeto a la diversidad y a los derechos lingüísticos.

Dos años después, y como resultado también de la lucha de los usuarios de la lengua de señas, investigadores, docentes, activistas y actores sociales, el Estado reconoce oficialmente la existencia de las lenguas de naturaleza visogestual. Así, el 10 de junio de 2005 el Estado mexicano reconoce la LSM como lengua nacional, con lo que se distingue como un miembro más del patrimonio lingüístico de la república mexicana. Con dicha aceptación, la LSM junto con las lenguas originarias entran en el marco jurídico de los derechos lingüísticos y con ello quedan explícitos los deberes del Estado para proteger estas lenguas, así como a sus hablantes/señantes y sus culturas. El Estado queda sujeto a brindar en igualdad las mismas oportunidades y accesibilidad a los habitantes de este territorio (usuarios de la LSM, o de alguna lengua originaria en igualdad con el español). Actualmente, sabemos que existen otras lenguas de señas que

coexisten con la LSM, entre ellas la Lengua de Señas Maya Yucateca (LSMY) y la Lengua de Señas Chatina.

2. Literacidad y prácticas letradas de las personas Sordas

En México, en la situación actual de las personas Sordas en los ámbitos públicos y privados prevalecen cuestiones por indagar: la cultura Sorda y la lengua escrita, en su forma interrelacionada para entender las causalidades que han repercutido en sus percepciones y actitudes hacia las lenguas con las que se relacionan: la LSM y el español. Muchas veces, se parte de la premisa de proporcionarles herramientas, experiencias y estrategias para que en el futuro sean capaces de hacer frente a las demandas de la sociedad y reparar sus propósitos personales.

El español y la LSM son lenguas que se encuentran en contacto constante. El modelo educativo bilingüe-bicultural para el alumnado Sordo tiene como objetivo que los estudiantes logren, además de fortalecer la Lengua de Señas, dominar el español. Al respecto, nos parece pertinente discutir en qué medida este último propósito se ha conseguido, si los Sordos valoran su aprendizaje de la lengua escrita, más allá de su uso en el espacio escolar, sino como una práctica social y cultural (Cassany, 2006a, 2006b, 2008).

Partimos de una primera pregunta que compete a Sordos y a oyentes, ¿para qué sirve leer y escribir?, lo cual nos condujo a un primer concepto, el de *literacidad*. De manera general, la literacidad se asocia a la habilidad de leer y escribir, que abarca además de los textos impresos, otros soportes, entre ellos los digitales. Y, de manera particular, hablamos de *prácticas letradas* para referirnos a las formas en las que las personas utilizan

los textos en situaciones socioculturales y con fines específicos. Ambas nociones, literacidad y prácticas letradas, se encuentran íntimamente relacionadas, pues en palabras de Barton y Hamilton (2004), la literacidad radica en la interacción interpersonal, en un contexto cultural compartido.

Reformulando la pregunta inicial, podríamos cuestionarnos también ¿por qué o para qué leemos y escribimos? Las respuestas pueden ilustrar ejemplos de la vida cotidiana: hacer recados, listas de compras, anotaciones en la agenda para reuniones de trabajo o académicas... En estos casos, el alcance del texto tiene una relevancia individual o colectiva, pues es un recordatorio de un asunto que se considera significativo. En otros ejemplos, tales como escribir indicaciones para llegar a un lugar, la función de la escritura es evitar perdernos; o al leer una receta, la función de leer nos llevará a actuar, a cocinar. En estos casos el texto tiene otro matiz, el contenido informativo del escrito se traduce en acciones. No obstante, todas ellas son un conglomerado de prácticas sociales, que desde niños interiorizamos a partir de lo que vivimos y percibimos de nuestro entorno. Visto desde este ángulo, podemos coincidir en la afirmación de que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestras vidas, la literacidad entonces es esencialmente social (Barton y Hamilton, 2004; Zavala, 2008).

Existe una estrecha relación entre la actividad social (evento letrado) y la literacidad (lo que la gente hace con el texto/lectura). A esta relación la une un concepto: la práctica letrada, nuestras maneras de leer y escribir. Las prácticas letradas son las formas regulares que la gente realiza en los diversos eventos letrados dentro de contextos específicos (Zavala, 2008), por ejemplo, orar/leer antes de comer, contar un cuento antes de dormir o para dormir, buscar información en la red, entre otras.

Si imaginamos que todas estas acciones pueden realizarse de manera simultánea, se considera entonces que hay un conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, y a este conjunto que cumple una función social y que se asocia a un contexto específico, es lo que se conoce como literacidad.

Podemos hablar de múltiples literacidades; es decir, observamos diferentes formas de acercarnos a un texto, a su lectura o a su escritura. En cada práctica letrada se pueden percibir diversos rostros, se puede *migrar* a otros contextos y *reescribirse* desde esos ámbitos. Por ejemplo, el acto de contar un cuento no solo se utiliza para decirlo/leerlo antes de dormir, sino que puede hacerse en cualquier momento y cumpliría otra función o haría de él otra práctica, como iniciar el gusto por la literatura, discutir a un autor determinado. Por otra parte, hay prácticas letradas que involucran sentimientos, reflexiones personales, como el acto de escribir un poema, una carta, un diario, etcétera.

En resumen, además del dominio de una lengua (su gramática), el uso de las normas de la escritura (signos de puntuación, ortografía, etcétera), procesos cognitivos y socioafectivos, los actos de escribir y de leer involucran concebir al otro o a uno mismo como destinatario de este documento que se lee o se escribe. Así, a lo largo de nuestra vida desarrollamos distintas formas de lectura y escritura (Zavala, 2008), otras literacidades, otras prácticas letradas.

2.1 Literacidad de las personas Sordas

Hoy en día existe un impulso en el desarrollo e implementación del modelo bilingüe (LSM- español); celebramos que en las instituciones educativas haya un interés porque los alumnos Sordos

adquieran la LSM, y que sea el español escrito la segunda lengua. Ahora bien, si consideramos que ya han salido las primeras generaciones de alumnos Sordos formados bajo este modelo (2000-2020), nos parece importante discutir las percepciones que tienen las personas Sordas sobre el dominio y uso de la lengua escrita como una práctica social, cultural, y más si partimos del hecho de que las lenguas de señas son ágrafas, y esto exige que los Sordos reconozcan que “no escriben su lengua, la lengua de señas”, sino el español, la lengua dominante de nuestro país.

La cultura escrita de las comunidades Sordas ha sido poco investigada. Aún es un tema pendiente de atender, desde la perspectiva sociocultural, el papel de la lengua escrita para estas comunidades lingüísticas minoritarias, desde sus particularidades lingüísticas, culturales e identitarias, y no solo desde el ámbito educativo, las formas de enseñanza, la relación con la lengua oral dominante. Coincidimos con Cassany (2006a, 2006b), para quien es fundamental el abordaje de la lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural.

Ahora bien, entre los trabajos pioneros encontramos el de Lissi y colaboradores (2003): “Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafío para la investigación y educación”. Aquí, ellos encuentran el evidente retraso que su grupo de estudio presenta en las habilidades comunicativas, lo cual está relacionado con algunos factores, entre ellos, si provenían de familias oyentes o Sordas; las posibilidades de la lectura cotidiana; y las experiencias comunicativas y de aprendizaje. Nosotros consideramos importante discutir también estos factores en nuestra investigación sobre las prácticas letradas de nuestros colaboradores Sordos, como se verá más adelante.

De igual manera, Maxwell (1985; citado en Poveda Bicknell et al., 2011, p. 10) descubre que los niños y adolescentes Sordos

identificados con la cultura Sorda logran diferenciar las funcionalidades de la escritura en la cotidianidad. También, las familias pertenecientes a la comunidad Sorda son más susceptibles a resignificar la escritura, es decir, de apropiarla como un recurso de interacción social. El autor destaca la relevancia de la cultura Sorda como un factor para entender las prácticas letradas de las personas Sordas, y la construcción del significado que los miembros de estas comunidades tienen sobre la escritura y la lectura del español como segunda lengua. Por su parte, Poveda y colaboradores (2012, p. 6) describen las influencias de las identidades y los estilos lectores de un grupo de adolescentes Sordos, que fueron configuradas como parte de sus experiencias individuales, familiares y escolares.

Por otro lado, en estas primeras investigaciones también se pueden observar los prejuicios arraigados en torno al dominio de la lectura y escritura, por parte de los miembros de las comunidades lingüísticas minoritarias, pues la competencia en la lengua escrita se vincula con *la inteligencia* y *la norma lingüística* de la lengua dominante (que es el idioma en que, por lo general, se escribe o se lee, aunado al que suele ser el que se enseña en la escuela), en palabras de Mena Andrade (2021, p. 40) “se induce a pensar que quien no sabe leer y escribir no sabe nada y no puede aprender”. Esto coloca, desafortunadamente, en una situación de desventaja a todos aquellos que rompemos las convenciones de la escritura de un idioma que no es nuestra primera lengua.

El estudio de la literacidad como práctica social, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, colocó en el centro de la discusión entender que las prácticas letradas no son monolíticas o estáticas, sino prácticas vivas que realiza un individuo en particular, proveniente de una cultura, de una comunidad

determinada, cuya experiencia lo hace único. Esto abrió la puerta a nuevos planteamientos, como los señalados por Brian Street (citado por Mena Andrade, 2021, p. 42): ¿para qué se usa la lengua escrita? ¿En qué contexto y cómo se usa? ¿Qué valores sociales están asociados con el uso del lenguaje escrito?, y ante este panorama habría que preguntarse cómo se interpreta o se experimenta la lengua escrita en las comunidades Sordas.

2.2 La noción de la biliteracidad

La noción de la biliteracidad en México, en particular, ha sido discutida en la enseñanza de los pueblos indígenas usuarios de una lengua originaria. Al respecto, nos parece oportuno destacar el trabajo de Feltes (2017) quien en el texto *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales* hace una distinción conceptual entre bialfabetización y biliteracidad. La primera refiere las habilidades de leer y escribir para decodificar un texto en dos lenguas, mientras que la segunda, induce un proceso metacognitivo para comprender, reflexionar y comunicar en una lengua originaria y en español, constituyéndose así la cultura escrita. En otras palabras, el usuario aporta y crea significados, a sus maneras de escribir y leer, en su contexto y cotidianidad.

Desde este punto de vista, las actitudes hacia el español, así como las motivaciones para escribir y leer de las comunidades Sordas debieran conducirnos a concebir al sujeto Sordo señalante en su uso de diferentes prácticas letradas, como una persona bilingüe que emplea la lengua escrita desde su identidad cultural, como Sordo, y como usuario de una segunda lengua en su

forma escrita (Kabuto, 2010). Esto abre la posibilidad de resignificar la educación bilingüe y ponderar nuevas formulaciones para comprender la cultura escrita, la identidad bilingüe y el bilingüismo actual de la comunidad Sorda, con el supuesto de que cada individuo posee conocimientos auténticos en ambas lenguas como para ser capaces de producir algo más que dos idiomas separados (Grosjean citado en Reyes, 2012, p. 308).

Por otra parte, cabe destacar que, si bien los miembros de las comunidades lingüísticas minoritarias se han visto en la necesidad de ser bilingües para acceder a la educación, a la salud, a la justicia o a la información, el problema se vuelve más complejo para los Sordos. Coincidimos con Hernández Canarios (2017, p. 14) quien, al discutir la literacidad como práctica social de las personas Sordas, adopta el concepto de biliteracidad por el uso de una segunda lengua para la lectura y escritura, y enmarca a la apropiación del español escrito en el establecimiento de *relaciones de poder*. Sin duda, no saber leer ni escribir coloca en una situación de desigualdad o de desventaja a quien desconoce lo que dice un letrado, una carta, un oficio o un contrato. Lamentablemente, es alto el índice de analfabetismo entre los miembros de la comunidad Sorda de nuestro país.

Sirva el panorama que hasta aquí hemos expuesto para discutir cómo el acceso a la educación bilingüe bicultural; el incremento en los años de escolaridad; la visibilidad de la LSM; y el uso de las plataformas digitales, dispositivos electrónicos, como teléfonos inteligentes, y de diversas aplicaciones (WhatsApp, Zoom, Telegram, Instagram), ha impactado en las prácticas letradas de los miembros de la comunidad Sorda. Para ello, nos dimos a la tarea de indagar con un grupo de colaboradores Sordos las respuestas a las siguientes preguntas detonadoras: ¿por qué y para qué leen y escriben? ¿Cuáles

son sus actitudes hacia el español escrito? ¿Qué las propicia? A continuación explicamos nuestra manera de proceder.

3. Análisis y resultados

3.1. Metodología

El presente estudio se basó en un enfoque cualitativo, con un diseño de tipo fenomenológico. Desde una aproximación etnográfica, realizamos un trabajo de campo que recabó las narraciones de las experiencias de nuestros colaboradores, a partir de una entrevista semiestructurada que nos permitió explorar y conocer los significados culturales que tienen sobre la lengua escrita, así como sus prácticas letradas.

3.1.1. Participantes

Determinamos una muestra por conveniencia, compuesta por Sordos usuarios de la LSM y con conocimientos del español escrito; consideramos un número proporcional de hombres y de mujeres. Invitamos a un grupo de adultos jóvenes Sordos que tuvieran interés en compartir sus experiencias con el español escrito en su cotidianidad. El contacto con los informantes lo realizamos a través de la comunicación indirecta (a distancia), vía redes sociales: WhatsApp y Facebook. La dinámica fue, primero, enviarles un video de invitación en LSM para colaborar en este proyecto de investigación. De esta manera, se conformó un grupo con un total de veinte informantes voluntarios.

Para la recolección de los datos demográficos de los participantes, previo a las entrevistas, se les solicitó completar una ficha en la cual se recuperó la siguiente información: identificación,

Cuadro 1. Datos de los colaboradores

Informantes	Edad	Primera lengua de contacto*	Escolaridad		Familia Sorda		Sabe leer		Sabe escribir	
			Nivel educativo	Situación	Sí	No	Sí	No	Sí	No
RAH	39	Español	Bachillerato	Estudiante, 6° semestre	1	0	1	0	1	0
ABH	38	Español	Bachillerato	Concluido	0	1	1	0	1	0
AEH	38	Español	Bachillerato	Concluido	0	1	1	0	1	0
NGM	37	Español	Secundaria	Estudiante, 1*	0	1	1	0	1	0
EAH	35	Español	Licenciatura	Estudiante, 3° semestre	0	1	1	0	1	0
LHM	35	Español	Bachillerato	Concluido	0	1	1	0	1	0
AMM	35	Español	Bachillerato	Concluido	0	1	1	0	1	0
AGM	34	Español	Licenciatura	Concluido	0	1	1	0	1	0
OLM	31	Español	Licenciatura	Concluido	0	1	1	0	1	0
EIH	31	Español	Licenciatura	Concluido	0	1	1	0	1	0
HMH	31	Español	Bachillerato	Concluido	0	1	1	0	1	0
NRM	31	Español	Bachillerato	Concluido	0	1	1	0	1	0
SPM	25	Español	Licenciatura	Estudiante, 9° cuatrimestre	0	1	1	0	1	0
BRH	25	Español	Bachillerato	Concluido	0	1	1	0	1	0
EHM	23	Español	Licenciatura	Estudiante, 4° semestre	1	0	1	0	1	0
LTM	41	LSM	Bachillerato	Concluido	1	0	1	0	1	0
HTH	36	LSM	Bachillerato	Concluido	1	0	1	0	1	0
DRH	30	LSM	Licenciatura	Concluido	0	1	1	0	1	0
JLH	21	LSM	Secundaria	Concluido	1	0	1	0	1	0
MGM	34	ASL/inglés	Maestría	Estudiante, disertación tesis	1	0	1	0	1	0
					6	14	20	0	20	0

Fuente: Elaboración de los autores.

escolaridad, conocimiento de otras lenguas, conocimiento de la escritura y la lectura, genealogía familiar (familia Sorda u oyente), tipo de comunicación, dedicación laboral, participación y contribución a la comunidad Sorda, y dónde y con quién aprendió la LSM. En el cuadro 1 se encuentran concentrados los datos de nuestros colaboradores. Cada informante se codificó de la siguiente manera: la inicial de su nombre y de su primer apellido, seguido del uso H/M para identificarlo como hombre o mujer. Se emplea el uso de LSM (Lengua de Señas Mexicana) y ASL (Lengua de Señas Americana, por sus siglas en inglés).

