



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

*“Procesos interculturales de aprendizaje de personas sordas
en un contexto nahua a partir de prácticas comunicativas y
socializadoras”*

Tesis para obtener el grado de Doctora en
Investigación Educativa

Presenta:
Saraí Hernández Barrientos

Dirección y codirección:
Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz
Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas

Mayo de 2023

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

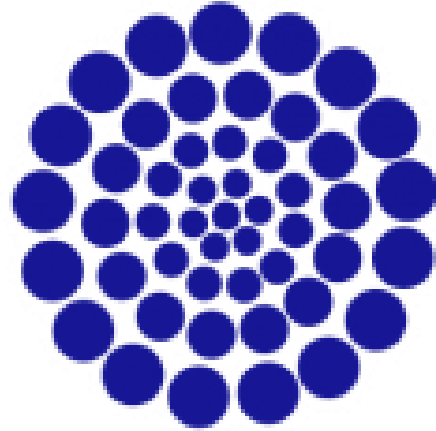
Procesos interculturales de aprendizaje de personas sordas en un contexto nahua a partir de prácticas comunicativas y socializadoras

Tesis para obtener el grado de Doctora en
Investigación Educativa

Presenta:
Saraí Hernández Barrientos

Dirección:
Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz

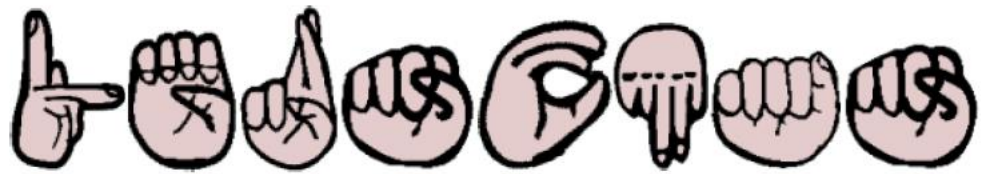
Codirección
Dra. Irlanda Villegas Salas



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Esta tesis se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
(CONACYT) a través del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC)



Agradecimientos

He de agradecer a todas aquellas personas sordas y oyentes que estuvieron implicadas de una u otra manera para realizar esta investigación. El presente trabajo no habría podido construirse y desarrollarse sin el apoyo del Dr. Miguel Figueroa-Saavedra director del presente trabajo y docente investigador de la Universidad Veracruzana en el instituto de investigaciones educativas en el departamento de Educación Intercultural quien no reparó en aceptar la dirección del mismo. Gracias a su apoyo y compromiso se ha desarrollado el presente documento a pesar de los diversos obstáculos circundantes. También agradezco a toda una serie de personas e instituciones (formales/no formales) sin las cuales esta investigación no hubiese sido posible.

Agradezco al programa doctoral en investigación educativa y en especial a la línea de educación intercultural por su apertura y disposición a aceptar el presente trabajo. También al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por otorgar la beca dentro del programa del gobierno de México quien establece políticas públicas en materia de humanidades, ciencia, tecnología e innovación en el país con la finalidad de generar fortaleza a la independencia científica, así como a la tecnología

Agradezco al comité evaluador integrado por el Dr. Gunther Dietz, Dra. Ma. Auxiliadora Sales, Dra. Karina Vilugrón, Dra. Laura Selene Mateos, Dra. Irlanda Villegas, Dra. Gina Morales, Dra. Judith Pérez y Dr. Rodolfo Hernández quienes amablemente aportaron en gran manera al presente documento.

Debo agradecer a mis compañeros de generación quienes me apoyaron en gran medida dentro de los seminarios, así como fuera de ellos. También agradezco a Idalia quien estuvo presente en todo momento con las necesidades administrativas requeridas en el programa doctoral.

No puedo dejar de agradecer a mis padres, mi hija Daniela y a mi compañero por entender y padecer las ausencias. Agradezco por su paciencia y empatía que mostraron

hacia mi persona en todo momento. Agradezco los espacios generados y dedicados al diálogo en torno al desarrollo del presente trabajo, así como las bromas que amenizaban aquellos momentos.

Finalmente, y de manera especial quiero agradecer a Sol, su familia, a Don Leoncito (QPD) y personas de la comunidad nahua que me permitieron ingresar a ella, participaron e hicieron posible el trabajo de campo. Sin ellos y su testimonio no hubiese sido posible el presente trabajo.

ÍNDICE

CAPITULO I	8
Problematización y contexto	8
1. Introducción	9
1.1 Problematización	15
1.3 Objetivos	33
1.3.1 Objetivo general.....	34
1.3.2 Objetivos específicos	34
1.4.1 La situación de la discapacidad en el mundo y en México	36
1.4.3 La sordera como un tema de investigación emergente	46
1.5 Nuestro contexto de investigación: la comunidad nahua de Ahuacapa Segundo .	52
1.5.1 Demografía.....	52
1.5.2 Servicios e infraestructuras.....	54
1.5.3 Actividades económicas.....	57
CAPITULO II	59
Marco teórico y conceptual	59
2.1 Consideraciones teóricas	60
2.1.1 Diversidad, diferencia y desigualdad en la educación	60
2.1.2 Transición de los modelos que atienden a la discapacidad hacia el marco educativo	65
2.1.3 Enfoques educativos para la atención a la diversidad.....	74
2.1.4 Diversidad educativa desde el Enfoque Intercultural.....	78
2.1.5 Hacia un modelo “educativo para todos”	82
2.2 Aprendizaje y educación como proceso	87
2.2.1 Aprendizajes en contextos diferenciados	87
2.2.2 Desarrollo y procesos de aprendizaje.....	89
2.2.3 El lenguaje como instrumento socializador del aprendizaje	98
2.2.4 Educación en comunidades indígenas, ¿y la sordera?	106
2.3 Comunicación e interacción de las personas sordas	113
2.3.1 Perspectiva clínica y perspectiva sociocultural ante la sordera	117
2.3.2 Otras perspectivas actuales sobre la sordera	121

2.3.3 Inclusión de personas sordas en espacios de socialización	123
2.3.4 Construcción de la identidad de las personas sordas.....	129
2.3.5 Epistemologías de las personas sordas.....	134
2.3.6 Códigos de comunicación para la socialización de personas sordas en comunidades indígenas	140
CAPITULO III	145
<i>Diseño metodológico</i>	145
3.1 Características de la participación.....	146
3.2 Construcción del diseño metodológico a partir de técnicas de recolección de información, objetivos y preguntas de investigación.....	150
3.2.1 Observación.....	152
3.2.3 Auto/reflexión hacia el desarrollo metodológico	160
3.2.4 Correflexión.....	161
3.3. Desarrollo del trabajo de campo.....	162
3.3.1 Respeto a la aplicación de las entrevistas.....	165
3.3.2 Cuestiones éticas de la investigación.....	169
CAPITULO IV.....	171
<i>Socialización y sordera en una comunidad nahua</i>	171
4.1 La diferencia como objeto de socialización.....	177
4.2 La casa nahua como espacio socializador cotidiano	179
4.2.1 Las actividades parentales	180
4.2.2 Los cuidados y los quehaceres	184
4.2.3 Diferencias de trato en el hogar	190
4.2.4 Diferencias entre pares.....	194
4.2.5 Herencias comunicativas y laborales	196
4.2.6 Aprendizajes conectados	201
4.3 Espacios de interacción y comunicación.....	206
4.3.1 Comunicaciones desarticuladas.....	208
4.3.2 Señas compartidas	212
4.3.3 Construcción y fragmentación de identidades	224
4.3.4 Construyendo habilidades comunicativas diversas	235

4.3.5 Avance en los aprendizajes desde los roles activo / pasivo	239
4.4 El Silencio	244
4.4.1 <i>Nohnonyotl</i> o mudez desde la percepción oyente	246
4.4.2 La sordera desde los prejuicios.....	249
4.4.3 Espacios de exclusión e inclusión	251
4.5 Las creencias y la sordera	256
4.5.1 La comunidad y sus expectativas ante la sordera	259
4.5.2 Sentimientos y emociones	262
4.5.3 <i>Identidades fragmentadas</i>	264
<i>CAPITULO V</i>.....	266
<i>Discusión de resultados y presentación de conclusiones</i>	266
5.1 Resultados.....	267
5.1.1 Formas de comunicación entre personas sordas y oyentes en la comunidad.....	267
5.1.2 Una socialización y aprendizaje intercultural de las personas sordas.....	277
5.1.3 Aprendizajes de las personas sordas en una comunidad nahua	281
5.2 Conclusiones.....	287
<i>REFERENCIAS</i>.....	297
Bibliografía.....	297
Citas de fuentes cualitativas.....	307
<i>ANEXOS</i>.....	308
Temporización del proceso investigación desarrollado en esta tesis	308
Guion temático.....	311
Guía de observación	312
Entrevista escrita a persona sorda.....	313
Glosario.....	314

CAPITULO I

Problematización y contexto

1. Introducción

Como se menciona desde el título de este documento, lo que se va a describir a continuación es un estudio sobre los procesos de aprendizaje de las personas sordas¹ en una comunidad indígena nahuablante. Este estudio se centra en las interacciones sociales y lingüísticas que se generan en los espacios familiares y comunitarios que dan cuenta de la primera socialización del individuo. Los cambios constantes por los que transita la sociedad propician que vaya quedando pendiente la atención a situaciones que afectan a toda la población. Con esto me refiero, en específico, a atender las condiciones de discapacidad² con las que convivimos de manera cotidiana, pero que poco conocemos. Y, tristemente, no las conocemos hasta que se hacen presentes al interior del hogar, con familiares cercanos, amigos, o compañeros de trabajo, que comparten dicha situación.