El rango de edad de los colaboradores se encuentra entre los 21 y 41 años. Participaron diez hombres y diez mujeres. Todos se autoidentifican como Sordos usuarios de la LSM, y emplean el español en su forma escrita.

3.2. Recolección y análisis de los datos

El estudio de campo inicialmente consideró tres etapas: en la primera, la invitación a participar en el proyecto de investigación;

en la segunda, el llenado de las fichas de colaboración de los informantes; y en la tercera, la realización de la entrevista virtual y el cuestionario complementario, dada la naturaleza de los datos recogidos. Debido a un primer análisis de los resultados se realizó una cuarta etapa de recolección de datos, con la finalidad de recuperar la historia escolar, debido a que encontramos que la actitud lingüística hacia el español escrito estaba altamente motivada por la experiencia académica.

Diseñamos una entrevista semiestructurada, siguiendo la perspectiva de Cassany (2000), compuesta por nueve preguntas, para obtener datos específicos de la escritura y la lectura de español como práctica social. Se consideró abordar en mayor medida los eventos y las prácticas letradas de entornos digitales que se refieren al internet, las redes sociales, las computadoras, entre otros tipos, y los analógicos tradicionales como el papel, los libros, la imagen, la fotografía, etcétera. Cabe mencionar que las entrevistas se realizaron mediante teleconferencias, mismas que fueron grabadas, para su posterior análisis.

La duración promedio de la entrevista y el cuestionario¹ fue de treinta a cuarenta minutos. Durante la entrevista con algunos informantes, se aplicaron preguntas variadas para profundizar, aclarar y/o ampliar la información necesaria para comprender mejor los significados de los componentes sociales, académicos y las prácticas letradas. Realizamos dicha entrevista en LSM, con el uso simultáneo de textos en español, en el caso del cuestionario. La aplicación de dicho instrumento se efectuó con la interacción de Sordo entrevistador a Sordo entrevistado.

¹ Este cuestionario lo realizamos para indagar sobre algunas características morfosintácticas de las expresiones escritas de los colaboradores. La información obtenida no la consideramos para fines de este trabajo, forma parte de una investigación en curso.

A partir de estos primeros datos, identificamos las categorías más relevantes con relación a las actitudes, percepciones y vivencias hacia la lengua escrita, y de las preferencias comunicativas de nuestros colaboradores en su cotidianidad. Asimismo, determinamos la importancia de ampliar datos relacionados con la historia escolar, desde la educación preescolar hasta estudios de nivel superior, con el fin de vincular estos nuevos datos relacionados con las experiencias académicas con los obtenidos en la primera entrevista, pues observamos un fuerte vínculo entre las prácticas letradas (frecuentes) de nuestros colaboradores y la forma en que fueron instruidos con respecto a la lengua escrita. Notamos cómo esta experiencia trascendió en el uso del español escrito en sus interacciones diarias, es decir, en la exigencia en los distintos ámbitos de la vida pública por hacer uso de un español escrito conforme con la norma de los oyentes alfabetizados.

Este segundo momento incluyó el diseño de otro instrumento que contó con 56 preguntas estructuradas (cada pregunta con su respectivo video en LSM), de selección múltiple y verificación de casilla, organizadas en siete secciones: lengua y nivel educativo; preescolar; primaria; secundaria; bachillerato; universidad (licenciatura) y maestría. También se indagó sobre los siguientes puntos: lengua de preferencia para la comunicación; nivel educativo en el que recibió clases en LSM como la lengua utilizada para enseñanza; la edad de ingreso en cada nivel educativo; años de escolaridad; repetición de grado escolar; deserción. Asimismo, la experiencia en las clases modalidad de instrucción (LSM, español oral o escrito, o bilingüe): si se apoyaban con recursos visuales, si eran clases amenas, aburridas, si tuvieron terapia de oralización... y, por último, su experiencia con el español escrito, en términos de su proceso de aprendizaje

y dominio. Las categorías se etiquetaron como bueno (fácil), regular (poco difícil) o malo (muy difícil).

Finalmente, para el tratamiento de los datos, transcribimos las entrevistas videograbadas en LSM a texto en español, y de los fragmentos de la información que se compartió de manera oralizada.

A continuación, discutimos los resultados encontrados tomando como base las preguntas de investigación: cuáles son las actitudes hacia el español escrito, cuál es su motivación para escribir o leer, cuál ha sido su experiencia en el aprendizaje del español, y qué usos le dan al español escrito.

3.3. Resultados

3.3.1 La experiencia en el aprendizaje con el español escrito

A partir del corpus obtenido, encontramos que, la gran mayoría de nuestros colaboradores, desde temprana edad, reconoce la importancia del uso de la escritura para comunicarse con su familia oyente que no comparte con ellos el uso de la LSM; y que fue significativo lograr el dominio del español escrito u oral como una exigencia de la escuela. Para ilustrar este aspecto, sirvan dos testimonios de nuestros colaboradores identificados como NRM y EAH:

NRM: Cuando fui a la secundaria me fui dando cuenta e iba aprendiendo los significados [de las palabras]. La verdad no fue fácil, no, no, no, me esforzaba mucho. Lo mismo pasó en la prepa, estuve con oyentes no había Sordos. Como siempre en 1º, 2º, 3º seguía esforzándome

demasiado, practicando, sentía una barrera ‘¿cómo?, no me queda claro’ [RNM:² angustia], necesito más información profunda pero nada.

EAH: Creo que primero empecé con el idioma español, a los... tres años creo... sí, sí a los tres años en la escuela CAM. Todos tenían discapacidad y me integré con ellos, al poco tiempo, me cambiaron a un grupo donde todos eran Sordos, con maestros oyentes. Ahí empezaban a oralizar que nos enseñaban cómo hacerlo, era muy fuerte, por eso el primer idioma fue el español [...].

También encontramos una diferencia en el fortalecimiento de la LSM y el aprendizaje del español como segunda lengua, como se observa en el siguiente fragmento del colaborador identificado como HTH:

HTH: Para mí lo primero es la lengua de señas y lo segundo el español escrito, para que con la primera [lengua de señas] pueda ir aprendiendo palabras básicas y poco a poco escribirlas y estructurarlas por ejemplo, en un libro que escriba unas pocas palabras, no importa, como verbos, adjetivos... para mí si es necesario cuando imagino que me lo envían en lengua de señas, únicamente en ese idioma. No significa nada lo escrito en español, absolutamente nada y haciéndolo a un lado eso es peor, por eso primero lengua de señas y segundo la escritura, los dos son importantes, sí.

² RNM: rasgos no manuales.

Cuadro 2. Tipos de textos que leen y escriben

Tipos de textos	¿Qué leen?	¿Qué escriben?	Con los que han interactuado alguna vez
Explicativos	Diccionarios	—	
Dialógicos	Mensajes de texto: personales, sociales y laborales (WhatsApp y Messenger)		—
Religiosos	Biblia	—	
Instructivos	Medicamentos Recetas	—	
Personales	—	Diarios Pensamientos	—
Periodísticos	Periódico	—	
Argumentativos	Temas de estudios para el examen	Tareas	Ensayos Tesis
Científicos	—		Artículos científicos
Informativos	Revistas Avisos Carteles Boletines sobre Covid-19	Notas de conferencias, de trabajo Transcripciones de la oralidad Investigación de los significados de las palabras	—
Expositivos	Libros (en general); libros sobre identidad y comunidad Sorda	Autobiografías Proyectos Actas o relatorías de reunión Temas de educación (laboral)	Examen

Funcionales	—	-Oficio -Lista de compras	—
Jurídicos	Actas	—	
Digitales	Publicaciones, dudas, comentarios de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Instagram) Google, lo que investigan		—
Narrativos	Subtítulos de películas Historias de terror Frases Leyendas Libros de romances, aventuras Cuentos ilustrados Cómics Historietas antiguas y de guerra	—	
Didácticos	Libros de textos de asignaturas Libros sobre la lectura y escritura de español	Material de enseñanza (diapositivas) Sopa de letras Crucigramas	—

Nota: los guiones largos indican que no hay datos manifestados ni identificados. Fuente: Elaboración de los autores.

Como se puede observar, hay una relación en el nivel de conocimiento o de dominios conceptuales en la lengua oral y en la lengua de señas (LS). No es que dependan mutuamente la LS y el español (como lengua escrita), y no obviamos el hecho de que se tratade lenguas en contacto, pero sí destacamos que la LS constituye un *input* indispensable para producir experiencias concretas y sólidas con respecto al español. Hay una sólida preferencia lingüística para relacionarse con el entorno a partir de la lengua natural, la LS; sin embargo, consideran importante aprender la lengua escrita, es decir, hay una actitud positiva hacia el bilingüismo, en aprender y alcanzar un mayor grado de dominio del español, tal como lo expresa nuestro colaborador identificado como OLM:

OLM: [...] Sí, es muy importante saber usarlos para conocer palabras más avanzadas, por ejemplo: sobre estudiar en la universidad ¿cómo aprendes a escribir español? ¿Cómo...?

Existe una demanda reiterada sobre cómo pueden aprender a escribir textos en español, principalmente aquellos que corresponden al ámbito académico. Si bien son conscientes de la necesidad de saber español escrito si desean acceder a otros niveles educativos, consideran que la enseñanza que tuvieron no fue la adecuada. Al respecto, nos parece oportuno mencionar que la falta de maestros bilingües (LSM- español) en la mayoría de las escuelas de educación básica repercute, por un lado, en la dificultad de acceder a la enseñanza-aprendizaje empleando la LSM, y, por el otro, en que la escritura y la lectura quedan en varios aspectos inexploradas por los sujetos Sordos:

aspectos comunicativos y funcionales de la lengua escrita, el uso social de las prácticas letradas.

Agregamos que los tipos de experiencias de aprendizaje e interacción con la lengua española en sus distintas formas, desde la educación primaria hasta estudios universitarios, se hicieron tangibles en las opiniones y prejuicios de nuestros colaboradores, a través del empleo de los siguientes juicios de valor, etiquetados de la siguiente manera: *buena* (fácil), *regular* (poco difícil) y *mala* (muy difícil). Hallamos un amplio predominio de experiencias de tipo *regular* y, también, de *buenas* experiencias, pero estas han sido significativamente menores.

Como se puede observar, la experiencia con el español escrito de nuestros colaboradores se vivenció, por un lado, como una lengua impuesta, una cultura escrita que no era comprendida y carente de sentido social para ellos como Sordos; y, por el otro, como un reencuentro con las bondades del español escrito en su edad adulta. Esto último gracias a un aprendizaje socialmente compartido y en la cotidianidad con sus pares Sordos u oyentes.

3.3.2 Motivaciones para leer y escribir. El uso de la lengua escrita

Ante la pregunta: ¿por qué los sujetos Sordos leen o escriben?, encontramos dos elementos íntimamente vinculados: la motivación y el uso social. La motivación responde al uso y a la funcionalidad que le dan a la lectura y escritura, es decir, a la necesidad de relacionarse y comunicarse en distintos contextos, con sus maestros, compañeros de trabajo, con el personal que brinda algún tipo de servicio (banco, restaurantes, terminales

de autobuses y aéreas, etcétera) o atención médica, principalmente cuando se trata de interactuar con personas oyentes.

Sin embargo, notamos que, debido al uso de las redes sociales, de teléfonos inteligentes, y de distintas plataformas (Zoom, Google Meet), también se ha incrementado o favorecido el uso de la lengua escrita entre pares. Hay un mayor interés por participar en diferentes tipos de eventos formales e informales; por ejemplo, asistir a conferencias, recibir clases en línea, realizar teletrabajo, o para reunirse a la distancia con su familia o amigos.

En el cuadro 3 identificamos los tipos de textos que nuestros colaboradores leen, escriben, y aquellos con los que alguna vez interactuaron en algún momento de su vida. Observamos una mayor diversidad en la lectura en comparación con los textos que escriben.

De manera general podemos decir que existe un interés particular en la lectura de materiales que les ayuden a disipar cualquier tipo de duda relacionada con el español (redacción y ortografía). En segundo término, aquellos que son recreativos, que tratan temas de relevancia social (periódicos), o de carácter científico. Y, ocupan un lugar preponderante, los textos que les permiten aumentar sus conocimientos y perspectivas sobre la LSM, y lo concerniente a la identidad y cultura Sorda.

Con respecto a la experiencia de los escritores Sordos, observamos que escriben textos breves, personales e íntimos, cuyo fin es conservar lo que sienten y piensan con relación a situaciones cotidianas y de su comunidad. También hay quienes se aventuran a escribir ficción y hechos biográficos para evocar sucesos significativos o con un fin terapéutico (sanación). Los siguientes testimonios de nuestros colaboradores, identificados como NRM, LHM y AGM, sirven para ilustrar lo que leen o escriben:

Cuadro 3. Usos comunes de la lectura y escritura

Leer	Leer	Escribir oficios y proyectos sencillos	Escribir
	Conversaciones laborales y personales		
	Comunicarse		
	Estudios universitarios		
	Negociar información	Difusión en las redes sociales	
	Comprender, narrar y/o explicar a sus hijos/sobrinos en LSM	Comunicarse en los bancos	
	Explicar a otras personas	Consultar dudas de palabras	
Leer	Dirigencia en las redes sociales		Escribir
	Investigar	Hacer tareas académicas	
	Acuerdos laborales	Interactuar con amigos de otros países latinoamericanos	
	Disfrutar de la literatura (ficción)	Trabajar e interactuar con los oyentes	
	Imaginar un mundo y comprender	Establecer una comunicación más rápida	
	Aprender a escribir	Intercambiar información con oyentes en caso de emergencias	
	Practicar		
	<i>Oyentes digan que sabemos leer y escribir</i>		
	Estudiar	Capturar lo que señan en una reunión	
	Reflexionar	Aclarar los pensamientos	
	Sentir y emocionarse	Plasmar lo que siente y lo que piensa	

Fuente: Elaboración de los autores.

NRM: Cuando yo leo, interiorizo y empiezo a imaginar un mundo. '¡Ah!'... ya entiendo, me queda claro. Leo, después... a veces disfruto un poco la poesía, muy extenso no, subrayo [las ideas] digo: '¿qué dice?, ¿cuál es el tema?, ¿dónde aprendo a entender lo que dice?, ¡Ah!, ya comprendo'. Y subrayo un poco, muy extensos no, cortos, los subrayo, eso. Yo, la verdad, antes no tenía imaginación nada, nada como si me sintiera en blanco, nada. Fui avanzando y ahora ya comprendo, me autodescubrí que ya podía entenderlo e imaginar la poesía 'oh, ya entiendo a diferencia de antes'.

LHM: [...] pero en general me gusta mucho leer, es bonito leer para imaginarlo, me gusta.

AGM: [...] sentirme relajada y aclarar mis emociones.

Damos cuenta de la construcción de los *significados*, la función poética e imaginativa del lenguaje que se *evidencia* en su práctica lectora.

Ahora bien, llama la atención que entre las formas de leer de los Sordos hay una que ocupa un lugar relevante y es *señar* durante la lectura: traducir a LSM el texto escrito. Pudiéramos hacer una analogía de esta actividad con relación a lo que hacen los oyentes al hacer una lectura en voz baja. Hemos notado que algunos Sordos, al leer, tienen momentos específicos para *señar*. Es una estrategia que siguen para la comprensión del discurso escrito, ya que no lo hacen de principio a fin de la lectura, sino según el tipo de texto con el que estén interactuando, y, sobre todo, de la extensión de este. Incluso pueden deletrear

palabras desconocidas o largas con el fin de anclarlas en su experiencia visual.

Otras de las formas son vocalizar, subrayar o investigar las palabras que desconocen o que les son poco claras. En estos casos, las personas Sordas detienen su lectura y recurren a ayudas/explicaciones externas. Pueden hacer una consulta cara a cara, o recurrir a alguien que consideran con mayor conocimiento para que les explique a través de videos en LSM, o pueden recurrir a algún sitio de internet. Este tipo de estrategias les permite reescribir o releer el texto de un modo más entendible para sí mismos. Se trata de una reflexión lingüística que evidencia no solo el recurso de inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del propio texto, del discurso que se presenta, sino además da cuenta del desarrollo de otro tipo de estrategias que no tienen comparación con las empleadas por las personas oyentes.

Para concluir este apartado, presentamos de manera esquemática, en el cuadro 4, la función comunicativa que cumplen la lectura y la escritura, de acuerdo con los datos proporcionados por nuestros colaboradores.

3.3.3 “Oyentes digan que sabemos leer y escribir”

Entre los datos que obtuvimos en nuestras entrevistas, destaca la siguiente demanda: “oyentes digan que sabemos leer y escribir”. Sirva esta expresión para discutir otra perspectiva del dominio de la lengua escrita para la comunidad Sorda, y es el valor que se le otorga por los propios Sordos. En general, podemos decir que la posición social de la cultura escrita de la comunidad Sorda suele ser devaluada, es decir, si bien su dominio se considera uno de los objetivos de la educación, en los hechos, los miembros de la sociedad (en su mayoría oyentes)

no reconocen que los Sordos sí se han apropiado del español escrito, y que las formas en qué han concebido y realizado las prácticas letradas no necesariamente coinciden con las experiencias de la lengua escrita de la sociedad oyente letrada.

Coincidimos con Ramírez Vidal para quien “[l]a posesión de la escritura no es un criterio válido para distinguir las culturas superiores de las inferiores, pero sí es un factor muy útil para entender los cambios culturales de los pueblos” (2008, p. 417). La cultura escrita de los miembros de la comunidad Sorda se expresa a través de sus propios medios, recursos y saberes, que difieren de aquella que es característica de los oyentes. Las prácticas letradas de los Sordos cobran vida de múltiples formas –digitales y análogas– que se perciben y se realizan con un fin social.

Los textos tienen sentido e importancia para la vida cotidiana de los miembros de la comunidad Sorda a través del significado que le confieren a la lectura y a la escritura, independientemente del grado de dominio de esta lengua, del español escrito. Consideramos que los Sordos escritores han valorado su *identidad Sorda*, y el *ser bilingües*.³ Hay una cultura escrita circunscrita al bilingüismo que el Sordo desarrolla fuera del contexto escolar, la cual responde a las exigencias sociales y al contexto en el que se desenvuelve.

Esto, a su vez, nos conduce a discutir las *relaciones de poder* que se encuentran presentes; es decir, cómo y con quién escriben los Sordos entrevistados. Con relación a los oyentes, encontramos que desarrollan un mecanismo de selección y relación basada en la confianza y seguridad para compartir los eventos y prácticas letradas. Al respecto, identificamos las siguientes con-

³ Las obras de Pepita Cedillo (2013) y Graciela Rascón Miranda (2015), ambas escritoras Sordas y usuarias de la Lengua de Señas, son un ejemplo de este tipo de experiencias.

diciones: a) Que entiendan lo que les escriben, es decir, que estén habituados o conozcan algunas características de la escritura utilizada por los Sordos (frases cortas, faltas de concordancia gramatical); b) Que sean usuarios de la LSM, pues en los casos en que no se tenga clara la información, o haya interferencias, se puede explicar en lengua de señas; c) Que el uso de mensajes escritos sea de contacto habitual. Estas tres condiciones responden, en gran medida, al sentimiento de inseguridad que los Sordos experimentan al interactuar con personas oyentes desconocidas que no adecuan sus textos, pues suelen ser, desde su perspectiva, escritos muy elaborados y de gran extensión.

En relación con sus pares, de igual manera se establecen criterios para determinar a quién sí y a quién no remitirles algún tipo de texto. Resulta interesante notar algunas condiciones en las que se efectúan dichos encuentros letrados. La primera responde al dominio y la pericia en el rol de remitentes mediada por un “te entiendo/no te entiendo”, con lo cual se va estableciendo la dinámica de la interacción. En la segunda, ante la posibilidad de comunicarse con su interlocutor Sordo, ya sea a partir de la LSM o del español escrito, ponderan los saberes y la retroalimentación que pueden compartir en el acto de la escritura, pues reconocen que pueden enriquecer su expresión escrita con este intercambio. No obstante, si consideran que la experiencia con la lengua escrita de su destinatario Sordo es todavía incipiente, pueden optar por un intercambio comunicativo a través de la lengua de señas.

4. Reflexiones finales

Si partimos del hecho de que el aprendizaje del español oral (lengua dominante) fue el objetivo principal de la educación

del Sordo durante gran parte del siglo xx, la evaluación de dicho alcance no es positiva. No se obtuvo el resultado esperado, y desafortunadamente se dejó de lado la posibilidad de proveer al alumno Sordo de otras experiencias significativas para acercarse al uso de la lengua escrita, de la lectura, con fines recreativos, y no solo como una forma de aprender de manera normativa la gramática del español.

Sin embargo, parece que se repite la misma historia en pleno siglo xxi. Notamos que, en el aprendizaje del español escrito como una segunda lengua, se hace hincapié en los aspectos formales del texto, y no en los aspectos comunicativos por lo que, siguiendo a Gutiérrez Cáceres (2014), “se centran únicamente en la revisión formal, es decir, en el análisis y corrección de aspectos referidos a la forma del texto, según las reglas lingüísticas convencionales y, específicamente, la estructura sintáctica, el léxico, la puntuación, la ortografía...”. Si bien nos parece importante abordar este aspecto formal de la escritura, esto nos revela la falta de empatía por parte de los docentes (oyentes) hacia el alumnado Sordo, al ignorar que sus experiencias con la lengua escrita no son iguales a las de sus pares oyentes, y que deben ser enseñados de una forma distinta, y con ello propiciar diversas aproximaciones para acercarse al texto escrito.

La manera en que tradicionalmente se ha enseñado a los Sordos ha provocado que muchos se sientan inseguros sobre su conocimiento del español, o bien que no reconozcan lo que han aprendido en cuanto a esta lengua, y suelen buscar retroalimentación o apoyo al enfrentarse a alguna tarea que requiere el *uso* del español escrito, como lo expresan nuestros colaboradores SPM, NRM, NGM y LHM:

SPM: [RNM: ¡ay!] la verdad, sí, la verdad fue muy difícil, pero escribir español muy largo... pero, no puedo, a veces un poco me ayudan [a explicar] con los significados del español y es como me queda más claro. A veces, pero ¿cómo me comunico con el maestro para pedirle ayuda y entender lo que significa [el texto]? Pero es muy poco no mucho.

NRM: Por ejemplo, yo me siento un nivel básico, necesito profundizar más. Todavía me cuesta cómo estructurar una oración, es difícil, me cuesta irlo escribiendo. Es difícil.

NGM: [...] las que me resultan difíciles de escribirlas. Por ejemplo, ‘no, eso está mal, es al revés’ y cambio el orden sintáctico de las palabras o completo la oración. Esto es lo más complejo.

LHM: [...] qué difícil es escribir *profundo* [hace referencia al tipo de palabras más complejas], eso sí es difícil: la formalidad. Igual hacer oficios, no puedo [RNM: qué hago] también es difícil, siento que no puedo redactarlo ya mi jefa me dice si está bien o mal ‘no, eso está mal, corrige’ y bueno lo corrijo, pero es difícil, redactar oficios es lo mismo [grado de complejidad de las palabras] por lo que no logro hacerlo.

La lectura de estos testimonios nos deja ver que los sujetos Sordos poseen una clara conciencia lingüística, reflexionan sobre su escritura y reconocen el grado de dominio que creen tener sobre sus conocimientos, destrezas y habilidades para

escribir. También, por ejemplo, han asumido que los escritos de las personas oyentes tienen características diferentes a las que ellos producen, en particular los aspectos relacionados a la extensión de su texto y la longitud de las oraciones. Nuestros colaboradores coinciden en que leer y escribir oraciones y frases cortas les facilita su comprensión y redacción; no obstante, aunque la consideran una experiencia positiva, no deja de verse con cierto prejuicio o malestar, como lo expresa HTH:

[...] información larga, no. Son párrafos cortos como de uno a dos, más o menos, o tres líneas lo que escribo dentro de ese margen, es poco.

Si bien hay una reflexión lingüística de los componentes gramaticales, de las clases de palabras, de la estructura sintáctica, así como de la ortografía, y logran elaborar e interactuar con los textos y cumplir con sus propósitos personales, el no poder hacer un documento extenso, o escribir frases con un número considerable de palabras, les genera inseguridad. En este sentido, acercarnos a conocer las actitudes y creencias de las personas Sordas sobre la lengua escrita nos parece muy importante, pues constituye una base para discutir el proceso de enseñanza del español, y también para valorar el esfuerzo que hacen los miembros de la comunidad Sorda por escribir conforme a las reglas de la gramática de una lengua que no perciben, y que han adquirido como un segundo idioma.

A lo largo de este trabajo, hemos abordado la bilingüedad de las personas Sordas y discutido el aprendizaje y uso de una segunda lengua en su forma escrita. Hemos observado la motivación que hay en los Sordos señantes para comunicarse a partir de la lengua escrita con sus pares y con los oyentes, y

hemos reconocido que la apropiación de la cultura escrita es diferente entre Sordos y oyentes. Si partimos del hecho de que el modelo actual para la enseñanza del Sordo es bilingüe-bicultural, es urgente que discutamos sobre los eventos y las prácticas letradas, sobre la génesis de las distintas formas y funciones que adquieren la lectura y la escritura de los Sordos adultos, la distancia entre el uso de la LSM y del español como lenguas de comunicación, de conocimiento; así como la formación de docentes Sordos que enseñen a leer y escribir español a sus pares, que contribuyan a la acción de ayudar/explicar/enseñar aspectos formales académicos, y que los alienten para que esta experiencia de la lectura y escritura se refleje en otras experiencias personales propias de la cultura Sorda.

Hoy en día, hay más personas Sordas que se han apropiado de la lengua escrita para muchos fines, como parte de la vida cotidiana, e incluso como un medio de denuncia para hablar desde lo individual y por la colectividad. Creemos que las auténticas prácticas letradas se fundan en una visión particular, y se enraizan en los saberes y en la identidad del ser Sordo. Solo resta decir que los escritores Sordos están ahí, solo basta asomarnos a sus palabras con los ojos bien abiertos para no perder detalle sobre lo que piensan y cómo lo expresan. Sirva este trabajo, escrito por un Sordo usuario de la LSM y por una oyente hablante del español, para observar la mirada y el uso que da cada uno a la lengua escrita.

Referencias

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V. et al. (Eds.), *Escritura y*

- sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red Lima para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, (4), 1-10. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- ____ (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- ____ (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Cedillo, P. (2013). *Háblame a los ojos*. Octaedro.
- Convenio No. 169. Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (24 de enero de 1991). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf
- Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/PIF212.pdf>
- Gutiérrez Cáceres, R. (2014). La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria. *Aula abierta*, 42(1), 22-27. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11689/10895>
- Hernández Canarios, A. (2017). *Bilingüismo multimodal y prácticas de biliteracidad en escolares Sordos señantes* [tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional]. <https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2917/SSIT0014669.pdf?sequence=1>

- Iniciativa que reforma y adiciona diversas disposiciones de las leyes generales de los derechos de niñas, niños y adolescentes; y para la inclusión de las personas con discapacidad, en materia de derechos de las personas Sordas, a cargo de la diputada Lourdes Celenia Contreras González, del grupo parlamentario de Movimiento Ciudadano (2019). *Sistema de Información Legislativa*. http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2019/11/asun_3968804_20191126_1574807057.pdf
- Kabuto, B. (2010). *Becoming biliterate: Identity, ideology, and learning to read and write in two languages*. Routledge.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (13 de marzo de 2003). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Lissi, M. E. et al. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y educación. *PSYKHE*, 12(2), 37-50. <http://www.redae.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20435/16905>
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y vida*, pp. 6-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Massone.pdf
- Mena Andrade, M. S. (2021). Lengua escrita e inteligencia. *Andina*, (3), 38-44. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7832/1/07-EN-Mena.pdf>
- Poveda, D. et al. (2012). Los hábitos lectores de los adolescentes sordos: Una mirada social y cualitativa. *Papers infancia_c*, (3), 11-23. https://www.infanciacontemporanea.com/documentos/papers/papers_Infancia_c_povedaetals2012.pdf

- Poveda Bicknell, D. (2011). Los hábitos lectores de los adolescentes sordos. En J. M. Martín Blanco (Coord.), *La percepción de las personas sobre la lectura: una mirada a la adolescencia* (pp. 14-33). Fundación CNSE. https://www.cnse.es/media/k2/attachments/estudio_percepcion_lectura.pdf
- Ramírez Vidal, G. (2008). Pérez Cortés, Sergio, Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua, México, Siglo XXI Editores, 2004. 325 págs. *NOVA TELLVS*, 26(1), 415-429. <https://revistas-filologicas.unam.mx/nouatellus/index.php/nt/article/view/268/264>
- Rascón Miranda, G. (2015). *Señas, palabras y silencio*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Reyes, I. (2012). Biliteracy Among Children and Youths. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 307- 327. <https://doi.org/10.1002/RRQ.022>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *CICE*, 2(5), 77-91. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- Unesco. (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/minorities.aspx>
- ____ (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*. https://www.inali.gob.mx/pdf/Declaracion_UNESCO_Div_Cultural.pdf
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, (47), 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

Capítulo 6.