Como bien sabemos, convivir y respetar a la diversidad, valorando las características físicas, psíquicas, lingüísticas y culturales de todas las personas, se torna un proceso complejo. Implica empatía y respeto sin tener que caer en caridades, exclusiones ni menosprecios. Atender las condiciones de discapacidad, las políticas y acuerdos, requiere de ajustes y de reconstruir nuestras formas de relación y atención desde las necesidades que se generan en la sociedad por colectivos que buscan el reconocimiento de sus derechos. Si bien dichos ajustes generan un impacto en la sociedad, en los espacios sociales, educativos

¹ Existen dos tendencias al escribir “persona sorda” en la bibliografía actual: con minúscula o con mayúscula inicial. En este trabajo se escribe en minúscula porque en realidad el uso de mayúscula responde a un calco de la ortografía en lengua inglesa, pues los autores que han abogado por este uso realmente tratan de remarcar su uso como gentilicio –al defender una identidad cultural en el colectivo de las personas sordas y una cultura sorda, Sordedad- y no como un mero adjetivo calificador, lo que en la ortografía inglesa exige el uso de la mayúscula inicial. En la lengua española esta diferenciación no responde al uso de mayúscula, pues los gentilicios o identidades culturales no lo requieren y el uso de mayúscula tiene otra interpretación más mayestática, lo cual no aboga por la comunidad sorda en México, que busca su renacimiento como comunidad no en formas gráficas ensalzadoras, sino en actitudes y discursos verdaderamente inclusivos. Seguir esta opción del uso de mayúscula –que no deja de ser una opción justificada de modo ideológico– nos obligaría también a hablar de Oyentes y de Oralidad, pero sería decir lo mismo con diferente ortografía, por lo que prefiero seguir el uso normativo por sentir que podría ser una práctica colonizadora del lenguaje, pues no afecta al sentido el uso o no de la mayúscula, que al final es el mismo y que el lector puede derivar de la propia exposición y argumentación teórica. Por otra parte, los participantes se ubicaron dentro de esta terminología frente a otras palabras como sordo o sordomudo, a fin de no asignar a este adjetivo una carga estigmatizante que suele darse un empleo sustantivado como atributo y no como condición.

² Para fines de esta investigación se utilizará preferentemente en el texto “condición de discapacidad” o “condición de sordera”, y “diversidad funcional” para hacer referencia a las personas que utilizan una forma diferente de llevar a cabo actividades y formas de comunicación a causa de una discapacidad.

y laborales se acentúan a causa de las interacciones lingüísticas, sociales y culturales entre sujetos socializados y agentes socializadores. Por tanto, las pautas que delinea la sociedad van configurando los roles y el escenario en el cual figurarán los distintos actores implicados en las diversidades excluidas.

Así pues, dentro de este marco, el tema que nos ocupa en la presente investigación es la sordera, una discapacidad casi imperceptible a primera vista. Por décadas se ha considerado una enfermedad a la falta del sentido auditivo. La atención a las personas sordas ha transitado por distintos paradigmas. Desde diferentes modelos (el modelo de prescindencia, el modelo clínico rehabilitador y el modelo sociocultural) se han ido modificando las percepciones y paradigmas hacia ella. Aunque se explicarán más adelante cada uno, ahora podemos decir que el modelo clínico rehabilitador, que es el que continúa en uso, sigue mostrándonos cómo en la mayoría de los casos se piensa que la persona sorda necesita de tratamientos para poder llegar a ser una persona completa, un ser “normal”. Desde dicho modelo y otros se dan por descontadas “otras” formas de comunicar y percibir a las personas sordas, sin percatarse de las barreras a las cuales se enfrentan; barreras que en la mayoría de las situaciones son ocasionadas por el desconocimiento de las formas de comunicación de dichas personas, que precisamente no parten de la oralidad.

Por esta razón, y a la búsqueda de estrategias y habilidades comunicativas que complementen mi formación para atender a las personas sordas no sólo en el espacio educativo, surgió el interés por conocer sus formas de aprendizaje en el ámbito social. Los enfoques generados en torno a la atención de las diversidades funcionales, específicamente a la condición de sordera, continúan originando debates y la sordera se mantiene como un tema pendiente para distintos sectores del universo de la discapacidad. Parte de los debates en la atención a dicha minoría, desde organizaciones no gubernamentales y políticas públicas que promueven la inclusión de las personas sordas, se centran en hasta qué punto se sigue pensando en la oralización como la base de toda inclusión; debate al que también se sumaría la valoración de algunas lenguas señadas como lenguas³ impuestas de una

³Lengua hegemónica: en esta investigación lengua hegemónica alude al concepto de diglosia dado que supone la convivencia desequilibrada de dos lenguas en una comunidad, dado que una de ellas cuenta con mayor prestigio social y cultural. Dicho concepto también se aplica al coexistir una lengua y un dialecto o una modalidad diferenciada de esa lengua.

postura homogeneizadora y hegemónica. Sin embargo, poco se contemplan los aprendizajes adquiridos en los hogares y comunidades, sus usos comunicativos y prácticas sociales.

Si bien las fundaciones y organizaciones en apoyo a dichas personas buscan mejorar sus condiciones de vida y su inclusión en distintos ámbitos a través de acciones, finalmente lo que promueven es el uso de aparatos auditivos, alfabetización desde la lengua de señas mexicana (LSM), reuniones y festividades como cultura sorda. Desde esa verticalidad y oralidad, poco se retoman o mantienen las construcciones señadas formuladas en la primera socialización. Socializaciones que bien servirían de base para construcciones posteriores para una socialización inclusiva y culturalmente pertinente.

En ese sentido, también se promueven espacios en apoyo a la visibilidad de la cultura sorda. En estos se reconoce y respeta la forma de comunicación señada en el espacio público. Esto es más notorio desde inicios del siglo XXI y en el ámbito urbano, donde las personas sordas se reúnen en espacios como cafeterías y restaurantes y empiezan a ser vistos. Ahí pueden generar relaciones de interacción entre ellas y con la sociedad oyente, y así darse a conocer en la sociedad. Se logra un inicio de visibilización, de normalización social, que permite que se reconozca su existencia y no son una mera individualidad.

En cierto modo este avance en cuanto a la atención y visibilidad de la comunidad sorda se ha logrado desde su lucha y con el apoyo de distintas ONG a nivel mundial. Esto, en los últimos años, se ha visto plasmado en políticas públicas. Sin embargo, estos espacios y dicho reconocimiento se ubican en contextos urbanos, como mencioné. Pocas de estas situaciones son localizables en agrupaciones rurales e indígenas. En este sentido, la respuesta a esto ha sido el quehacer y preocupación de la comunidad sorda escolarizada por contribuir en la enseñanza de lengua de señas mexicana (LSM) a la comunidad sorda sin escolarización, de forma que adquieran las competencias sociales y lingüísticas que les permitan acceder a diversos contextos donde la lengua oral es predominante. Sin embargo, con estas acciones se desplazan los aprendizajes adquiridos en contextos familiares y comunitarios para implementar lo que se considera será funcional para su socialización e inclusión en contextos urbanos.

Respecto a lo que acabo de exponer, el presente documento versa en torno a la condición de sordera y la vinculación que desde ella se da en cuanto a los procesos de aprendizaje y socialización, documento que se divide en cinco capítulos. En el primero se hace referencia a la problemática en torno a la discapacidad, así como a la atención hacia la misma desde un marco legal. También se describe la justificación del estudio y el planteamiento del problema desde un objetivo general que busca conocer y explicar cómo son los procesos de aprendizaje de dichas personas. Así, se espera dar respuesta al mismo atendiendo otros objetivos específicos y preguntas de investigación que permiten su cumplimiento.

Desde la atención a los objetivos planteados, se describe la contextualización de la discapacidad desde lo general a lo particular, concretado en la localidad de estudio. Se describen algunas de las investigaciones en torno a la sordera a partir de los campos de estudio (lingüística, psicología, historia, antropología) que se han interesado en estudiar dicha problemática investigada. Para esto también se hizo imprescindible revisar la situación de la discapacidad desde los documentos oficiales en el marco normativo y educativo mexicano, pues, aunque el interés de la investigación está en los procesos de socialización local, no se puede omitir la afectación que tiene la acción educativa formal sobre el día a día de las comunidades rurales e indígenas y la existencia de otras acciones educativas al margen de la escuela y desde otros patrones culturales. Consecuentemente, esto supone que quizá tampoco exista un diálogo entre culturas, prácticas y agentes socializadores.