La educación artística para los Sordos señantes: las palabras no dichas

Miroslava Cruz-Aldrete
Claudia Elizabeth Gutiérrez Valle
Miguel Ángel Villa Rodríguez

Introducción

En las primeras décadas del siglo xx en México, la educación artística ocupó un lugar preponderante en la enseñanza. Entre los principales objetivos del México posrevolucionario, se encontraba la construcción de una nueva nación, que propiciara mejores condiciones de vida para sus habitantes. Se pensaba que esto solo podría ser posible si la educación y la cultura estaban al alcance de todos los ciudadanos, como se puede observar en la puesta en marcha de las llamadas Misiones Culturales

encabezadas por José Vasconcelos, quien pretendía “dotar de cultura” al pueblo mexicano (Tortajada, 2008).

Para Vasconcelos, la ignorancia era la causa de la injusticia. De ahí que, al estar al frente de la recién fundada Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, diera un gran impulso a la enseñanza de las primeras letras, a través de intensas campañas de alfabetización en todo el país; tuvo especial interés por la educación artística.¹ Buscó poner el arte al alcance del pueblo, como podemos constatar, por ejemplo, en el movimiento muralista mexicano, o en la fundación de la Orquesta Sinfónica Nacional. Vasconcelos estaba convencido del vínculo entre el arte y la educación para lograr una sociedad más igualitaria.

Un valor pedagógico y social le fue atribuido a las diversas expresiones artísticas, cuya enseñanza no estaba depositada únicamente en los docentes, sino que se contaba con la participación de los propios artistas (Calderón, 2018).² De igual modo, es notable cómo los murales que fueron plasmados en las paredes de varios edificios públicos ofrecieron al pueblo una narrativa sobre la historia –recreada– del México prehispánico, del independiente y del revolucionario, y se tuvo un enaltecimiento de las luchas populares. A partir del arte, se pretendió forjar un sentido de identidad como mexicano, a la par de regenerar

¹ En 2021, la SEP cumplió un siglo de su fundación. Entre los varios testimonios sobre su relevancia, se destaca la exposición titulada: El proyecto artístico y cultural de la SEP (1921-1946), con la cual el Museo Nacional de San Carlos conmemora el programa que impulsó esta Secretaría para dar una orientación “más pedagógica y popular a la producción artística y cultural del país”. Y la espléndida exposición fotográfica SEP: 100 años de educación en México.

² En estos proyectos participaron grandes figuras, entre ellas: Lola Cueto, Rosario Cabrera, Adolfo Best Maugard, Roberto Montenegro y Jaime Torres Bodet.

el tejido social que había sido violentado debido a los conflictos armados ocurridos durante el periodo revolucionario. Nuestro país se abrió paso a la modernidad incorporando el gusto por las artes, la ciencia y la cultura, al alcance de toda la población.

José Vasconcelos pudo tejer una urdimbre entre el maestro, el intelectual, y el artista, para cumplir con los objetivos educativos propuestos. La intensa labor realizada en las primeras décadas de la recién fundada SEP se ve reflejada en la serie de programas e iniciativas culturales que incluyeron, además de la producción de libros, la enseñanza de diversas expresiones artísticas: pintura, escultura, grabado, música, danza, fotografía y cine. Mención aparte merece el teatro guiñol por la peculiaridad de sus obras con fines educativos, de atención a la salud, y lúdicos (Gudiño y Sosenski, 2017), las cuales tuvieron gran impacto no solo entre la población infantil sino también entre las personas de edad adulta.

El gran impulso a la educación durante la primera mitad del siglo XX, con un enfoque humanista, tuvo un impacto notable en un gran sector de la educación, en el cual desafortunadamente no estaban incluidas las personas con discapacidad, quienes continuaban recibiendo un trato diferenciado conforme a los criterios de normalidad *vs.* anormalidad, lo que significaba, en el mejor de los casos, una enseñanza desde una perspectiva rehabilitatoria o bajo un esquema de beneficencia. Por tanto, el acercamiento a las artes o a la educación artística era poco probable que ocurriera. No obstante, para el caso particular del alumnado Sordo, cabe mencionar que en la educación brindada en la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) sí se consideraban materias relacionadas con el arte, en particular aquellas relacionadas con el dibujo, como menciona Jullian Montañez:

Por un lado tenemos la clase de dibujo. La primera referencia que de ella tenemos es de 1870. Resulta importantísima, porque aunque en aquel tiempo no podemos asegurar que alguno de ellos al salir de la escuela consiguiera su sustento por este medio. No obstante, existen pruebas concretas que desde principios del siglo xx hasta el mismo día de hoy, muchos de los sordos trabajan como dibujantes, y podemos decir que realizan su trabajo de una manera no solo digna sino hasta sobresaliente (2001, p. 89).

Es muy probable que las habilidades que mostraban las personas Sordas para representar de manera gráfica su entorno fueran explotadas como parte de su educación, y que no se les haya otorgado un valor estético. Por tanto, llama la atención la forma en la que se ha desplazado la oportunidad de continuar con este tipo de asignaturas, como el dibujo, el taller de teatro, en el caso del alumnado Sordo.

Sin duda, ha sido una conquista el acceso a la educación (en todos los niveles) para las personas con discapacidad; con ello, la promoción de la construcción de escuelas inclusivas. Y aunque se han derribado mitos en torno a sus capacidades, al respecto, habría que señalar que esta población en general, y en particular la Sorda, continúa las más de las veces excluida de la enseñanza artística, o bien es reducida a una herramienta terapéutica o de comunicación. En este sentido, se pretende sustituir la lengua oral o la lengua de señas por expresiones plásticas para interactuar con las personas de su entorno.

Por otra parte, habría que resaltar el hecho de que en la mayoría de las escuelas de educación básica los alumnos no cuentan con un espacio en donde puedan desarrollar su gusto por el arte. Esto nos conduce a suponer que la educación artística

se ve como un accesorio y no como parte importante de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes. Situación que, lamentablemente, comparten los alumnos con y sin discapacidad.

De manera general, podemos decir que no se brinda dentro o fuera del aula un momento para acercar a los alumnos a la expresión artística. El abordaje de los temas relacionados con la danza, la pintura, la escultura, la literatura o el teatro ha cedido su lugar frente a la relevancia de las materias instrumentales, aun cuando se reconozca que justo la creatividad y el pensamiento divergente favorece el aprendizaje de la lengua escrita y de las matemáticas, así como el abordaje de las ciencias básicas.

Podemos seguir hablando de los beneficios del arte en estos ámbitos disciplinares, sin embargo, nos parece fundamental enfatizar el hecho de que el arte es inherente al ser humano; basta con observar las innumerables y diversas expresiones artísticas culturales que hay en el mundo: la danza, la pintura, la música, las narraciones orales o visuales, y escritas, que han cultivado los distintos grupos étnicos, nos enriquecen como humanidad (Unesco, 2011). Por tanto, nos parece de gran relevancia indagar sobre las razones por las cuales el arte y la educación artística no han tomado un papel importante en el desarrollo de las personas con discapacidad, en especial en el caso de las personas Sordas.

Nuestro interés no es discutir sobre la doble excepcionalidad, que, en palabras de Barreda (2021), es un concepto relativamente nuevo en el campo educativo como el psicológico. Un estudiante con doble excepcionalidad, en el campo de la educación de talentos, hace referencia a aquel que posee simultáneamente un talento o alta capacidad y una discapacidad. Las personas que poseen la coexistencia de talento con discapacidad auditiva presentan características particulares que complejizan

su condición a diferencia de los que no, por ejemplo, de personas Sordas cuyas obras plásticas son altamente valoradas. Por el contrario, nuestra intención es reconocer, en principio, que el arte es un bien común, que está en todas partes, y que es una capacidad que poseen todas las personas independientemente de la condición social, o si presentan o no alguna discapacidad. Desde nuestra perspectiva, consideramos que la educación artística para el alumnado Sordo, y la generación de espacios inclusivos, responde, en gran medida, a las actitudes de las personas oyentes sobre el valor de expresión artística para los Sordos.

A continuación, presentamos el desarrollo de un instrumento que nos permite tener una representación sobre las actitudes de un grupo de personas oyentes que conviven con personas Sordas, ya sea por motivos laborales o familiares.

El arte y las personas con discapacidad

Como mencionamos, el arte y la educación artística para las personas con discapacidad fue vinculado inicialmente con funciones terapéuticas, o para establecer formas de comunicación distintas de la lengua oral, como es el caso de las personas con dificultades en el habla (Lobato, Martínez y Molinos, 2003). En la actualidad, se ha dado un mayor auge al cultivo de diversas expresiones artísticas, como la pintura o la danza, para las personas con discapacidad intelectual, ya que, dentro de este colectivo, García (2013) afirma que el arte da mayor facilidad de comprensión y acercamiento, por lo que ofrece las herramientas y los soportes propicios para establecer las bases de la expresión. Así mismo, propicia “posibilidades de conexión con la sociedad, como procesos evolutivos hacia sociedades

autoinclusivas y de adaptación cultural y progresión personal” (Comeras, Raposo y de Luxan, 2017, p. 177), y en el caso de los miembros de la comunidad Sorda, es notable el desarrollo que ha tenido el teatro en donde el uso de la lengua de señas convive con otras formas de expresión corporal. Sin embargo, aun con este cambio significativo, son evidentes los prejuicios en torno al valor de la obra de los creadores con discapacidad, así como de lo que representa para los espectadores que pueden tener esta condición, con lo cual se ve limitado su acceso a los recintos culturales, entre ellos los museos.

En este sentido, cabe destacar que la percepción que tienen las personas oyentes sobre los Sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) es un factor que impacta en el acceso de las personas Sordas señantes a espacios de recreación artística. Es decir, no solo ser usuario de una lengua minoritaria dificulta el acceso a distintos espacios de la vida pública, sino que, además, que la lengua materna sea de una modalidad diferente a la de la mayoría lo coloca en una situación marginal.

Debemos señalar que, aun cuando se cuenta con un programa emanado de la SEP, como se muestra en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Artes*, pareciera que su contenido y su ejecución no forman parte de la enseñanza del alumnado Sordo (cuadro 1), debido en gran parte a que se ponderan los llamados aprendizajes instrumentales, o a la competencia en la lengua de señas. Esto nos conduce a preguntarnos: ¿cuándo se desligó del arte la propuesta educativa para la comunidad Sorda?

Quizá la respuesta nos conduce, en principio, a la disputa entre dos posiciones educativas: el uso de la lengua de señas (manualismo) y el oralismo. Ambas perspectivas difieren del objetivo principal de la educación del Sordo. En el manualismo,

ahora entendido como el modelo educativo bilingüe-bicultural, se busca fortalecer la lengua natural de las personas Sordas, la lengua de señas. En cambio, en el oralismo, lo que se pretende es que aprendan la lengua dominante, en su forma oral y escrita. Una primera revisión de la forma en que ambos modelos se instrumentaron para la enseñanza ofertada para el alumnado Sordo devela que el arte y la cultura no tuvieron un papel sobresaliente en su formación. En el mejor de los casos, la música y la danza fueron empleados con fines rehabilitatorios y no recreativos. O en el caso del dibujo, que, si bien formó parte en general de la enseñanza del alumnado Sordo, quizá estuvo desde el principio más enfocado a la copia, que al valor artístico o estético.

Cuadro I. Objetivos de las artes en la educación básica

Objetivos generales

Se espera que al término de la educación básica los estudiantes valoren el papel e importancia de distintas manifestaciones artísticas locales, nacionales e internacionales, como resultado de procesos activos de exploración y experimentación con los elementos básicos de artes visuales, danza, música y teatro.

Se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico y estético que les permita disfrutar de las artes, emitir juicios informados, identificar y ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora,

trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros.

Objetivos por nivel educativo

Preescolar:

Se espera que en su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad (general, indígena o comunitaria), los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, que gradualmente permitan:

1. Usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro).
2. Identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

Primaria:

1. Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria.
2. Experimentar con las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes.
3. Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación.
4. Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se

producen, valorando la variedad y diversidad de expresiones.

5. Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico.
6. Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas.
7. Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte.
8. Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, al imaginar y proponer soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario.

Secundaria:

1. Explorar los elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro), y utilizarlos para comunicarse y expresarse desde una perspectiva estética.
2. Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, reconociendo las conexiones entre ellos.

3. Valorar las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales.
4. Analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro.
5. Explorar artes visuales, danza, música o teatro desde un enfoque sociocultural que les permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales.
6. Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en su actuación cotidiana, a partir del trabajo con artes visuales, danza, música o teatro.

Fuente: SEP, 2017.

Por otra parte, también habría que considerar que uno de los problemas centrales en la educación artística para todos (oyentes y Sordos) es entender a qué llamamos arte. Pareciera una pregunta ingenua, no obstante, amén de los especialistas, llama la atención que, para la gran mayoría de las personas, el término *arte* evoque a una pintura o a una escultura, así como a un recinto particular; pensamos en lugares en donde podemos encontrar este tipo de obras para su contemplación. Así mismo, suele conferirse a este tipo de espacios un aire sagrado, que provoca que nos acerquemos a ellos con un respeto excepcional,

incluso que pensemos que solo están al alcance de un grupo selecto de personas, y que requerimos de alguien más que nos introduzca o interprete la exposición a la cual hemos decidido asistir. Por el contrario, habrá quienes consideren que el arte está en todos lados.

Nosotros nos inclinamos por su acepción general que define al arte como toda forma de expresión creativa que poseemos los seres humanos para representar sentimientos, ideas, sobre lo real o lo imaginario, a través de distintos recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. Estas expresiones despiertan en el otro, quien interactúa con estas obras, una reacción de gozo o de disgusto; es una experiencia individual y única. Esto nos conduce a identificar otra característica del arte: también es contemplativo. Al respecto, es probable que para algunos las primeras visitas a los teatros o museos no hayan sido experiencias promovidas por la propia familia, sino que fueron actividades organizadas por la escuela.

En el caso del alumnado Sordo, es recurrente observar que la familia pocas veces tiene el interés o la motivación por acercar a sus hijos a los museos, a ver exposiciones que incluso se exhiben en espacios abiertos, pues este tipo de *paseos* suele estar condicionado a la participación del intérprete de lengua de señas, y la realidad es que no se tiene un número de profesionales competentes que pueda cumplir esta función en los varios recintos culturales con los que se cuenta en todo el país. Esto no debiera ser impedimento, sin embargo, se ha convertido en un factor importante para este tipo de actividades. Y nos conduce a suponer que quizá existe una falsa idea sobre el gusto estético, es decir, que este requiere de ser enseñado, interpretado por el otro, en lugar de pensar que el arte es subjetivo, y lo que puede gustarle a alguien puede ser repulsivo para otro. El problema se

vuelve cada vez más complejo para las personas Sordas no solo por verse privadas de la experiencia, sino porque se construye un prejuicio, y se asume que este tipo de espacios no es adecuado para ellas porque no hay una comunicación efectiva.

Si bien, esto por sí solo no explica la baja o nula asistencia a los museos de los Sordos señantes, sin duda, es una realidad que las condiciones de accesibilidad de este tipo de lugares condicionan la visita de las personas con discapacidad, incluyendo a los miembros de la comunidad Sorda.

El derecho a la cultura para las personas con discapacidad

El derecho a la cultura para los grupos vulnerables está expresado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), así como nuestro caso particular en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). Al respecto, hacemos hincapié en la lectura de los apartados que integran la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), ratificada por México en el 2018, la cual nos conduce a una serie de reflexiones no solo en cuanto al reconocimiento del derecho que tiene todo ser humano a la salud, al trabajo, la justicia, la educación, la cultura, o a la recreación, sino también sobre los medios y las estrategias con los cuales se pretende que las personas con discapacidad ejerzan a plenitud estos derechos.

Entre las premisas que encontramos de dicho documento, resaltamos el compromiso que el Estado y la sociedad adquieren para procurar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, tal como se muestra en el Artículo 3 (Principios generales) de dicha convención, el cual es respaldado más adelante

en el Artículo 4 (Obligaciones generales), numeral 2, y que a la letra dice lo siguiente:

Con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos, sin perjuicios de las obligaciones previstas en la presente Convención que sean aplicables de inmediato en virtud del derecho internacional (ONU, 2008).

Como podemos observar, existe un marco normativo, pero el gran dilema siempre es la parte operativa: instrumentar medidas que respondan a las particularidades de las personas con discapacidad. Un ejemplo que nos parece sumamente ilustrativo es el desarrollo de museos inclusivos. Desde hace algunos años se ha evaluado la accesibilidad de los museos para acoger a las personas que tienen alguna discapacidad.

Nos parece pertinente discutir cómo en la transformación de este recinto, en el caso particular de México, se han recuperado, por un lado, los datos duros arrojados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el cual se muestra que, en la encuesta realizada por esta institución, solo 34.6% de un total de 1,086 museos en 2018 disponen de infraestructura para personas con discapacidad. Por otro lado, con respecto a la accesibilidad en exposiciones y servicios con que cuentan los museos para personas con alguna discapacidad, se reporta que 60.6% de las instituciones cuenta con medios de accesibilidad visual; 37.7% con medios de accesibilidad motriz; 22.7% con

medios de accesibilidad auditiva y 17.1% con medios de accesibilidad cognitiva.

Ante tales cifras es importante reconocer la respuesta de los museos para convertirse en entes inclusivos que, por ejemplo, haciendo uso de nuevas técnicas de comunicación, puedan transmitir la información disponible a todos los visitantes potenciales en todos los formatos posibles, permitiendo así que cualquiera sea parte de la experiencia que el museo ofrece de acuerdo con sus necesidades específicas. Por tanto, destacamos que para el caso de las personas Sordas ha sido fundamental para el desarrollo de los museos inclusivos la participación de los ILS en las visitas guiadas, así como en la elaboración de videos en Lengua de Señas Mexicana (LSM) en las exposiciones temporales. Sin duda, ha sido esta acción un elemento clave para motivar a las personas Sordas señantes a visitar estos recintos, pero nos parece que no ha sido suficiente.

Por otra parte, cabe decir que esta propuesta de una nueva museografía no es exclusiva de México. Se trata de un movimiento a nivel mundial, y, con ello, es de celebrar la serie de materiales con diversas propuestas y recomendaciones que se han generado y compartido para hacer de los museos espacios de encuentro, con el fin de celebrar la diversidad (lingüística y cultural), al tiempo que se favorece el acceso a los miembros de comunidades vulnerables, entre ellos, las personas con discapacidad. Baste como muestra el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por su siglas en inglés), organización mundial de los museos y los profesionales de los museos, dedicada a la promoción y protección del patrimonio natural y cultural, presente y futuro, material e inmaterial; organización creada en 1946, integrada por más de 37,000 miembros en 141 países y conformada por profesionales con una diversidad de disciplinas en relación

con los museos y el patrimonio, de manera que su compromiso con la promoción de la cultura y el intercambio de conocimientos se encuentre reforzado, y se vea beneficiada la comunidad museística.

Hay que mencionar, además, que desde el año 2011, el ICOM patrocina la Noche Europea de los Museos, la cual fue creada en 2005 por el Ministerio de Cultura y Comunicación francés. Esta Noche se celebra cada año durante el sábado anterior a la celebración del Día Internacional de los Museos; en ella, los visitantes pueden ingresar a los museos participantes durante la noche de forma gratuita. Mediante la recepción del público por la noche, los museos abren una visita diferente de sus colecciones, con un enfoque más sensorial e insólito, razón por la cual se puede considerar un elemento clave para motivar a las personas con y sin discapacidad a visitar estos recintos.

Siguiendo esta línea de cambio, Silvia Singer, presidenta de ICOM en México, menciona puntualmente que el desafío de los museos va más allá de estudiar y manejar su colección, ahora también deben conocer de manera muy especial a sus públicos. Así se genera un cambio de paradigma importante, y se deja atrás el discurso dirigido a un público en general o públicos especializados; y se amplía su visión hacia una diversidad de grupos, todos ellos con necesidades y objetivos distintos, todo esto con la finalidad de generar una accesibilidad de calidad para sus visitantes.

Entre los diversos trabajos que abordan esta temática, para fines de esta investigación, nos resulta oportuno recuperar la discusión sobre los tipos de accesibilidad a considerar para favorecer la participación de las personas con discapacidad. Por un lado, llama la atención la relevancia que cobran aquellos vinculados con la infraestructura del inmueble, y, por el otro, el

especial interés que se tiene sobre las representaciones sociales de la discapacidad que han acuñado las personas que laboran en los museos. De manera general, observamos la importancia de la participación de la comunidad que labora en el museo para responder a una evaluación externa, es decir, sobre la existencia de barreras arquitectónicas del inmueble, y un análisis interno que abarque la organización del trabajo colectivo del personal del museo, y además la función individual. En cuanto a la labor como una comunidad, se sugiere discutir cómo se realiza la toma de decisiones sobre las exposiciones temporales que se destinan a un público potencial;³ y con ello la eficacia para la atención de nuevos visitantes, a partir, por ejemplo, del acceso a la información que se brinda y de la difusión de estas exposiciones.

Ahora bien, nos parecen relevantes las preguntas en torno a si consideran que el personal del museo está preparado para atender de manera oportuna a las personas con discapacidad que asisten al museo, ya sea para fines académicos o recreativos, lo cual no solo atañe cuestiones técnicas, es decir, el uso de rampas, cédulas en Braille, materiales multimedia, sino también aspectos básicos como la forma de interactuar con estas personas. Esto nos conduce a identificar cómo se siente el personal ante la posibilidad de tener que dirigirse y guiar a las

³ Un ejemplo de este tipo de decisiones la encontramos en la exposición temporal de la obra de Germán Gedovius en el Museo Nacional de San Carlos (2017, CDMX), quien, al ser un pintor con una discapacidad auditiva, generó una gran expectativa para conocer su trabajo por parte de los miembros de la comunidad Sorda. Pero, también causó un impacto positivo entre las personas oyentes, que reconocieron el talento de los Sordos, y fue una forma de aproximarse a entender la diversidad de los seres humanos. Véase <https://inba.gob.mx/prensa/7345/los-mundos-de-german-gedoviusen-el-museo-nacional-de-san-carlos>

personas con discapacidad (sensorial, cognitiva, motriz, psicosocial) en su recorrido, si así fuera el caso.

Todo esto en su conjunto debería conducirnos a una profunda discusión sobre las acciones que se han generado o deben generarse para facilitar la participación de las personas con discapacidad. Sin duda, es importante contar con instalaciones adecuadas para garantizar la movilidad de usuarios en sillas de ruedas, rampas y elevadores; baños accesibles; préstamo de silla de ruedas; visitas guiadas con ILS, o tener materiales sobre las exposiciones e información general del museo en sistema Braille, al igual que reproducciones táctiles en salas. Pero, sobre todo, lo más importante es conocer el sentir del personal que labora en estas entidades.⁴

Cada 18 de mayo se conmemora el Día Internacional de los Museos; en el 2020, el tema fue: Museos para la igualdad: diversidad e inclusión. Se ha perseguido desde hace un par de años que el museo se convierta en un punto de encuentro para celebrar la diversidad de perspectivas que conforman las comunidades y el personal de estos mismos recintos. Para ello, se ha reconocido la necesidad de promover herramientas para identificar y superar los prejuicios en lo que los museos muestran y en las historias que cuentan.

Si bien, como ya lo mencionamos, destacamos que para el caso de las personas Sordas ha sido fundamental para el desarrollo de los museos inclusivos la participación de los ILS, así

⁴ Claudia Gutiérrez Valle en su tesis *El acceso a la cultura para personas con discapacidad auditivas en el Museo Nacional de San Carlos (2022)*, ante la crisis sanitaria derivada por el nuevo coronavirus, se ha dado a la tarea de analizar la transformación de estos espacios museísticos, la accesibilidad a través del uso de diferentes dispositivos para realizar un recorrido virtual a partir de la oferta que hacen los propios museos. Reconocer, entonces, si estas nuevas posibilidades de acceso a la cultura han considerado a las personas con discapacidad.

como de videos en esta lengua en exposiciones temporales, nos parece que no ha sido suficiente. Insistimos en la importancia de la autonomía de los Sordos señantes para ejercer su derecho al acceso a la cultura y a la recreación artística (Cruz-Aldrete y Sanabria Ramos, 2020). Conferimos un peso importante en el acceso a la educación artística, al arte y a la cultura en general, las actitudes que tiene la sociedad mayoritaria (oyente) sobre las personas Sordas, como se presenta a continuación.

Escala para medir las actitudes de los oyentes sobre las personas Sordas y su acceso al arte

Se construyó una escala de actitudes con el fin de investigar las actitudes positivas y negativas de las personas oyentes con respecto a la capacidad, motivación y viabilidad de las personas Sordas para apreciar el arte. Los ítems se organizaron en torno a los siguientes campos: actitud general con respecto a las llamadas bellas artes y el cine. Los reactivos buscaban también indagar si la actitud se centra en aspectos cognoscitivos, motivacionales o de accesibilidad, y se presentaron tanto reactivos positivos como negativos. Se utilizó una escala Likert de cuatro valores para forzar la toma de una dirección de la actitud y evitar los términos medios (indiferente) que no definen la actitud.

Se hizo un listado de veintidós reactivos que fueron presentados a un grupo de expertos para su evaluación. Atendiendo a los comentarios de los jueces, se eliminaron los reactivos que no preguntaban directamente sobre una actitud de los Sordos hacia el arte. Se modificó la redacción de algunos y se añadieron otros. Finalmente quedó el listado siguiente. Entre paréntesis se indica el aspecto que se indaga en la actitud:

A= accesibilidad de los Sordos hacia el arte; C= capacidades cognoscitivas de las personas Sordas; M=motivación hacia las expresiones artísticas.

Actitud general hacia el arte en los Sordos:

1. El arte es elitista. Los Sordos no tienen acceso a él (-A)
2. Para apreciar el arte, se debe tener formación académica (-C)
3. Las personas Sordas no son capaces de disfrutar del arte (-C)
4. El acceso al arte debe ser gratuito para las personas Sordas (+A)
5. A las personas Sordas, no les interesa el arte (-M)
6. El arte beneficia el desarrollo de las personas Sordas (+C)
7. Las personas Sordas deberían ir a los museos acompañadas de un oyente o de un intérprete (-A)
8. Los Sordos, como todas las personas, son sensibles a la expresión artística (+ M)
9. Las personas Sordas tienen capacidad creativa para el arte (+C)
10. Los Sordos, al igual que los oyentes, tienen la capacidad para desarrollar cualquier actividad dentro del arte (+C)

Artes visuales (pintura, escultura, arqueología, museos, arquitectura, etc.)

1. La pintura es difícil de entender para las personas Sordas (-C)

2. A las personas Sordas, no les interesa la pintura artística (-M)
3. Las personas Sordas tienen mayor habilidad visual que las oyentes (+C)
4. Las personas Sordas tienen un buen razonamiento visual (+C)
5. Las personas Sordas tienen un juicio crítico y un pensamiento holístico (+C)
6. A los Sordos les gusta ver las esculturas de los museos (+M)
7. Los Sordos no se interesan por los sitios arqueológicos (-M)

Música

1. Las personas Sordas no se interesan por la música (-M)
2. Las personas Sordas tienen la capacidad de seguir cualquier ritmo musical (+C)
3. Los Sordos no deberían asistir a conciertos musicales (-A)

Danza

1. A las personas Sordas les gusta mucho la danza (+M)
2. Las personas Sordas tienen habilidad y capacidad para comprender y transmitir las emociones y los sentimientos a través de las expresiones corporales (+C)
3. Las personas Sordas no aprecian la danza (-M)

Cine

1. Los Sordos pueden desarrollar un guion cinematográfico (+C)
2. A los Sordos les gusta mucho ir al cine (+M)
3. Los Sordos no disfrutan de las películas como los oyentes (-C)

Teatro

1. El Sordo no entiende el teatro (-C)
2. Los Sordos disfrutan del teatro igual que los oyentes (+M)

Literatura

1. La literatura (novelas, cuento, poesía) no es para los Sordos (-C)
2. Los Sordos pueden disfrutar de la poesía y de la novela (+M)

Los reactivos se ordenaron de acuerdo con una secuencia de números al azar. El cuestionario final se elaboró mediante la aplicación Google Forms y se recabó la información en línea. Se preguntó, además, la edad y el sexo de los participantes, así como la experiencia con la comunidad Sorda mediante las siguientes opciones: ninguna relación; tengo un familiar Sordo; tengo un amigo o conocido Sordo y cualquier otro tipo de relación que debería especificarse (ver el formato final en el anexo 1).

Participaron 31 personas: 20 mujeres y 11 hombres cuya edad promedio se muestra en el cuadro 2 a continuación.

Cuadro 2. Edad de los participantes

Sexo	Media	N	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Femenino	25.50	20	3.82	18.00	32.00
Masculino	32.00	11	8.43	21.00	48.00
Total	27.81	31	6.55	18.00	48.00

Fuente: Elaboración de los autores.

Diez de los participantes no tenían ninguna relación con la comunidad Sorda. Cuatro tenían un familiar Sordo. En doce, la relación era con amigos o conocidos, y cinco tenían contacto por ser profesores de Sordos (cuadro 3).

Resultados

En general, no hay una actitud negativa de los oyentes participantes hacia las personas Sordas con respecto a su motivación, capacidad cognoscitiva y posibilidad de acceder al arte. En el cuadro 4, se muestra el promedio obtenido de la suma de todos los reactivos y se compararon por sexo. Las diferencias no son estadísticamente significativas. El rango de los valores de la escala va de 30 a 120. Mientras mayor sea el valor, mayor la negatividad de la actitud. El promedio del grupo total fue menor de cincuenta, es decir, en un puntaje muy bajo.

Cuadro 3. Comparación del promedio obtenido en el total de la escala de actitudes según la relación de los participantes con la comunidad Sorda

Puntaje total obtenido en la escala	Media	N	Desviación típica
Amigo o conocido Sordo	48.17	12	9.80
Familiar Sordo	56.00	4	10.49
Ninguna	49.80	10	9.59
Otra	49.60	5	11.50
Total	49.93	31	9.88

Fuente: Elaboración de los autores.