En el segundo capítulo se describe el marco teórico donde se analizan las teorías y conceptos que nos puedan ayudar a entender cómo es el proceso de aprendizaje de las personas sordas. Se precisan los enfoques que se han implementado para atender las condiciones de discapacidad, así como su transformación hasta nuestros días. Situándonos en la condición mencionada, se delinear los modelos desde los cuales se atiende a las personas sordas, así como las adscripciones a las cuales se adhieren en un inicio los padres de niños sordos a partir de la información que tienen en torno a su condición y problemáticas que suelen asociarse.

En este capítulo se sitúan las formas de comunicación y de socialización, lo que supone también exponer de qué manera las personas sordas atraviesan por dificultades en su relación con los oyentes. Estas dificultades están presentes a cada momento, dado que las personas oyentes no consideramos necesario aprender LSM u otro sistema señado hasta que alguna situación nos obliga o condiciona a ello. Es aquí donde se configuran tensiones para la comunidad silente al intentar su reconocimiento desde sus formas de comunicación partiendo de una contienda que inició desde hace varias décadas (véase Fridman, 1999). Sin embargo, se han construido epistemologías sordas aun cuando el reconocimiento y aceptación de estas en la sociedad diste mucho de lo que en la realidad vivimos.

Dentro de este marco, y para poder atender a la pregunta de investigación y los objetivos planteados, se hizo necesario una construcción metodológica. En el capítulo tercero se describe esta construcción que precisó de estrategias específicas pues este trabajo se sitúa en el proceso de aprendizaje de personas sordas en un contexto nahua. Esta se constituye desde el método cualitativo y es de corte etnográfico, en cuanto que se prima la entrada a campo y la interacción con los sujetos. Esto permitió analizar y describir procesos locales específicos que me condujeron a una interpretación más amplia y detallada del fenómeno investigado. También se describen las técnicas de recolección de información utilizadas, así como el desarrollo del trabajo de campo y las cuestiones éticas de la investigación.

En el cuarto capítulo se constituye y se describe el análisis de la información recolectada, clasificada y analizada desde categorías que surgieron de dicho análisis. Este análisis se describe a manera de narrativas desde la voz, señas y escenificaciones de los colaboradores (personas oyentes y personas sordas) partícipes en la presente investigación y las notas de campo tomadas en la localidad nahua-hablante. Se delinea un acercamiento a las formas de aprendizaje al interior de los hogares desde las formas de comunicación, las señas construidas en el hogar, la comunidad y el espacio educativo. En el capítulo quinto se expone la discusión y análisis desde los objetivos planteados, así como la presentación de

conclusiones. Posterior a ello se encuentra la bibliografía,⁴ consultada, anexos y un glosario de términos.

⁴ El formato APA se utiliza en la presente investigación para citar y presentar fuentes bibliográficas. Fue necesario desarrollar una tipología para citar a los colaboradores que aportaron información mediante las entrevistas, historias y relatos de vida de manera oral, señada y escenificada, por tanto, se encuentra dentro del apartado de *Referencias*, detrás del subapartado “bibliografía”, un apartado titulado “citas de fuentes cualitativas”.

1.1 Problematización

Dado que no se pretende hacer un estudio histórico en torno a la visibilidad de la sordera, partiremos en este apartado sólo a mostrar algunos hitos que desde la primera década del siglo XXI muestran el reconocimiento de la comunidad sorda. Este reconocimiento surge del esfuerzo y trabajo realizado desde las diferentes organizaciones que apoyan a grupos de personas en diversas situaciones de vulnerabilidad. Estrategias y planes de acción mundiales como el *Plan de la Organización Mundial de la Salud 2014-2021* buscaron abogar por la mejora en las condiciones de salud y atención hacia las personas en condición de discapacidad, así como promover investigaciones que faciliten información y datos que permitan mejorar los servicios médicos hacia dichas personas (OMS, 2021).

Se puede intuir que es desde la suscripción y firma de acuerdos internacionales que se visibilizan las lenguas minorizadas (lenguas indígenas y señadas), esto no quiere decir que los movimientos y luchas por las mismas no fuesen factor para dicho reconocimiento, hay movimientos y asociaciones que realizan su labor en cuanto a su reconocimiento pero simplemente el gobierno ya lo conjugaba con acuerdos internacionales los cuales se relacionan con políticas verticales considerando el trabajo de los movimientos en torno a la problemática.

Es con el reconocimiento de la lengua materna y los derechos lingüísticos que desde COPRED (2020) se describen en el pronunciamiento 001 enfatizando que:

Desde 2002, el 21 de febrero se conmemora el “Día Internacional de la Lengua Materna” para proteger, promocionar, y preservar todos los idiomas, particularmente las minorías lingüísticas. La Constitución de la Cd. De México reconoce a la capital del país como un espacio multicultural, plurilingüe, solidario y abierto al diálogo. Lengua de señas mexicana: Lengua Materna y patrimonio lingüístico de México (COPRED, 2020).

De esta manera se reconoce que en México existen dos grupos lingüísticos minoritarios, los hablantes de lenguas indígenas y los usuarios de lenguas señadas y ambas por ley tienen reconocimiento como lengua nacional al igual que el español. Si bien dicho reconocimiento se puede encontrar en documentos oficiales, en la práctica la falta de

protección de dichos derechos y las barreras a las cuales se enfrentan dichos grupos dejan ver que aún queda mucho por hacer.

Por otra parte, en relación con la problemática que se atiende, situar a las personas sordas en el concepto de discapacidad es un tema que continúa generando polémica. Los posicionamientos en torno a la definición de este concepto, sigue evolucionando, pero en general se entiende que como problemática surge de la interacción entre las personas en alguna condición de discapacidad y las barreras que se generan desde las actitudes y el entorno oyente. La falta de reconocimiento de “otras” formas de comunicación aún sitúa a la sordera dentro del concepto de discapacidad concibiéndoles como “enfermos” aunque dicha percepción continúa en proceso de cambio.

En nuestros días y en el entorno académico, la mirada en torno a dicha condición se sitúa en dos vertientes fundamentalmente: la mirada clínica y la mirada sociocultural. Situándonos en la perspectiva clínica, antes de los años 60 se hacía referencia a patologías y condiciones personales al aludir a la sordera. Esta visión prevaleció por mucho tiempo imposibilitando reconceptualizar la problemática vinculada a factores impuestos por la sociedad, ya fuese acotando o dificultando el acceso a una vida digna como cumplimiento de los derechos humanos. Desde la década de 2000, las concepciones en torno a dicho concepto dejan ver cambios. Con respecto al tema, la OMS define lo siguiente:

[...] la discapacidad se considera, en medida creciente, una cuestión de derechos humanos. También constituye un problema importante desde el punto de vista del desarrollo: hay un conjunto creciente de evidencia que muestra que las personas con discapacidad se encuentran en peor situación socioeconómica y sufren más pobreza que las personas sin discapacidad. (OMS, 2011, p. 12)

Sin embargo, esta visión en torno al concepto de discapacidad es reciente, ya que en décadas anteriores los paradigmas y percepciones sobre la condición de discapacidad obedecían a otras pautas. Desde el modelo de prescindencia, se consideraba –o aún se considera en algunos espacios– que las afectaciones tienen origen sobrehumano y tiene un enfoque religioso. Posteriormente, esta perspectiva explicativa cambió hacia una concepción estigmatizante y segregadora. Para inicios del siglo XX la mirada se tornó asistencialista, de caridad y altruismo, que reforzó la dependencia y las actitudes discriminatorias, como explicaré más adelante.

Es posible rastrear desde mediados del siglo XX el inicio de propuestas de medidas legislativas hacia la población en condición de discapacidad como una aspiración general⁵, pero no es a partir de la primera década del siglo XXI que se concretaron leyes generales y específicas sobre la discapacidad. Tales textos legislativos han evolucionado con el reconocimiento de la discapacidad por la sociedad actual, cambiando también como la sociedad considera, es decir, la existencia y aplicación de estas leyes. Aunque no deben darse por descontadas las distintas miradas que confluyen y se contraponen sobre la condición de discapacidad y cómo hay que atenderla. Estas miradas deberían considerar de modo más aterrizado las realidades culturales y las necesidades de las personas en distintas condiciones, así como los retos que se establecen para las políticas educativas y la convivencia social.

No obstante, llegar a estas medidas y debates actuales, es el resultado de diferentes momentos históricos y de transición en torno a cómo la sociedad aborda las condiciones de discapacidad la cual es extensa y se remonta a la antigüedad. En México acciones tomadas para atender de alguna manera a la infancia “anormal” las encontramos desde finales del siglo XVIII, aunque enclavadas en miradas de disminución y privación de capacidades mentales.