Cuadro 4. Promedio y desviación típica de la suma de la escala de actitudes

Total, escala	Media	N	Desviación típica
Femenino	47.25	20	9.14
Masculino	54.82	11	9.67
Total	49.93	31	9.88

Nota: se compara la puntuación por sexo. Fuente: elaboración de los autores.

Se calcularon las frecuencias de las respuestas a cada uno de los reactivos. Para los análisis cuantitativos se le dio el valor de 1 a la categoría “muy en desacuerdo”; 2 a la respuesta “en

desacuerdo”; 3 a la “de acuerdo” y 4 a la de “muy de acuerdo”. De esta manera, mientras mayor sea el puntaje la actitud es más negativa. En los reactivos positivos se invirtió el orden de los valores: 4 para “muy en desacuerdo”; 3 “en desacuerdo”; 2 “de acuerdo” y 1 para “muy de acuerdo”. De manera que igualmente el valor más alto indica mayor negatividad de la actitud, y así son comparables la suma de los valores tanto positivos como negativos. En el cuadro 5 se muestran las frecuencias de los reactivos negativos y en el cuadro 6 la de los reactivos positivos.

Cuadro 5. Frecuencia de los reactivos negativos

Ítem	Contenido de la escala de actitudes	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Los Sordos no deberían asistir a conciertos musicales	19 (61%)	5	3	4
2	Los Sordos no disfrutan de las películas como los oyentes	12	13 (42%)	5	1
3	A los Sordos no les interesa el arte	24 (77%)	6	1	0
9	Para apreciar el arte, se debe tener formación académica	7	20 (65%)	2	2
14	Las personas Sordas no son capaces de disfrutar el arte	18 (58%)	11	0	2
15	Las personas Sordas deberían ir a los museos acompañadas de un oyente o de un intérprete	7	12 (39%)	9	3
16	El Sordo no entiende el teatro	14	16 (52%)	0	1

17	La pintura es difícil de entender para las personas Sordas	17 (55%)	12	1	1
18	El arte es elitista. Los Sordos no tienen acceso a él	4	14 (45%)	10	3
19	Las personas Sordas no aprecian la danza	19 (61%)	11	0	1
21	Los Sordos no se interesan por los sitios arqueológicos	14	15 (48%)	1	1
24	La literatura (novelas, cuento, poesía) no es para los Sordos	16 (52%)	13	2	0
25	Las personas Sordas no se interesan por la música	11	14 (45%)	4	2
28	A las personas Sordas no les interesa la pintura artística	16 (52%)	15	0	1

Nota: Entre paréntesis se muestra el porcentaje que representa la frecuencia más alta. Mientras mayor sea el acuerdo con estos reactivos es mayor la carga negativa de la actitud.

Cuadro 6. Frecuencia de los reactivos positivos

Ítem	Contenido de la escala de actitudes	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
4	Los Sordos al igual que los oyentes tienen capacidad para desarrollar cualquier actividad dentro del arte	0	0	7	24 (77%)
5	Las personas Sordas tienen capacidad creativa para el arte	0	0	8	23 (74%)

6	Las personas Sordas tienen un juicio crítico y un pensamiento holístico	1	1	15 (48%)	14
7	Las personas Sordas tienen la capacidad de seguir cualquier ritmo musical	0	5	12	14 (45%)
8	Las personas Sordas tienen mayor habilidad visual que las oyentes	0	6	13 (42%)	12
10	Las personas Sordas tienen habilidad y capacidad para comprender y transmitir las emociones y los sentimientos a través de las expresiones corporales	3	0	7	21 (68%)
11	A los Sordos les gusta ir al cine	0	1	20 (65%)	10
12	Los Sordos pueden desarrollar un guion cinematográfico	0	1	16 (52%)	14
13	El arte beneficia el desarrollo de las personas Sordas	0	0	13	18 (58%)
20	A los Sordos les gusta ver las esculturas de los museos			20 (65%)	11
22	A las personas sordas les gusta la danza	2	2	19 (61%)	8
23	Las personas Sordas tienen un buen razonamiento visual			19 (61%)	12
26	Los Sordos disfrutan del teatro igual que los oyentes	0	6	12	13 (42%)

27	Los Sordos, como todas las personas oyentes, son sensibles a la expresión artística	0	1	15	15 (48%)
29	Los Sordos pueden disfrutar de la poesía y de la novela	1	2	13 (42%)	11
30	El acceso al arte debe ser gratuito para las personas Sordas	0	2	18 (58%)	11

Nota: entre paréntesis se muestra el porcentaje que representa la frecuencia más alta. Mientras mayor sea el acuerdo con estos reactivos es mayor la carga negativa de la actitud.

Cuadro 7. Exploración de la actitud general hacia el arte y criterio en el que se basa la actitud

Ítem	Suma	Media	Categoría	Accesibilidad	Cognoscitivo	Motivacional
18	74	2.39	Actitud general	74		
15	70	2.26	Actitud general	70		
9	61	1.97	Actitud general		61	
22	60	1.94	Danza			60
25	59	1.90	Música			59
2	57	1.84	Cine		57	
8	56	1.81	Artes visuales		56	
26	55	1.77	Teatro			55
1	54	1.74	Música	54		
7	53	1.71	Música		53	
11	53	1.71	Cine			53

30	53	1.71	Actitud general	53		
6	51	1.65	Artes visuales		51	
20	51	1.65	Artes visuales			51
21	51	1.65	Artes visuales			51
29	51	1.65	Literatura		51	
16	50	1.61	Teatro		50	
23	50	1.61	Artes visuales		50	
12	49	1.58	Cine		49	
14	48	1.55	Actitud general		48	
17	48	1.55	Artes visuales		48	
24	48	1.55	Literatura		48	
27	48	1.55	Actitud general			48
10	47	1.52	Danza		47	
28	46	1.48	Artes visuales			46
19	45	1.45	Danza			45
13	44	1.42	Actitud general		44	
3	39	1.26	Actitud general			39
5	39	1.26	Actitud general		39	
4	38	1.23	Actitud general		38	
SUMA:				251/4= 62.75	689/15=45.9	507/11=46.09

Nota: los reactivos están ordenados de mayor a menor negatividad de la actitud. Se señala la categoría que se explora: actitud general hacia el arte,

artes visuales, danza, teatro, cine y literatura y el criterio en el que se basa la actitud: accesibilidad, factores cognoscitivos o motivacionales. La suma se dividió entre el número de reactivos de cada criterio.

Fuente: Elaboración de los autores.

Discusión

Con los resultados de la escala no se demuestra una actitud negativa de las personas participantes que pueda tener valor estadístico. Sin embargo, la muestra es muy pequeña y no está correctamente distribuida con respecto a la población que se deseaba evaluar, pero los resultados sirven como una orientación general que puede sintetizarse con los resultados del cuadro 7. Hay cuatro reactivos en los que se supera el valor 2 o se está muy próximo, lo cual significa que se está de acuerdo con la actitud negativa.

Los reactivos con el mayor puntaje se refieren a la accesibilidad de las personas Sordas a los museos y al arte en general, es decir que se considera que las personas Sordas no tienen la capacidad de acceder a estos sitios y requieren de ayuda externa. En segundo lugar, las actitudes negativas se refieren a la motivación de las personas Sordas para acceder al arte, y en tercer y último lugar la actitud negativa se refiere a las capacidades cognoscitivas. En otras palabras, se pueden interpretar los resultados como que las actitudes negativas de las personas oyentes se refieren a la capacidad física de las personas Sordas para acceder a las manifestaciones artísticas, a la motivación para hacerlo y no a la capacidad cognoscitiva para entender el arte.

Reflexiones finales

El arte y la educación artística deben recuperar un papel preponderante en la formación de todos los estudiantes con y sin discapacidad. Afrontemos el reto de brindar las mismas oportunidades educativas a todos los ciudadanos de este país, lo cual implica reconocer quiénes somos, nuestros prejuicios, nuestros valores, nuestra concepción sobre el ideal de educación, la tolerancia y el respeto hacia la diversidad.

Así mismo, deseamos subrayar que parte de este cambio va de la mano con la necesidad de vincular los espacios culturales, como lo son los museos, con espacios educativos que estén en sintonía, para brindar experiencias formativas, recreativas y significativas para las personas con discapacidad, en particular los Sordos señantes. Como se ha dicho con anterioridad, es urgente brindar las mismas oportunidades educativas y de recreación, que, además, generan en los individuos identidad, pertenencia, seguridad, disfrute de los espacios, cumplimiento de sus derechos, entre otras cosas más. Asimismo, hay que tener en cuenta que no solo los espacios culturales o educativos otorgan al individuo aprendizajes y experiencias, sino que el individuo es capaz de propiciar y enriquecer de igual manera a estos espacios y a las personas que lo integran.

Resulta esperanzador y profundamente provocador que el arte forme parte de la vida de todos nosotros. Conocer y experimentar las diversas expresiones artísticas nos enriquece como seres humanos, pero también nos brinda la oportunidad de interactuar con personas con las cuales tal vez podamos o no compartir la misma lengua, con historias y culturas diferentes, pero cuyo contacto nos permite identificarnos como parte de algo más grande, de un mismo mundo por igual.

Referencias

- Barreda, M. (2021). Visibilizar la doble excepcionalidad, un acercamiento al talento en coexistencia con discapacidad auditiva. *Revista electrónica científico-pedagógica*, 15(1).
- Calderón, M. C. (2018). José Vasconcelos. Diferencia y continuidad del proyecto de nación. *Revista Digital Universitaria*, 19(5): 12-15, <http://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2018.v19n5.a8>
- Comeras, Á. B., Raposo, J. F. y de Luxan, M. (2017). Expresiones artísticas de personas con Discapacidad Intelectual y su relación con estrategias cognitivas arquitectónicas. *Arte, Individuo y Sociedad*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513554414011>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2020). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Cruz-Aldrete, M. y Sanabria E. (2020). El arte de enseñar en el Museo Nacional de Arte. Una experiencia Sorda. *REVLES*, (2): 173-191.
- Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de las Personas con Discapacidad (8 de agosto de 2008). *Diario Oficial de las Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5055180&fecha=01/08/2008#gsc.tab=0
- García, S. (2013). *Educación artística para la inclusión social de personas con discapacidad intelectual* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valladolid,

- Universidad Complutense Madrid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2690>.
- Gudiño, M. R. y Sosenski S. (2017). El teatro guiñol, la televisión mexicana y la educación para la salud a mediados del siglo xx. *História, Ciências, Saúde*, 24(1): 201-221.
- ICOM (2021). Noche Europea de los Museos. <https://imd.icom.museum/es/dia-internacional-de-los-museos-2023/noche-europea-de-los-museos/>
- Jullian, C. G. (2001). *Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)* [tesis de licenciatura inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (30 de mayo 2011). *Diario Oficial de la Federación*, http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- Lobato, M. J., Martínez, M. y Molinos I. (2003). El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. *Escuela abierta*, 6: 47-70.
- ONU (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Artes*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/imagenes/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Tortajada, M. (2008). La investigación artística mexicana en el siglo xx: la experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes. *Cultura y representaciones sociales*, 2(4): 169-196.

Unesco. (2011). *Contemporary issues in human rights education*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/images/0021/002108/210895E.pdf>

Capítulo 7.

Hacia la Universidad Veracruzana: experiencias en el proceso de ingreso universitario

José Rafael Rojano Cáceres

1. Introducción

A partir de testimonios, el presente capítulo expone cuál ha sido el proceso que han tenido que recorrer los jóvenes Sordos para aspirar a la educación universitaria, desde su preparación hasta la presentación del examen de ingreso, el cual está uniformizado a través del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval). Asimismo, se comentan los resultados de dicho proceso. El objetivo es encontrar áreas de oportunidad para lograr que este proceso sea más accesible a futuros aspirantes universitarios, y valorar las lecciones aprendidas de manera que puedan criticarse, replicarse, modificarse o extenderse en otras Instituciones de Educación Superior (IES).

1.1 Las personas Sordas

Las personas Sordas son aquellas que viven con discapacidad auditiva y son usuarias de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), y a través de esta generan una identidad lingüística que forma así una comunidad (Cruz Aldrete, 2009). De acuerdo con William Stokoe, pionero del estudio y de la reivindicación de la Lengua de Señas Americana (ASL, por sus siglas en inglés), las lenguas de señas son idiomas al igual que el español o el inglés, ya que poseen su propia gramática y sintaxis. Esta declaración es de gran importancia debido a que en los años sesenta, antes de su artículo seminal “Sign Language Structure”, la percepción –universal y compartida, incluso, por las propias personas Sordas– acerca de la lengua de señas era que esta era un tipo de pantomima sin estructura (Maher, 1996).

En México, la LSM fue reconocida como lengua oficial y patrimonio lingüístico de la comunidad Sorda a través de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, a inicios del siglo XXI (2005). Sin embargo, el uso de esta lengua natural resulta, por lo general, desconocido para la mayor parte de la sociedad, ya que como tal es una lengua minoritaria (Copred, 2020). Debido a ello, la comunidad Sorda se enfrenta a grandes retos al momento de comunicarse con quienes no son usuarios de su lengua. Esta situación se agrava particularmente en el ámbito educativo, ya que los profesores, al desconocer esta lengua, no son capaces de proveer a los estudiantes Sordos el acceso a la información que requieren, y generan con ello inequidad en la formación académica.

2. Acerca del ingreso a la universidad

La Universidad Veracruzana (UV) es la IES más grande del estado de Veracruz. Tiene presencia a lo largo del estado a través de cinco regiones: Xalapa, Veracruz, Orizaba- Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán. Cuenta con 331 programas educativos y con una matrícula de 88,388 estudiantes (UV, 2021). Para su proceso de ingreso, la UV publica una convocatoria anual donde se describen los términos para la presentación del examen de conocimientos, el cual se basa en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II). Hasta el año 2021, se conformaba por cuatro dominios: a) pensamiento matemático, b) pensamiento analítico, c) estructura de la lengua y d) comprensión lectora, que hacen un total de 110 reactivos más dos de control (Ceneval, 2020).

2.1 Retos y logros

Como muchas otras IES en México y en el mundo, diversas motivaciones propician que personas con alguna discapacidad decidan cursar una licenciatura. Para el caso del presente trabajo, son las personas Sordas quienes desean alcanzar el sueño de estudiar una carrera universitaria; sin embargo, esta tarea no es fácil. En principio, se enfrentan a la situación de acceso a la información mediante la lengua castellana y no en su propia lengua. Este proceso se repite desde la educación básica, media-superior y hasta la superior. En lo concerniente a la aplicación del examen de ingreso, el Ceneval considera que, como apoyo a la discapacidad auditiva y de lenguaje, se cuente con un intérprete de LSM, pero que tan solo dé instrucciones y posteriormente se retire:

Se procura la participación de un intérprete de lenguaje de señas, que da las instrucciones junto con el aplicador y posteriormente se retira. Si no es posible la participación del intérprete, se presentan las instrucciones por escrito (Ceneval, 2020: 57).

Considerando lo anterior y con la experiencia de tres años de participación de personas Sordas en la UV, es posible decir que la formación de los aspirantes también arrastra deficiencias derivadas de la falta de acceso a la información, lo que convierte en un reto titánico la opción de ingreso a la universidad.