Situándonos en la condición de sordera los prejuicios arraigados que prevalecían en aquellas épocas los consideraban como tontos o “mudos”. La imagen hacia ellos empezó a transformarse desde el esfuerzo de religiosos de españoles en el siglo XVI desde el trabajo del benedictino Pedro Ponce de León al cual dio continuidad el jesuita Lorenzo Hervás (1735-1809) quien recupera y nombra a los métodos “escuela española de sordomudos”. Un siglo después el abate francés l’Épée reconoce como precursor de sus obras a Bonet. En la misma época, pero en una década posterior, Hervás atribuye reconocimiento a los españoles que construyeron y desarrollaron métodos para la enseñanza de “sordomudos”. También se reconoce a Hervás como adelantado en la lingüística moderna de signos, dado que conduce a la afirmación de que el lenguaje de signos de los sordos (Ls) es una forma entre “otras” del lenguaje humano.

⁵ Sobre las diferentes legislaciones y reformas en cuanto a la definición jurídica y el reconocimiento de los derechos de las personas sordas, serán tratadas en el apartado 1.5.

La atención de la infancia “anormal” como se concebía en el siglo XVIII supuso una serie de transformaciones en cuanto a contenidos, objetivos, sujetos de atención, formas de organización para migrar de instituciones de control social a instituciones disciplinario-pedagógicas. Parte fundamental de este proceso fueron las reuniones que se efectuaban con regularidad entre las décadas de 1890 y 1906. El primer congreso que se convocó fue en Amberes por el Patronato Internacional de las Obras de protección, dicha reunión llevó como título *Congreso Internacional de las obras de protección* y en él se delineó la agenda con temas de interés para los gobiernos, así como para las sociedades filantrópicas (Arroyo Padilla, 1998).

En el congreso mexicano se retomaron los acuerdos a nivel internacional para analizar la creación de establecimientos especiales o escuelas de preservación, así como la definición de las mismas. A partir de los acuerdos tomados desde este congreso, los cambios en cuanto a la atención y educación de los “anormales” (llamados así en aquel momento), transitaron por diversos ajustes. Así, en ese momento, que se concretó la obligatoriedad de la educación primaria, se reveló que no todos los niños y niñas podían aprender al mismo ritmo, dadas las diversas capacidades y aptitudes que mostraban para adquirir los conocimientos impartidos en espacios educativos y ante dicha problemática se fundaron las escuelas de educación especial.

Durante el mandato de Benito Juárez se instauró la Escuela Nacional de Sordomudos el 15 de abril de 1861 en las instalaciones del ex Colegio de San Gregorio, la cual para el 28 de noviembre de 1867 se convirtió en escuela para la formación de profesores sordos para alumnos sordos. La finalidad de esta institución fue atender a niños de entre 9 y 12 años en condición de sordera. Posteriormente en el periodo de 1876-1910 se nacionalizó la Escuela Nacional de Sordomudos, lo cual sirvió para continuar con las transformaciones pedagógicas. En ese mismo año también se instauró la Escuela Nacional de Ciegos (Arroyo Padilla, 1998, p. 7-17)

Los cambios y transformaciones durante el mandato de Juárez formaron parte de la reforma educativa iniciada por la reforma liberal y el encumbramiento del paradigma educativo como modernizador de la sociedad. Con Gabino Barreda como miembro de la

primera comisión que planificaba la instrucción pública produjo la Ley de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867 en donde se creó la Escuela de Estudios de Preparatoria entre otras cosas. Entre los cambios se favoreció a las personas sordas dado que dicha Ley delinea la formación que se implementará en las escuelas de instrucción–formación para el trabajo– y en el capítulo II fracción 19 describe que la escuela de sordomudos deberá instruir de la siguiente manera:

En esta escuela se enseñarán los siguientes ramos: Lengua española escrita, expresada por medio del alfabeto manual, y pronunciada cuando haya aptitud para ello en el discípulo. Catecismo y principios religiosos. Elementos de geografía. Elementos de historia general y con especialidad, la nacional. Elementos de historia natural, aritmética y especialmente las cuatro operaciones fundamentales. Horticultura y jardinería práctica para niños. Trabajos manuales de aguja, bordado, gancho etc., para niñas. Teneduría de libros para los discípulos que revelen aptitud (Ley orgánica, 1867).

De alguna manera se refleja en dicha ley la visibilidad de las personas sordas, sin embargo, la institución a cargo de dicha atención padecerá de la falta de recursos y la deriva de los planes de reforma educativa a dirigirse más a otros sectores marginados⁶. Así, funcionará durante todos esos años sin mayores mejoras.

La labor de dicha escuela finaliza a mediados del siglo XX desconociéndose los motivos, quizá como menciona Cruz Aldrete (2009, p. 8). En ese momento, fue transformada en escuelas de educación especial con una introducción de métodos oralizadores. Esto se debió a las nuevas políticas educativas de ese momento las cuales favorecían al oralismo dando por descontado “otras” formas de comunicación. En aquellos momentos otras instituciones también transitaron por cambios, dejando de ser espacios de control social para consolidarse como establecimientos educativos. Décadas más tarde y como resultado de la *Ley Orgánica de Educación* (1942) se instaura la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial, y en 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial con el propósito de ser una instancia dedicada a organizar, vigilar y administrar el sistema federal para la formación de docentes especializados (Arroyo Padilla, 1998, p. 7-17).

⁶ Durante ese periodo, en la década de 1870 se crearon instituciones de control social dirigidas a población marginadas (mendigos, huérfanos, mujeres necesitadas), con un fin más asistencial que educativo. Igualmente, para la década de 1930 se irán creando casas de estudiantes para población indígena.

Sin embargo, estos servicios y acciones eran externas al espacio educativo regular y se limitaban al sistema educativo. No es hasta el año de 1993, a partir de la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y de la promulgación de la *Ley General de Educación* que se promueve la reestructuración de los servicios de educación especial y dichos cambios se fundamentaban en la promoción de la integración educativa, así como la modificación de los servicios que se encontraban vigentes en aquellos años (SEV, 2020).

Situándonos en los enfoques que siguen vigentes para atender la diversidad, debe señalarse que aún continúan las modificaciones. Dichos acuerdos se promulgan desde la Asamblea General de las Naciones Unidas y se da resolución a través de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de 2006, firmado y ratificado su protocolo facultativo del Gobierno mexicano al año siguiente (CNDH, 2020). Esta convención promueve, protege y asegura la igualdad de los derechos humanos. Desde dicho texto se precisan los compromisos y obligaciones que deben efectuarse hacia la diversidad estudiantil tratando de erradicar las prácticas excluyentes, así como las barreras que se generan en los ámbitos educativos y en la sociedad. Dado que las prácticas excluyentes imposibilitan la inclusión efectiva de la diversidad. Por tanto, se promueve la inclusión del alumnado en alguna condición o discapacidad al sistema educativo de manera efectiva y no solo integrarlos a dichos espacios (ONU, 2006).

Debe señalarse que las causas y consecuencias de la discapacidad son distintas en cada persona y son producto además de diversos factores socioeconómicos. Las cifras y porcentajes en torno a dicha problemática –que se mostrarán en apartados posteriores– tan solo hacen referencia a datos de zonas urbanas, sin contar con cifras específicas sobre comunidades rurales e indígenas. En contextos urbanos se pretende dar atención efectiva a las personas que ingresan a los espacios educativos en distintas condiciones de discapacidad y son atendidos con el apoyo de Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)⁷ y otros centros de atención ubicados en la ciudad. Gracias a especialistas, estas

⁷ El CAPEP es un servicio de apoyo de educación especial que se encarga de atender al alumnado en condición de discapacidad y asesoramiento psicopedagógico social comunitario. El USAER organismo de

estrategias se implementan, ajustándose a las necesidades del alumnado. Así, se avanza en materia educativa y, aunque falte mucho por hacer, el trabajo por parte de las instituciones se percibe socialmente, pero ¿qué pasa con los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en comunidades indígenas?

En México se encuentran pocas investigaciones o estudios que hagan referencia a los aspectos académicos o a las políticas de desarrollo dirigidas a la discapacidad en dichos contextos. Ciertamente las personas de comunidades indígenas que sobrellevan alguna condición de discapacidad enfrentan en algún momento discriminación al interactuar en contextos diferentes al propio, pues las formas de comunicación –ya sean señadas u orales– no coinciden con la lengua que se utiliza en otros contextos. Por tanto, la exclusión y discriminación serán barreras a las cuales deberán enfrentarse, dada su condición de sordera o por el hecho de pertenecer a un grupo étnico minorizado.

Ante esta situación, contrasta el hecho de que el territorio mexicano sea reconocido constitucionalmente por su composición pluricultural y parte de esta pluriculturalidad esté constituida eminentemente por los pueblos indígenas. Si bien existe el reconocimiento legal y se enfatiza la protección y promoción del desarrollo de sus lenguas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, los modelos educativos son poco impartidos en la primera lengua (L1) de las poblaciones.

Las prácticas educativas no se imparten en la lengua de cada población, pues son pocos los docentes que retoman la L1 para impartir el currículo escolar. En el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se precisa la preservación de la identidad de los pueblos originarios y en el inciso A, fracción IV, se puntualiza que se debe “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad (CPEUM, 2020, p. 343). En apoyo a este artículo, el *Programa Nacional para el Desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad 2014-2018* afirmaba que:

apoyo desde educación especial que se encarga de atender al alumnado en alguna condición de discapacidad, asesora al personal docente para la atención del alumnado en el proceso de inclusión educativa.

La población indígena con discapacidad puede presentar mayor vulnerabilidad, debido a su doble condición: discapacidad e indígena. La resolución A/68/L 1 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, asume el compromiso de los Estados Miembros, para asegurar que en todas las políticas de desarrollo, incluidas las relativas a la erradicación de la pobreza, la inclusión social, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente, y el acceso a los servicios sociales básicos, así como en sus procesos de adopción de decisiones, se tengan en cuenta las necesidades y el beneficio de las personas indígenas con discapacidad (Gaceta, 2018, p. 92).

Se puede inferir que existen datos y registros que permiten visibilizar la problemática. Si bien la condición de discapacidad que conlleve cualquier persona es algo personal, no deja de ser parte de las personas que la rodean, ya sean familiares, amigos, compañeros o docentes. En este sentido, la condición de discapacidad no se limita al plano individual, sino que tal situación impacta al contexto familiar y comunitario. De manera recurrente los niños en alguna condición crecen como diferentes y como diferenciados en sus propios contextos, inmersos en paradigmas sociales que los perciben como incapaces de relacionarse con sus iguales, para trasladarse a otros espacios, para estudiar, trabajar o conformar su propia familia. La construcción social que se generó hasta antes de la década de 1960 en torno a la discapacidad había generado exclusión, discriminación y desigualdad en el ejercicio de derechos y oportunidades.

En el caso puntual de la sordera se pueden encontrar registros que muestran porcentajes de dichas personas en contextos urbanos –sobre los cuales mencionaré específicamente en el apartado 1.4.1–, pero al referirse a comunidades rurales e indígenas estos porcentajes no son tan precisos. Esto puede deberse a que las personas de dichas poblaciones en algunas ocasiones, quizá por desconocimiento, no adscriben a sus hijos como personas en condición de discapacidad. Sin embargo, en estos espacios las prácticas y saberes comunitarios también los atienden como al resto de la población y el aprendizaje de las personas en condición de sordera no se detiene. Si bien al estar en el ámbito educativo se permite el acceso a la diversidad de aprendizajes en el ámbito familiar comunitario también se aprende.

En gran medida el desarrollo e inclusión de la persona sorda en la sociedad dependerá del soporte familiar que se proporcione al individuo. Asimismo, los aprendizajes

adquiridos e interiorizados en la primera socialización⁸ (familia) proporcionarán al individuo bases sólidas para acceder a la segunda socialización. Esta se asocia de manera directa con las instituciones sociales. Los contextos institucionales inmediatos para la persona sorda son el ámbito escolar y al concluir el ámbito laboral, al que puede llegar concluido o no concluida su formación. De alguna manera se podría considerar que las personas en condición de sordera, como cualquier otra persona (oyente), están preparadas a partir de los aprendizajes adquiridos en su contexto familiar para ingresar a otros ámbitos y continuar su desarrollo. Sin embargo, la realidad muestra lo contrario cuando ingresan a ellos y se confrontan con la primera barrera: la comunicación para poder socializarse.

Tomando en cuenta que toda persona es inducida desde su nacimiento a la lógica de la socialización en la primera institución conformada por la familia, se puede pensar que el proceso es similar en personas en condición de discapacidad. Dado que es a partir de juegos y diálogos que se establecen las primeras pautas de la socialización y con ello la inclusión de las personas a la sociedad. En este sentido el individuo en desarrollo transita por un proceso de construcción conformado por la interiorización, aprendizajes que serán cimientos para continuar con su formación. Por lo tanto, la escuela como institución formará parte del proceso de la segunda socialización del individuo, en este caso el individuo sordo.

Se esperaría que en los procesos educativos se diera continuidad con la inducción a la lógica de la socialización al igual que la primera etapa de socialización, incluyendo a las personas a partir de las interacciones y estrategias socializadoras utilizadas en los hogares para continuar con el proceso de construcción e interiorización del individuo. De acuerdo con Blanco, “la inclusión en educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas” (2005, s.p.). En este sentido, la educación inclusiva será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades, dado que ésta pretende facilitar y adecuar un sistema educativo para todos y también para aquellos que se encuentran en condiciones de desventaja o situados dentro de los grupos

⁸ De acuerdo a la definición de Berger y Luckmann (1966, p. 150) por primera socialización (*primary socialization*) se entiende el proceso de enculturación temprana que experimenta el infante, a través del cual se convierte en un miembro de la sociedad. Así también la socialización secundaria (*secondary socialization*) sería un proceso similar pero posterior, que induce al individuo ya socializado –enculturada– a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

vulnerables. Sin embargo, es necesario puntualizar los inconvenientes que surgen en distintos ámbitos en cuanto a la presencia y atención a las personas en condición de discapacidad (Blanco, 2005).

Dentro de este marco debemos resaltar que la sordera es de las condiciones de discapacidad donde, cuando se pretende interactuar con personas oyentes, la comunicación es motivo de tensiones y complicaciones en los diversos espacios en que se encuentran inmersos, por el desconocimiento de sus formas de comunicación. Esto se da por el hecho de que como sociedad no consideramos primordial adquirir “otras” formas de comunicación, es decir, la comunicación señada que utilizan dichas personas. Así, omitimos la necesidad de adquirir “otras” formas de comunicación o desarrollar habilidades interculturales de comunicación hasta el momento en que se hace necesario, esperando que el otro “hable” como nosotros. Esto muestra una falta de enfoque intercultural en nuestra forma de comunicarnos.

En el contexto educativo se intenta implementar un currículo escolar con el que el alumnado aprenda a leer, escribir y continuar con la implementación de prácticas escolares desde el paradigma de la oralidad y la lengua hegemónica, pero desconociendo cómo aprenden las personas sordas y en algunas ocasiones se da por descontado las formas señadas adquiridas en los contextos familiares y comunitarios, que servirían de base para poder implementar estrategias comunicativas y educativas. Esto se debe a que en dichos contextos ya han interiorizado formas de comunicación y socialización que les han permitido aprender diversidad de prácticas.

De alguna manera, esto podría favorecer la experiencia de los padres, madres y personas que conviven con personas sordas como conocimiento sobre las formas de aprendizaje, comunicación inicial y estrategias que han seguido para apoyar al desarrollo del niño en condición de sordera en su hogar. Al igual que los docentes en el ámbito educativo, los padres y madres de niños y niñas sordas son quienes atraviesan procesos difíciles para entender las formas de atención y comunicación de los menores. Calvo (1999) deja ver de qué manera las reacciones y relaciones entre padres y niños sordos pueden

evitar que se aíslen y puedan interaccionar de modo socialmente activo en la familia, la comunidad, el espacio educativo y el espacio laboral.

Otra problemática que encontramos es que el sistema educativo mexicano suele dar atención a las personas sordas en contextos urbanos. Esto se hace sobre todo porque los especialistas formados para atender al alumnado en dicha condición emplean un sistema de señas estandarizado para poder comunicarse con ellos. Esto es así porque lo necesitan – debe estar acreditado– para poder impartir el currículo escolar. Sin embargo, por esto mismo los alumnos sordos se enfrentan a distintas “barreras o dificultades” que se construyen o se generan al no utilizar las mismas formas de comunicación con sus pares y personal que atiende la institución. Esto es debido a que en la escuela la mayoría del alumnado y personal a cargo transmite desde la lengua oral y pocos conocen o se interesan por aprender las formas de comunicación señada que usan las personas sordas, situación que veremos que se encuentra en el caso que investigo.

A este respecto, considero que la responsabilidad para incluir a las personas en condición de sordera no es tan solo del ámbito familiar, sino también de la sociedad, puesto que en años posteriores a la etapa de escolarización el individuo sordo deberá insertarse en la sociedad. Aquí es fundamental el aspecto comunicativo, pues si no logra manejar ciertas herramientas lingüísticas, indispensables para desempeñar algún trabajo, no logrará entrar en el ámbito sociolaboral, espacio terminal de la socialización secundaria.

Si bien el ámbito sociolaboral no es el principal espacio interés para el presente documento –me centro ante todo en la socialización primaria–, este no deja de ser un marco por el cual transitarán las personas sordas, tanto en contextos urbanos como en contextos indígenas o rurales. Por tanto, se hace necesario no obviar que las tasas de desempleo en la actualidad son elevadas y esto también hace alusión a la población silente afectada por la dificultad de integración sociolaboral. Las “barreras” que se generan por ser parte del grupo minoritario de personas en condición de discapacidad, limitan, dificultan o impiden el acceso a un empleo en igualdad de oportunidades y condiciones que las personas sin discapacidad (OIT, 2020). Por ello, se torna indispensable atender a la niñez y juventud en condición de sordera de manera efectiva para que puedan vislumbrar un futuro laboral

menos dificultoso. Así, hay que considerar este aspecto en el presente estudio en tanto que muchos procesos socializadores, incluso de modo temprano, van encaminados a preparar al niño para el desempeño de algún trabajo o tarea, sea en el mercado de trabajo o en el ámbito doméstico.