A pesar de los grandes retos descritos previamente, es necesario decir que a partir del año 2019 se empezaron a dar pasos en la mejora de la atención a las personas Sordas. El cambio de condiciones se da a partir de que miembros de la comunidad Sorda contactan al autor de este capítulo como vínculo para facilitar las gestiones de contratación de un intérprete para el examen. Derivado de tales gestiones, se logra vincular al Cendhiu (Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios) y a la DGDAE (Dirección General de Administración Escolar) para que, por primera vez, de manera formal, los aspirantes Sordos contaran con la interpretación en LSM durante el examen (Cortés Pérez, 2019). Posteriormente, en 2020, la DGDAE contactó al autor de este trabajo para solicitar su opinión al respecto de las gestiones del año previo y sobre las posibles adecuaciones para realizar un examen por computadora que incluyera interpretación pregrabada. Como resultado de avalar la propuesta, por primera vez se presentó un examen de Ceneval con interpretación pregrabada (Peralta, 2021).

3. Metodología

Para el presente trabajo, se empleó el método cualitativo, con el cual la información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas. Los informantes son personas Sordas que han tenido la experiencia de sustentar cuando menos una vez el examen de ingreso a la Universidad Veracruzana. En este caso, se entrevistó a un total de cuatro aspirantes para responder a la encuesta.

Debido a las condiciones sanitarias, las entrevistas se realizaron a través de videoconferencia. Cabe aclarar que se les proveyó de un consentimiento informado en donde se les aclaró que sus datos personales y su imagen serían resguardados. Bajo este acuerdo, también se les solicitó su permiso para grabar la sesión. A uno de los aspirantes que no encontró espacio para realizar la sesión síncrona se le proveyó de un formulario en línea para responder de forma asíncrona las mismas preguntas.

Todas las preguntas y las respuestas se recabaron en LSM. Posteriormente fueron interpretadas y transcritas al español para su presentación, análisis y discusión en el presente trabajo. Rosa Lyn Martínez Roldán, licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas, realizó la interpretación mencionada.

La encuesta consistió en catorce preguntas, divididas en dos secciones: i) información personal e ii) información escolar. A continuación, se presentan las preguntas realizadas:

Información personal

1. Por favor, dime un poco acerca de ti, ¿qué tipo de discapacidad auditiva tienes?
2. ¿Desde qué edad presentas la discapacidad auditiva?
3. ¿Cuándo aprendiste Lengua de Señas?

Información escolar

1. ¿Puedes explicarme cómo ha sido tu educación hasta ahora?
2. ¿Has contado con apoyos como intérpretes u otras adaptaciones?
3. ¿Por qué deseas ingresar a la universidad?
4. Cuéntame, ¿qué retos has encontrado en el proceso de ingreso a la universidad?
5. ¿Qué consideras que es lo más difícil para entrar a la universidad?
6. ¿Cuántas veces has intentado entrar a la universidad?
7. ¿Qué tipo de exámenes has presentado? Por ejemplo: escrito sin interpretación, escrito con interpretación, en computadora con interpretación.
8. ¿Consideras que la convocatoria de ingreso es accesible?
9. ¿Consideras que el examen que presentas de ingreso es justo/adecuado?
10. ¿Vas a intentar el año que viene el examen?
- II. ¿Algún comentario final?

4. Resultados y análisis

A continuación, se abordan las experiencias de los participantes de la encuesta. Para ello se presenta una síntesis de la opinión del participante por cada pregunta. Los participantes fueron tres mujeres y un hombre, a quienes en lo sucesivo se les referirá mediante la notación mL, mM, mN, para las mujeres, y hE para el hombre. Su rango de edad se encuentra entre los 25 y 31 años.

Con respecto a las preguntas de la primera sección, los resultados fueron los siguientes: Para la pregunta 1, las tres mujeres dijeron presentar sordera profunda, mientras que el hombre se describe como hipoacúsico. Con respecto a la pregunta 2, todos manifiestan que la pérdida de audición se da a temprana edad, esto es, desde el nacimiento. Y con respecto a la pregunta 3, las edades en las que adquieren la LSM son: para mL y mM a los doce años, para mN a los ocho, y para hE a los cuatro años. A continuación, se describen las respuestas de la segunda sección de la encuesta.

Pregunta 4: ¿Cómo ha sido tu educación hasta ahora?

A esta pregunta, mL manifiesta que no tuvo acceso a la LSM durante su paso por el jardín de niños, únicamente al español. Posteriormente se cambia a un Centro de Atención Múltiple (CAM) donde tuvo un poco de acceso a la LSM. Más tarde, se integra a la educación regular (solo con personas oyentes), en la cual durante su tránsito por la primaria, secundaria y preparatoria únicamente se emplea el español y no tiene contacto con Sordos ni con la LSM. Sin embargo, ella manifiesta que le gustaba el estudio.

Por su parte, mM comenta que siempre se enfrentó a problemas de comunicación debido a que los maestros no sabían LSM, además de que en la escuela no podía usarla. Para ella, esto representa un problema vigente.

Para mN la educación ha sido un poco difícil, porque no hay intérprete y debido a ello puede perder la información. Y hE narra que toda su educación, de primaria a preparatoria, tuvo que esforzarse para aprender a escribir. Siempre tuvo que esforzarse, aunque no entendiera el significado de algunas palabras.

En casa, su mamá, quien es maestra, le enseñó español. Hasta la fecha él continúa esforzándose por aprender a leer y mejorar poco a poco.

Pregunta 5: ¿Has contado con apoyos como intérpretes u otras adaptaciones?

Los cuatro aspirantes comentan que no han contado con el apoyo de intérpretes durante su trayectoria escolar. Por ejemplo, mL comenta que se apoyaba de sus compañeras o compañeros copiando todo lo que el maestro decía. Algunas veces, cuando no entendía, le trataban de explicar qué significaban las cosas, y ella también les explicaba sobre la LSM para que aprendieran. Los profesores solo escribían en el pizarrón y ella copiaba sin entender el significado, por ello la principal barrera era la falta de intérprete.

Asimismo, mM comenta que es necesario que las instituciones acepten el apoyo de los intérpretes, pues a la fecha es un problema vigente. Considera que las instituciones deben proveer del intérprete debido a que es necesario para entender con mayor claridad. Considera que el subtítulaje no es adecuado para la cultura Sorda, ya que su lengua es la LSM y esta es la que les permite comprender el mensaje.

hE actualmente está teniendo clases en el ámbito universitario, y ya transcurrido el semestre comenta que no tiene intérprete; que se planteó a la dirección el apoyo, pero a la fecha no ha tenido respuesta. Comenta que las sesiones son a través de Google Meet y usan subtítulos, pero a él le cuesta mucho trabajo comprender. Refiere con insistencia que requiere un intérprete.

Pregunta 6: ¿Por qué deseas ingresar a la universidad?

A esta pregunta, mL responde que por ahora ella tuvo que dejar su sueño para dedicarse a trabajar ya que un familiar le ha dejado su plaza. Sin embargo, se encuentra arrepentida de abandonar su sueño. Ella quisiera asistir al sistema sabatino (no escolarizado) para continuar laborando.

Por su parte, mM responde que su deseo de ingresar a la universidad es para servir de ejemplo para que en el futuro las personas Sordas se profesionalicen; para generar igualdad de condiciones, ya que solo de esta forma se logrará una verdadera equidad.

mN comenta que desea ser un ejemplo para las infancias Sordas y por ello desea entrar a la universidad; y hE, que su sueño desde siempre había sido entrar a la universidad, sin embargo, lo había intentado desde 2017 sin conseguirlo. Tras cinco años finalmente ingresó en 2021. Él desea egresar de la UV para poder trabajar con su papá y poder construir diversas cosas en todo el estado de Veracruz respecto a la agricultura y la ganadería.

Pregunta 7: ¿Qué retos has encontrado en el proceso de ingreso a la universidad?

mL considera que hay barreras muy difíciles, por ejemplo, la complejidad del examen. En particular, considera que comprensión lectora es demasiado difícil ya que involucra demasiado texto y requiere pensar demasiado durante muchas horas. Español y matemáticas no le suponen complejidad, pero la parte lectora, refiere, es demasiado compleja.

mM comenta que la principal barrera es la falta de intérpretes. Considera que debe romperse esta barrera y que los

maestros empleen la LS para poder aprender adecuadamente. Por su parte, mN considera que el examen es muy difícil; asimismo, que hay barreras de comunicación dado que los maestros son oyentes, por lo cual la presencia del intérprete es muy importante.

En el caso de hE, al ser parte ya de la universidad, refiere que, durante estos meses de escolaridad, de agosto a noviembre, no ha contado con intérprete. Dado que los maestros son oyentes solo se expresan hablando y no le es posible entender qué dicen.

Pregunta 8: ¿Qué consideras que es lo más difícil para entrar a la universidad?

mL opina que el examen es muy difícil, e implica mucha atención y esfuerzo durante muchas horas, mientras que para mM lo más difícil es poder contar con un intérprete.

mN considera que el examen es muy difícil y que, una vez entrando, las tareas son complicadas, pero sobre todo que los maestros son oyentes y se requiere de un intérprete. hE, en su caso, comenta que la lectura-escritura es una barrera, por el hecho de que los maestros solo se expresen hablando.

Pregunta 9: ¿Cuántas veces has intentado entrar a la universidad?

Los participantes indican lo siguiente: mL 2 veces; mM 3 veces; mN 2 veces y hE 5 veces, quien ya en la quinta ocasión logró ingresar a la universidad.

Pregunta 10: ¿Qué tipo de exámenes has presentado?

mL comenta que en la primera ocasión que presentó el examen, en 2019, contó con el apoyo de intérprete; sin embargo, tenía que ver al intérprete y luego revisar el examen en papel, por lo que esa situación no le agradó y no estaba de acuerdo. En su segunda aplicación, en 2020, pudo realizar el examen en computadora con respuestas pregrabadas en LSM. Esta situación le pareció mejor y estuvo muy cerca de aprobar el examen.

Para mM, su primera aplicación, en 2019, fue con el apoyo del intérprete con quien podía dar seguimiento al contenido del examen y luego conectar con las respuestas. En la segunda y tercera ocasión, en 2020, ya hubo tecnología y se podía seguir el examen con intérprete a cuadro.

Al igual que mL, mN presentó dos tipos de exámenes, el primero con intérprete y a papel, el segundo en computadora con interpretación a cuadro (respuestas pregrabadas). hE refiere que inicialmente presentó exámenes solo de forma escrita, en 2019, y que en caso de que hubiera alguna palabra que no entendía podía pedir al intérprete que se la explicara. Posteriormente en 2020 y 2021 le tocó presentar examen en computadora.

Pregunta 11: ¿Consideras que la convocatoria de ingreso es accesible?

Considerando el seguimiento que se ha dado a los aspirantes desde 2019, se percibieron ciertas problemáticas con respecto a la información que se les proporcionaba. De allí que las respuestas acerca de la accesibilidad de la convocatoria la consideran una barrera importante. En la opinión de los aspirantes Sordos, ocurre lo siguiente: mL comenta que para ella la lectura

de la convocatoria ha sido muy fácil, sin embargo manifiesta que algunas personas Sordas no la entienden. Su propuesta es que la convocatoria se encuentre en LSM.

mM, en su caso, comenta que en la convocatoria escrita hay cosas que no sabe cómo interpretarlas, por lo que propone que tenga información o conceptos más claros. Por su parte, mN comenta que la convocatoria escrita no es totalmente clara. Considera que requiere de un intérprete para entender cómo hacer algunas cosas. Y hE comenta que antes no entendía acerca de la convocatoria, pues todo era escrito. En su quinto intento, en 2021, la información le fue más clara porque ya la conocía y porque también tenía relación con otros Sordos, lo que le permitió discutir acerca de las dudas.

Pregunta 12: ¿Consideras que el examen que presentas de ingreso es justo/adecuado?

mL comenta que las personas Sordas deben estudiar más, que la universidad es algo fuerte y serio. Considera que todos deben estar en igualdad de condiciones sin compadecer a los Sordos. En su opinión, el Ceneval no toma en cuenta que el examen lo harán personas Sordas y, por ello, no es específico para este grupo. Se debería poder estar en igualdad de condiciones.

mM opina que el examen no es muy justo porque el estar viendo a un intérprete y leyendo un examen es muy difícil, ello representa una barrera. Continúa comentando que hay que considerar que las personas Sordas que desean ingresar antes no tuvieron acceso a la educación, ya que no se les enseñó en LSM y entonces no pudieron aprender mucho. En el caso de los oyentes sí tuvieron esta educación, la diferencia, entonces, es que los Sordos aprendieron lentamente y con retraso debido a

un enfoque oralista sin señas. Y sin más, fueron graduándose. Ahora, al ver el examen, considera que le faltó mucha información y el uso de la LSM para aprender. En este sentido, ella considera que el examen no es equitativo ni justo, pues la universidad no sabe qué es la comunidad Sorda, y que la incapacidad de leer se debe a una deficiente formación debido a la ausencia de la LSM en la educación.

Para mN, existe igualdad, sin embargo considera que no es equitativo para las personas Sordas, pues el examen es una barrera muy fuerte por la falta de intérpretes. Asimismo, hE opina que el examen no es equitativo, pero considera que sí hay igualdad, pero ello no implica equidad porque, por ejemplo, falta que contraten intérpretes.

Pregunta 13: ¿Vas a intentar el año que viene el examen?

Al respecto de esta pregunta, las participantes dicen: mL: “sí, yo quiero volverlo a intentar, pero que el examen sea en computadora con recuadro de intérprete, pues así puedo responder más rápido. Continuar estudiando y esforzándome”. mM: “Sí, voy a volver a intentar entrar a la universidad sin importar que haya barreras”. mN: “Tal vez lo vuelva a intentar”. Actualmente hE ya ingresó a la universidad.

Pregunta 14: ¿Algún comentario final?

mL: “Yo quisiera la Licenciatura en Pedagogía, por ello debo estudiar y así poder ingresar”.

mM: “Considero que la comunidad Sorda desea entrar a la universidad. Yo quiero entrar, quiero estudiar,

aprender y con intérprete poder aprovechar mejor para que haya personas Sordas profesionales que después puedan enseñar a las infancias Sordas y compensar el rezago educativo y formar personas independientes.

mN: “Yo quisiera un examen un poco menos complejo, por ejemplo, quizás tener menos preguntas, que en lugar de ser 100 fueran 80”.

hE: “Creo que porque soy el único Sordo en la universidad no hay intérprete, entonces faltan que contraten intérpretes”.

A lo largo del instrumento, se buscó que los participantes compartieran sus experiencias en torno al proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana. Asimismo, se consideraron algunos aspectos relativos a su formación para poder dimensionar las problemáticas que han enfrentado. De acuerdo con las respuestas se pueden denotar, a manera de resumen, los puntos siguientes:

1. Las personas Sordas consideran que el intérprete es fundamental para lograr un acceso a la información y, de esta manera, poder aprovechar mejor la formación que se les brinda.
2. Existe un ferviente deseo de ingreso a la universidad, lo cual los ha mantenido intentando ganar el derecho de ingreso, pero, hasta antes del 2019, el acceso al sistema universitario era prácticamente imposible por la carencia de la figura del intérprete o mediador, la cual es conocida pero no permitida durante el examen.