Por lo dicho, se pueden considerar valiosos los aprendizajes adquiridos en la primera socialización de la persona sorda dado que, al concluir o no la escolaridad, tendrá que acceder a otra institución, donde recibirá una segunda socialización y lo más probable es que sea en un ámbito laboral –como acabo de decir– y donde le será de utilidad lo adquirido con antelación. Esto liga el derecho a la educación con el derecho al trabajo. Por tal razón, también se reconocen los derechos de las personas en condición de discapacidad por el artículo 123 (CPEUM, 1917, p. 89), que dice: “toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil” A su vez, en la “*Ley Federal del trabajo*”. Así, se define este derecho como el respeto a todo individuo sin que exista discriminación por su origen étnico o nacional, de género, edad, discapacidad, etc. Con lo anterior se estaría abogando por el acceso al ámbito laboral como medio de integración sociolaboral, siendo esencial para todas las personas con o sin discapacidad dado que genera y facilita el ingreso económico en beneficio del individuo, familia y comunidades, y su reconocimiento como persona activa y autónoma.

Ciertamente los ámbitos laborales podrían percibir al individuo como un recurso más que debe estar en óptimas condiciones tanto físicas como mentales para lograr acceder al espacio laboral y afrontar su primer empleo. En la gran mayoría de empresas se tiende a contratar personas aptas física y mentalmente (sin alguna condición de discapacidad) para desempeñarse plenamente en dicho espacio, lo cual afecta a la población vulnerable y los ingresos económicos que pueden obtener llegan a verse mermados por su condición y aceptación en el campo laboral, por ende, la salud, la vivienda, las relaciones y participación social también (Carbonero & Cañizares, 2016).

En este sentido, se suele confundir las capacidades para el desempeño de tareas propias de una determinada función con una “normalidad”. Así, si el desempeño real no requiere del desarrollo o aplicación de todas las capacidades posibles de un individuo o en

el mismo grado, nos damos cuenta que no hay impedimentos para ejercer ciertas funciones u ocupaciones. Por otra parte, muchas funciones pueden adaptarse –sea tecnológicamente o según perfiles requeridos– para facilitar el desarrollo de tareas. Dadas las nuevas políticas laborales, las empresas tienden a contratar a dichas personas como parte del cumplimiento de políticas de inclusión, de su acatamiento o de los beneficios que se establecen como incentivos a la contratación (DOF, 2015). Sin embargo, pareciera que no hay un verdadero reconocimiento de la validez de sus prácticas individuales y de qué manera se aplican estrategias laborales.

En lo que respecta a la persona sorda, en el ámbito laboral se enfrentará a barreras que se generan sobre todo en la comunicación, parecidas a las que atraviesa en el ámbito educativo. De alguna manera la persona sorda vive la exclusión y la incompreensión de modo constante en distintos ámbitos, situaciones y etapas de su vida por su forma de comunicación, la cual es diferente para la gran mayoría de la sociedad, y por la falta de esfuerzo o interés por integrar sus formas de comunicación.

Al respecto se podría decir que la formación de la persona sorda está condicionada a estar dentro de los estándares de competencia comunicativa oral, ya sea para participar en un ámbito educativo como laboral. Al no reconocerse las formas de comunicación señadas, en nuestro caso, es recurrente que se incurra en la exclusión del individuo. Esto llega a ocurrir generalmente con la gran mayoría de personas en alguna condición, pero a lo que hay que añadir su condición social y económica, puesto que no todos los seres humanos poseen las mismas condiciones a nivel económico, educativo ni de salud por mencionar algunos factores determinantes para el acceso del individuo en condición de discapacidad a la sociedad activa. Es necesario resaltar las implicaciones económicas de recibir una educación adecuada y especial. La atención y enseñanza especializada para las personas sordas es costosa si no se tiene acceso al servicio público. Pocos son los especialistas y asociaciones encargadas de dar atención a la condición de sordera en contextos urbanos y menor es el número de apoyo que llega a las comunidades rurales e indígenas para atender dicha condición. Esto limita el acceso a un servicio público gratuito o subvencionado.

En contextos indígenas al igual que en contextos urbanos las personas sordas aprenden y desarrollan canales de comunicación que su entorno familiar y comunitario les proporciona, sin que genere un costo. Sin embargo, para comunicarse en espacios externos al hogar surgen las dificultades lo cual resta autonomía e independencia. De cierta manera las formas de comunicación construidas en el ámbito familiar y comunitario permiten la participación en los mismos, pero se desconocen al exterior.

Reconociendo lo descrito anteriormente surgen interrogantes ante la necesidad de conocer el proceso de aprendizaje de las personas que se han venido mencionando, su dimensión familiar, social y cultural, y su incorporación a la sociedad como personas activas en ámbitos indígenas y posteriormente en contextos urbanos a partir de la construcción de sus formas de comunicación. La inclusión de las personas sordas en contextos sociales como la vida comunitaria, la escuela regular o el mercado laboral se ve limitada cuando se presentan dificultades comunicativas, lo cual dificulta el “pleno desarrollo” de la persona y se van generando barreras que impiden la inclusión efectiva. Las dificultades y barreras que se van suscitando no son por el hecho de ser sordos, sino por la falta de información y desconocimiento de las formas de comunicación señadas, y la falta de adaptaciones y acercamientos. Todo esto limita y condiciona las interacciones y por tanto su autonomización como personas participantes de su comunidad de pertenencia.

Como se puede inferir adquiere importancia conocer los aprendizajes adquiridos en la primera socialización para conocer cómo en diferentes sociedades se logra socializar a los individuos, sea cual sea su condición. Evidentemente, hay diferentes formas de definir y encarar la discapacidad y es desde ellas desde las que se construye un modelo de socialización que puede entrar o no en conflicto, puede coadyuvar o no a otros procesos socializadores o educadores. Con este conocimiento se podrán implementar estrategias de aprendizaje efectivas en los diferentes contextos por los que deban transitar que minimicen las dificultades y exclusiones hacia las personas sordas en un ámbito supralocal –que las personas identifican con cultura nacional que se encarna en instituciones extralocales como la cultura escolar o la cultura de salud–, pero también valorar las estrategias que se desarrollan en sus contextos locales de pertenencia y sus culturas originarias. En específico, en los espacios educativos es importante conocer esta realidad obviada o rechazada, estos

aprendizajes adquiridos en sus contextos primarios, en los cuales han aprendido formas de comunicación y de socialización autóctonas, con sentido para quienes les rodean y de quienes son parte.

1.2 Justificación

Partiendo de la problemática planteada, se pueden percibir dificultades por las cuales atraviesan las personas sordas y su poca participación activa en la sociedad. Estas asimetrías se hacen visibles en cuanto al acceso y colaboración en los acuerdos y decisiones, así como en el ejercicio de sus derechos, no siendo sujetos de discriminación. De esto se desprende la necesidad de atención efectiva hacia las personas en diversas condiciones. Dicha atención debiese fundarse en el reconocimiento de la diversidad y en una adecuada información sobre los enfoques para implementar estrategias de inclusión e interculturalidad efectivas para todo tipo de diversidad.

Situándonos en la condición de sordera, es inevitable, por ser el aspecto comunicativo el destacado y ser la comunicación base de todo proceso educativo, ver en la adquisición de formas de comunicación el aspecto central sobre el que gira todo el proceso de socialización temprano. Es necesario tener presente que las señas son construidas y adquiridas dentro de la familia, durante la primera socialización. Si estos se desarrollan es porque acaban siendo y son considerados efectivos. Al ingresar a los espacios educativos se esperaría por esto mismo que fuesen recuperados para poder implementar estrategias efectivas y eficaces tanto para el docente como para el alumnado. Esto si pensamos que muchas propuestas pedagógicas actuales abogan por fundamentar los nuevos aprendizajes en aprendizajes previos y en diseñar una educación pertinente a sus conformaciones culturales. Sin embargo, la implementación de programas en escuelas regulares, cuando hablamos de personas sordas, es todavía desde la lengua oral y hegemónica, es decir, desde la lengua española y una lengua señada basada en el español, e incluso una lengua escrita en español.

Ante dicha situación debemos agregar que no sólo los docentes, también la población estudiantil, en su gran mayoría, desconoce las formas de comunicación señadas y por ello se generan y construyen “barreras” a las que se enfrentan las personas sordas. En el

ámbito educativo poco se implementan prácticas de comunicación que conduzcan a la socialización entre el alumnado sordo y oyente a pesar de lo que se señala en artículo 12, fracciones V-VII y IX-XI⁹, de la *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*.