3. Otro punto importante es la convocatoria. Debido a que no fue hasta 2020 que se hiciera una interpretación en LSM, resultó difícil tener acceso completo a los términos de esta en años previos.
4. Resulta interesante el acertado contraste entre igualdad y equidad. En general, las personas Sordas consideran que el proceso es en igualdad, pero identifican claramente que no es equitativo al no tener previamente un ajuste razonable, como contar con el apoyo de un intérprete.
5. En la opinión de algunas de las personas Sordas, también es importante la preparación del Sordo, es decir, están conscientes de sus necesidades educativas y buscan cómo compensarlas para que de esta forma ganen el derecho de ingreso.
6. Un caso particular es el de hE, quien, después de cinco intentos, logró ingresar a la universidad. Sin embargo, en estos pocos meses, y a punto de finalizar el primer semestre, se encuentra desprovisto de la asignación de un intérprete.

Consideraciones finales

Si bien se ha cumplido gran parte del objetivo del trabajo, el cual es conocer las experiencias vividas en el proceso para lograr el acceso a una educación universitaria por parte de personas Sordas, hay otra parte del proceso que resulta parcialmente desconocida para los propios actores principales. En este sentido, como se dijo en la sección de retos y logros, el proceso de buscar la equidad durante el ingreso a la universidad surge gracias a

la relación existente entre la comunidad Sorda y el autor del presente trabajo. Dicha comunidad se constituye por los interesados en acceder a la universidad y un grupo de intérpretes que se organizan para apoyar en la preparación o, mejor dicho, nivelación de conocimientos en las materias de matemáticas, español, lectura, entre otras, la cuales no lograron adquirir debido a la falta de mediación en LS durante su formación básica y media-superior; para, finalmente, de ser posible, apoyar en la realización del examen de ingreso. Cabe aclarar que el proceso de preparación es totalmente ajeno a la universidad y es responsabilidad de los aspirantes. De esta relación, surge el planteamiento de los interesados, de si es posible pedir los permisos necesarios o bien saber a quién dirigirse para conseguir el apoyo de interpretación durante el examen para el grupo de personas Sordas.

Al tiempo que surge esa inquietud de parte de la comunidad Sorda, el autor de este trabajo se encontraba participando en lo que en ese momento se llamaba Grupo de Expertos en Inclusión Educativa, dentro del Programa Universitario de Educación Inclusiva del Cendhiu (Cendhiu, 2021). Ahora, el grupo de expertos se ha convertido en la Red Universitaria de Educación Inclusiva. Gracias a ello, se buscó la colaboración entre dos dependencias, la DGDAE, que es la entidad responsable de la aplicación del examen de ingreso, y el Cendhiu quien, en el afán de apoyar, logró gestionar recursos para una contratación formal de los intérpretes. Por su parte, fue responsabilidad de la DGDAE gestionar los permisos necesarios ante el Ceneval para lograr que los intérpretes permanecieran en la misma sala que los aspirantes y, además, pudieran participar brindando activamente la labor de interpretación. Cabe aclarar que también se debió explicar a la entidad que dicha función se realizaría con

estricto apego al código deontológico de la interpretación, con énfasis en el aspecto de la confidencialidad.

Por lo anterior, fue que por primera vez un grupo de personas Sordas tuvo un cambio en la forma de sustentar un examen (2019). Además, también participaron en la elección de sus intérpretes, pues se tuvieron reuniones de trabajo junto con el Cendhiu para recabar la opinión de las personas Sordas, debido a que se tenía propuesto un intérprete gestionado directamente por la universidad. De esta forma, hubo una mediación de las partes y se seleccionaron intérpretes por ambos interesados y bajo común acuerdo.

En el año subsecuente, por interés de la DGDAE, se planteó la problemática de la contratación de intérpretes, ya que las dependencias no tienen propiamente una partida para esa función en particular. Así que el Departamento de Informática de dicha entidad contactó al autor de este trabajo para pedir su opinión sobre si era factible realizar un examen videograbado y, de serlo, cuáles serían los requerimientos técnicos del mismo. A ese respecto, se compartió la opinión dado que para esas fechas se tenía una propuesta similar basada en la aplicación automatizada de exámenes para personas Sordas (Rojano y González, 2020), aunque sin el alcance que la propia DGDAE estimaba para sus procesos de ingreso.

De esta forma, se consideraron aspectos técnicos y de accesibilidad, como el cuadro del intérprete y la grabación gesticulada para lectura labiofacial. En subsecuentes reuniones, se invitó al autor de este trabajo a valorar el prototipo, pero debido al estricto protocolo de confidencialidad con el Ceneval solo la propia dirección y la intérprete contratada fueron quienes participaron en las grabaciones de los videos de los reactivos. Como nota, es importante decir que se resguarda con gran recelo el

material y no puede ser visto por personas ajenas a la propia Dirección.

Finalmente, se puede decir que la mejora de condiciones en el ingreso se debió a una fortuita unión de circunstancias y vínculos adecuados, lo cual quizás no debería ser así. Por ello, es necesario promover al interior de las IES procesos inclusivos, en donde se sume a los interesados y a quienes tienen experiencia para lograr las transformaciones necesarias en la educación, para que formulen estrategias tales como:

1. Convocatorias accesibles, en el amplio sentido, dotadas, desde un punto de vista tecnológico, de semántica, y en apego a los lineamientos que la WCAG propone (Kirkpatrick et al., 2008), para que permitan su lectura a través de lectores de pantalla. Asimismo, que incluyan la Lengua de Señas (LS) para transmitir la información a personas usuarias de esta lengua, y que usen la lectura fácil como estrategia de acceso a la información, de tal forma que personas tanto Sordas como con alguna discapacidad cognitiva puedan realizar la lectura de ser necesario.
2. Exámenes en computadora y la regulación del tiempo necesario para responder los reactivos, así como la inclusión de la interpretación pregrabada de estos en LS. En el segundo aspecto es de vital importancia proponer el incremento del tiempo, ya que el Ceneval no considera que las personas Sordas deban contar con más del tiempo ordinario que se asigna a los oyentes, por ejemplo tres horas. Si tan solo se considera que se tenga a un intérprete de forma presencial durante el examen, el sustentante debe ver al intérprete y, por cada reactivo, leer

para establecer la respuesta; por experiencia, el tiempo para estas acciones supera en exceso a las tres horas base. En la edición de 2019 justo eso ocurrió, porque no fue posible concluir la interpretación del examen ni siquiera considerando cuatro horas. Un examen automático permite mayor independencia tal y como describió la aspirante mL.

3. Sensibilización de las autoridades, puesto que quienes trabajamos de forma estrecha con la comunidad Sorda, entendemos las necesidades y circunstancias, pero, como mencionó la aspirante mM, la universidad debe entender y conocer qué es la comunidad Sorda.

En consecuencia, es necesario considerar que el examen Ceneval, que es el mecanismo de ingreso a la licenciatura utilizado por diversas IES, ira sufriendo cambios con el paso del tiempo y, con ello, las IES deberán prestar atención a los mecanismos para la implementación de ajustes razonables. Por ejemplo, la nueva versión ahora propone 168 reactivos y casi cinco horas para su aplicación. Con ello hay que decir que se está incrementando el tiempo al cual se deberá someter un miembro de la comunidad Sorda y, en consecuencia, puede disminuir su rendimiento. Es importante recalcar que el organismo sí ha considerado dar un porcentaje de tiempo adicional, pero solo en el caso de otras discapacidades, como la visual, o bien en el trastorno de las funciones motoras finas, donde se considera un 30% de incremento (Ceneval, 2021, pp. 47-51). De ser formalmente reconocido este porcentaje de aumento de tiempo para el caso de la discapacidad auditiva, representaría que un estudiante Sordo presentaría el examen en casi seis horas.

Nota aclaratoria

El presente capítulo y la indagación realizada con miembros de la comunidad Sorda tuvo lugar a mediados del 2021. Al año 2024, la situación que se reportó ha cambiado drásticamente. A la fecha de enero del 2024, la Universidad Veracruzana cuenta con siete estudiantes con discapacidad auditiva, quienes no formaron parte de esta indagación (salvo uno). Para este caso se realizan las siguientes precisiones, dos estudiantes ingresaron sin la opción de Ceneval, pues la Universidad Veracruzana Intercultural sigue un esquema de ingreso basado en diferentes mecanismos de evaluación. El resto, cinco estudiantes, ingresaron a la universidad tras aprobar el examen de Ceneval adaptado, el cual consiste en un examen con preguntas y reactivos video interpretados en LSM, desarrollado por la DGDAE. El autor del capítulo considera relevante hacer esta nota dado que en buena medida los resultados actuales representan una reivindicación de los esfuerzos de las personas Sordas.

Finalmente, cabe mencionar los esfuerzos realizados por el Cendhiu y de las diversas entidades académicas donde fueron aceptados los estudiantes Sordos, así como de la Secretaría Académica, pues han logrado mejorar la calidad de la enseñanza de los estudiantes Sordos al realizar un esfuerzo inmenso para lograr la contratación de intérpretes de LSM. En este sentido se cuenta con ocho intérpretes para las clases, así como un espacio para la atención psicológica de los estudiantes. No obstante, persisten grandes retos tanto en el rubro económico para seguir haciendo viable este ejercicio, como también diversas adaptaciones curriculares, de la práctica docente y de la propia comunidad universitaria de personas Sordas.

Referencias

- Cendhiu. (2021). Programa Universitario de Educación Inclusiva. <https://www.uv.mx/cendhiu/general/programa-para-la-educacion-inclusiva-universitaria/>
- Ceneval. (2020). Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), 25a ed. <https://archivos.ujat.mx/2020/admision-aspirante/Guia-EXANI-II-25a-ed2020.pdf>.
- _____. (2021). Paquete informativo 2022 Ceneval. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/10/Paquete-Informativo-2022_V8-1.pdf
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México. (COPRED; 2020). Día Internacional de las Lenguas de Señas. <https://www.copred.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/dia-internacional-de-las-lenguas-de-senas>
- Cortés Pérez, P. (2019). UV trabaja para todos los jóvenes: Secretaría Académica. *Universo*. <https://www.uv.mx/prensa/banner/uv-trabaja-para-todos-los-jovenes-secretaria-academica/>
- Cruz-Aldrete, M. (2009). Gramática de la lengua de señas mexicana [tesis doctoral, El colegio de México]. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/kk91fk72t?locale=es>
- Ley General de las Personas con Discapacidad (10 de junio de 2005). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2044351&fecha=10/06/2005
- Kirkpatrick, A. et al. (2008). Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.0. www Consortium (W3C), 290, <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>
- Maher, J. (1996). *Seeing language in sign: The work of William C. Stokoe*. University Press.
- Peralta, C. (2020). UV aplicó exámenes para aspirantes con discapacidad. *Universo*. <https://www.uv.mx/prensa/banner/>

uv-aplico-este-jueves-examenes-para-aspirantes-con-dis-
capacidad/

Rojano, J. R. y González Contreras, E. (2020). Design of accessible university exams for deaf people. En *2020 3rd International Conference of Inclusive Technology and Education (CONTIE)* (pp. 89-93). IEEE.

Sandoval, D. (2016). Estadística apoyará a personas con discapacidad auditiva. <https://www.uv.mx/universo/general/estadistica-apoyara-a-personas-con-discapacidad-auditiva/>

Universidad Veracruzana (2021). Universidad Veracruzana en números. <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf>

Anexo I

Escala para medir las actitudes de los oyentes sobre las personas Sordas y su acceso al arte

Elija la opción que mejor represente el grado de acuerdo o desacuerdo sobre las afirmaciones siguientes.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Los Sordos no deberían asistir a conciertos musicales *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

2. Los Sordos no disfrutan las películas como los oyentes *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

3. A las personas Sordas no les interesa el arte *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

4. Los Sordos al igual que los oyentes tienen capacidad para desarrollar cualquier actividad dentro del arte *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

5. Las personas Sordas tienen capacidad creativa para el arte *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

6. Las personas Sordas tienen un juicio crítico y un pensamiento holístico *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

7. Las personas Sordas tienen la capacidad de seguir cualquier ritmo musical *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

8. Las personas Sordas tienen mayor habilidad visual que las oyentes *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

9. Para apreciar el arte se debe tener formación académica *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

10. Las personas Sordas tienen habilidad y capacidad para comprender y transmitir las emociones y sentimientos a través de las expresiones corporales *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

11. A los Sordos les gusta ir al cine *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

12. Los Sordos pueden desarrollar un guion cinematográfico *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

13. El arte beneficia el desarrollo de las personas Sordas *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

14. Las personas Sordas no son capaces de disfrutar del arte *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

15. Las personas Sordas deberían ir a los museos acompañados de un oyente o de un intérprete *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

16. El Sordo no entiende el teatro *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

17. La pintura es difícil de entender para las personas Sordas *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

18. El arte es elitista, los Sordos no tienen acceso a él *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

19. Las personas Sordas no aprecian la danza *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

20. A los Sordos les gusta ver las esculturas de los museos *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

21. Los Sordos no se interesan por los sitios arqueológicos *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

22. A las personas Sordas les gusta la danza *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

23. Las personas Sordas tienen un buen razonamiento visual *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

24. La literatura (novelas, cuento, poesía) no es para los Sordos *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

25. Las personas Sordas no se interesan por la música *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

26. Los Sordos disfrutan del teatro igual que los oyentes *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

27. Los Sordos, como todas las personas oyentes son sensibles a la expresión artística *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

28. A las personas Sordas no les interesa la pintura artística *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

29. Los Sordos pueden disfrutar de la poesía y de la novela *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

30. El acceso al arte debe ser gratuito para las personas Sordas *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

Datos generales

Le pedimos complete los siguientes datos que nos permitirán hacer el análisis de la escala. El anonimato está garantizado y sólo haremos análisis estadísticos globales.

31. Edad *

32. Sexo *

33. Mi experiencia con la comunidad Sorda es la siguiente: *

Marca solo un óvalo.

- Ninguna
- Familiar Sordo
- Amigo o conocido Sordo
- Otra

34. Si tu respuesta anterior fue otra, especifique:

*Lengua de señas, lengua escrita: la perspectiva bilingüe
para las comunidades Sordas de México y Brasil*
se terminó de editar en mayo de 2024
en el Centro Interdisciplinario de Investigación
en Humanidades.



El estudio de las lenguas de señas y de las comunidades Sordas en América Latina data de algunas décadas atrás, sabemos que, en el caso particular de México y Brasil, tiene un pasado en común, a partir de la fundación de las primeras escuelas para Sordos en estos países en el siglo XIX, gracias a la labor de Eduardo Huet. Este vínculo nos permite establecer nuevos puntos de encuentro respecto a los procesos de atención para las personas Sordas a la luz del siglo actual.

La obra *Lengua de señas, lengua escrita: la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas de México y Brasil* se compone de colaboraciones de académicos de ambos países; consta de una introducción crítica y siete capítulos, en los cuales se abordan las condiciones del modelo educativo bilingüe (lengua de señas-lengua dominante en su forma escrita), la literacidad en las personas Sordas, el acceso a la cultura y a la información en lenguas de señas, la visión de las lenguas minoritarias y sus usuarios. Es un libro que invita a reflexionar sobre las comunidades Sordas y sus lenguas, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



HUMANIDADES
CENTRO INTERDISCIPLINARIO
DE INVESTIGACIÓN
CIIHU



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



9 786078 951451