La enseñanza de la LSM tiene como finalidad facilitar la instrucción en el español escrito y de alguna manera abonar a la implementación del currículo nacional. Sin embargo, antes de implementar dicha estrategia, ¿se conocen las formas de adquisición de prácticas de las personas sordas en sus contextos familiares y comunitarios?, ¿se reconocen otros sistemas de expresión y comunicación de carácter local?

En la última década en México el intento por integrar e incluir en la sociedad a las personas en alguna condición de discapacidad ha generado redes de apoyo a partir de distintas organizaciones. La Fundación Nacional para Sordos María Sosa (FUNAPAS) ha llevado a cabo prácticas inclusivas que buscan minimizar las cifras sobre atraso educativo de dichas personas. FUNAPAS afirma que las personas con sordera sólo llegan a conseguir

⁹ Artículo 12. La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

- (...)
- V. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audiodescripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;
 - VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;
 - VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;
- (...)
- IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana;
 - X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;
 - XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual;
- (...)

el certificado de primaria o secundaria, y si tratan de continuar con su escolaridad se empiezan a manifestar carencias en su aprendizaje¹⁰.

En el estado de Veracruz la organización no gubernamental Difusión Inclusión y Educación del Sordo (DIES), constituida en 2013 para el apoyo de padres de niños sordos, se aboca a la alfabetización de personas sordas en edad adulta y personas oyentes que deseen apoyar a su inclusión., y la impartición de cursos de LSM.

En apoyo a la población sorda, también la Universidad Veracruzana, como institución pública de educación superior, promueve la inclusión a partir del programa ALAS (Alfabetización para sordos), ofertando becas para alfabetizar a niños y jóvenes sordos. También colabora con el apoyo de espacios para impartir cursos de Lengua de Señas Mexicana con la organización Difusión, Inclusión y Educación del Sordo. Imparten cursos en tres niveles: básico, intermedio y avanzado para personas sordas y personas oyentes interesadas en apoyar de alguna manera a la cultura sorda, a niños y jóvenes que deseen ingresar al ámbito escolar y a personas que tengan hijos u otros familiares sordos.

No obstante, estas organizaciones y asociaciones no operan en todo el estado ni llegan a las zonas rurales, quedando como espacios desconocidos y desatendidos. Por tanto, se hace necesario conocer las formas de aprendizaje de las personas sordas al interior de su comunidad, la interacción que se da con familiares y pobladores como actores sociales que influyen en la construcción de las prácticas a partir de una educación comunitaria dado que ésta se hará presente en la persona sorda al contacto con ámbitos diferentes y que forman parte de su aprendizaje. Vinculado a dicha problemática es necesario mencionar que la diversidad no es exclusiva de la discapacidad, por tanto, ¿existe interacción en igualdad en los espacios a los cuales acceden?

En la sociedad se puede visualizar la construcción de relaciones a partir de la conformación de grupos que interactúan en agrupaciones de mayoría-minoría que se conforman a partir de la lengua, religión, cultura y etnicidad. Sin embargo, las relaciones construidas se tornan irregulares en relación con el poder socioeconómico y político y de

¹⁰ Véase: <https://oma-audicion.org.mx/sordos-sin-educacion-ni-trabajo/>

alguna manera esta asimetría se hace evidente el visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como las formas de señalar y excluir a determinadas agrupaciones (Dietz, 2012). Por tanto, las personas sordas de comunidades indígenas son parte de un colectivo que enfrenta distintas barreras en su comunicación y socialización. Éstas se crean por el canal de comunicación (viso-gestual señado) que utilizan en la interacción en contextos distintos al familiar-comunitario. De algún modo, dichas personas llegan a ser invisibilizadas socialmente por su forma silenciosa de comunicarse. Si además pertenecen a una comunidad indígena, esta invisibilización se extiende a la cultura y la lengua (Moctezuma, 2020).

Partiendo de la problemática planteada, la presente investigación se hizo con el propósito de aportar conocimiento a diferentes campos de investigación que intentan incluir a las personas sordas originarias de comunidades culturales minorizadas. El hecho de conocer los procesos de aprendizaje informal, a partir de la comunicación y socialización local, permitiría construir estrategias de enseñanza desde los conocimientos previos del alumnado, como ya vine resaltando. Observar y conocer la manera en que estos aprendizajes confluyen en la interacción que se produce en otros contextos, también permitiría generar estrategias de socialización en distintos ámbitos con los cuales se relaciona, fuera de la familia o de la comunidad.

Los resultados de esta investigación debidamente sistematizados podrán servir para entender otros contextos culturales. Obviamente, esto supone grandes dificultades y retos, pues no es fácil acceder a las cosmovisiones y formas de comunicación señadas en los espacios familiares y comunitarios en donde se gestan prácticas y transmisión de conocimientos que adquiere el individuo en la primera socialización. Si bien el espacio educativo permite observar también dichos procesos, es en el hogar donde se desarrollan las primeras pautas de comunicación y socialización que servirán de base para complementar al ser social.

Fuera del espacio educativo en las prácticas y quehaceres comunitarios las personas interaccionan y dialogan desde las construcciones elaboradas al interior de los hogares y las relaciones que construyen entre pobladores, por tanto, se torna valioso conocer y recuperar

lo que se desconoce en cuanto a formas de comunicación de las personas sordas lo cual poco se aprecia y se rescata en otros espacios, no se dialoga con dichas prácticas construidas desde las personas sordas y oyentes.

1.3 Objetivos

Como mencioné en párrafos anteriores, en las últimas décadas la comunidad silente ha logrado visibilizarse en las políticas públicas, educativas, de salud y laborales de México. En el discurso, aparentemente todo se encuentra en orden, sin embargo, es una labor que se complejiza al tratar de implementarse en los espacios en donde la mayoría son oyentes y, sobre todo, si las personas de dicha comunidad tratan de acceder a las instituciones educativas y laborales en donde poco se conocen sus formas de comunicación. Para los oyentes se torna complicado comunicarse o socializar con las personas sordas si se desconocen sus formas de comunicación y socialización, por tanto, implementar estrategias de aprendizaje dejaría ver dificultades en el proceso.

Las investigaciones en torno a la sordera están dirigidas hacia la defensa de los derechos públicos, el acceso al sistema educativo, la mejora en los servicios de salud a partir de investigar las necesidades de los sordos y en el ámbito educativo, tratando de generar conocimiento que permita diseñar estrategias para la enseñanza del español escrito. Todo esto desde el campo de la salud, desde la psicología, la sociología del derecho, de la educación y la antropología por mencionar algunos. Sin embargo, poco se conocen las formas de aprendizaje de las personas sordas en sus contextos, los códigos que se generan con los agentes socializadores cercanos y la manera en que estas prácticas interiorizadas en la primera infancia son el soporte para ingresar a otros contextos y de qué manera podrían ser considerados como parte de la sociedad.

Esta investigación intenta describir el proceso de aprendizaje de las personas sordas desde sus formas de comunicación y socialización, generadas por los actores sociales directos e indirectos que participan. A su vez, la manera en que se interioriza y de qué manera dichas prácticas forman parte del aprendizaje en contexto, y se implementan al

interaccionar con otros ámbitos. Con ello, surge una pregunta central: ¿Cómo es el proceso de aprendizaje de personas sordas en una comunidad náhuatl?

1.3.1 Objetivo general

Para tratar de dar respuesta a dicha interrogante se plantea como objetivo principal de esta investigación analizar el proceso de aprendizaje de las personas sordas nahuas en sus contextos de comunicación, interacción y socialización, con especial atención a los espacios familiares y comunitarios, para identificar situaciones de inclusión e interculturalidad dentro del sentido de sus prácticas.

1.3.2 Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general se plantearon una serie de objetivos específicos que permitieron complementar la investigación. Estos son:

1. Conocer cómo conciben la sordera las personas sordas y oyentes dentro de la comunidad, en contextos familiares y fuera de ella.
2. Conocer el proceso de socialización y aprendizaje de las personas sordas en su contexto familiar y comunitario inmediato (padres, hermanos, docentes, amigos y pobladores) a lo largo de su desarrollo.
3. Explicar las estrategias comunicativas para la socialización entre la cultura oyente y la cultura sorda que utilizan las personas en condición de sordera en la comunidad.
4. Identificar las estrategias y criterios que utilizan en la comunidad para el aprendizaje y socialización de las personas en condición de sordera en su contexto y su relación con el ámbito escolar.
5. Identificar estrategias y criterios que utilizan los agentes socializadores y las personas sordas para la comunicación entre iguales y entre sordos y oyentes.
6. Analizar estas estrategias y criterios utilizados para entender sus lógicas culturales y si estas prácticas se explican desde los procesos de inclusión e interculturalidad dentro de una comunidad nahua.

Para alcanzar dichos objetivos se pretende responder a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las condiciones y características socioculturales de un sordo en una comunidad indígena?
2. ¿De qué manera se desarrollan socialmente las personas sordas con sus entornos al intentar ser incluidas en la sociedad?
3. ¿De qué manera el contexto en que se desarrolla la persona sorda aporta al proceso de aprendizaje y socialización en diferentes ámbitos?
4. ¿Quién se encarga de socializar al individuo sordo?
5. ¿De qué manera las prácticas socializantes observadas en un contexto son utilizadas en otros contextos?
6. ¿Cómo es la comunicación y socialización de los sordos en la interacción con sus iguales en distintos ámbitos?

1.4 Antecedentes

1.4.1 La situación de la discapacidad en el mundo y en México

En el *Informe mundial sobre la discapacidad*, emitido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), se puntualizó que ésta “forma parte de la condición humana” y, por tanto, en algún momento de la vida cualquier persona padecerá algún tipo de discapacidad de manera transitoria o permanente. Si bien la discapacidad es un concepto complejo, atenderla con el fin de superar las desventajas que ésta ocasiona implica tener en cuenta que la condición fisiológica también se relaciona con cuestiones económicas y sistémicas.

Estas cuestiones se vuelven factores ambientales de los que va a depender el cómo la “discapacidad” puede afectar en diverso grado a la autonomía de los sujetos. Los paradigmas y percepciones en torno a la discapacidad manifiestan un proceso de cambio continuo. Es decir, los ajustes sobre su definición y situación van gradualmente plasmándose en informes sobre el tema para ayudar a llegar a decisiones para establecer acciones que favorezcan a las personas en distintas condiciones de discapacidad (CNDH, 2020).

Los registros a nivel mundial muestran que 15% de la población padece alguna condición de discapacidad y un 5% pérdida auditiva incapacitante, algunos por causas congénitas y otros por causas adquiridas. La mayoría viven en países de bajos y de medianos ingresos según la OMS (2019). En las gráficas siguientes se muestran porcentajes de discapacidad a nivel mundial, nacional y estatal de 2020 (Gráfico 1). Ahí se aprecia que del porcentaje de discapacidad a nivel mundial para ese año, la sordera representaba un 5%.

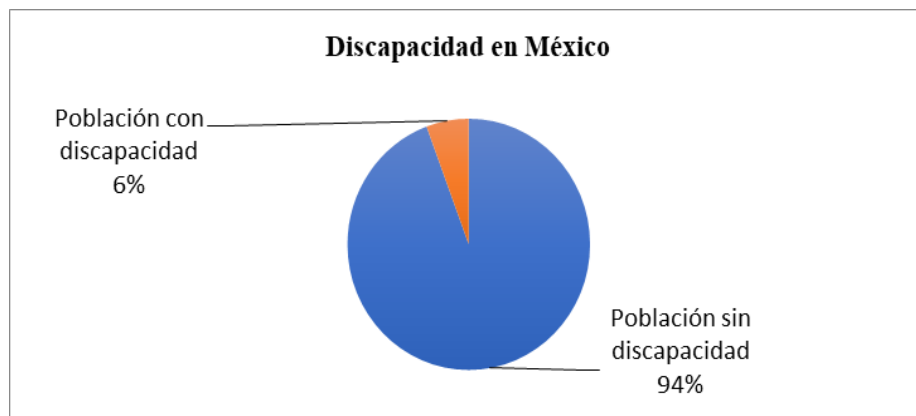
Gráfico 1. Condición de discapacidad a nivel mundial



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la OMS, 2020

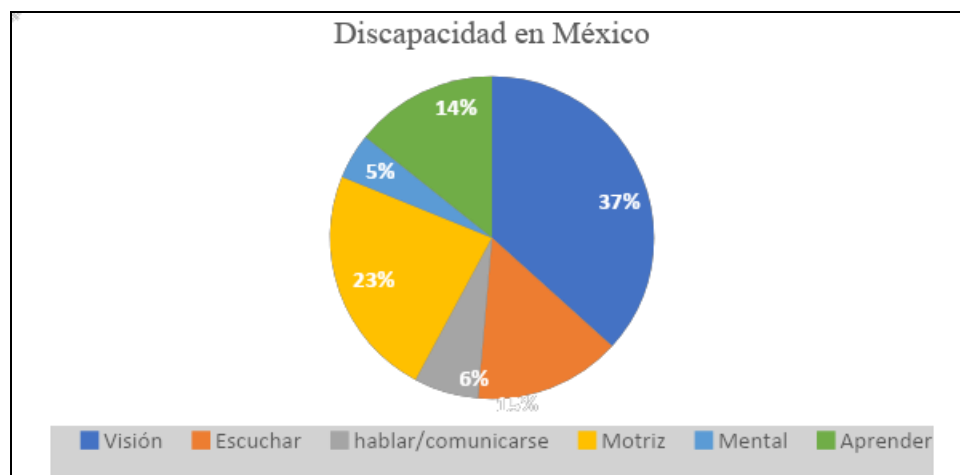
En México, los datos recabados por INEGI en el año 2020 muestran que el porcentaje de discapacidad en México era del 6% del total de la población (Gráfico 2). Por su parte se ve que el porcentaje de sordera era un 24% de la población total en condición de discapacidad (Gráfico 3).

Gráfico 2. Discapacidad total en México INEGI



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEGI, 2020

Gráfico 3. Población con discapacidad en México según tipo de discapacidad



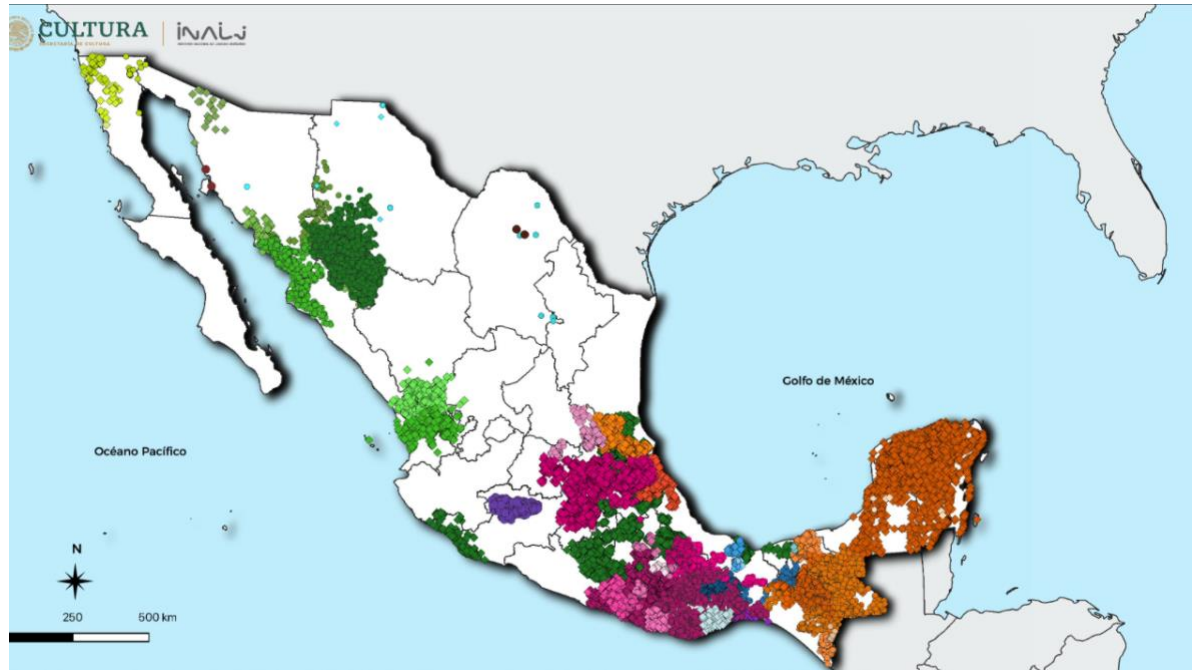
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEGI, 2020

A nivel estatal, en el estado de Veracruz, un 8% de la población vive alguna condición de discapacidad (INEGI, 2020). Dicho porcentaje ocupa el quinto lugar a nivel nacional (INEGI, 2020). Hay que señalar que estos datos pormenorizados del *Censo de población y vivienda 2020* por estado no dispone de registros certeros en cuanto a la situación de la discapacidad en contextos indígenas (INEGI, 2020).

Respecto a la población indígena, INEGI registró que dicha población representa un 6% del total de la población del país. Son 69 lenguas nacionales, 68 indígenas que hablan más de 80 lenguas y variantes dialectales y el español. Esta población supone alrededor de 7.4 millones de personas, las cuales se distribuyen o ubican en los 32 estados del país, con una mayor presencia muy notable en 24 estados de la república (INEGI, 2020).

En el mapa que se presenta a continuación se da cuenta de grupos lingüísticos indígenas en la república mexicana. La categoría agrupación lingüística se define como el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena (INALI, 2022).

Mapa 1. Grupos lingüísticos indígenas



Fuente: INALI 2022

La población indígena en edad escolar era de 2 651 962, autoadscribiéndose a dicha identidad 25.7 millones (INEGI, 2020). De dicho número, el 7% se encontraba en alguna condición de discapacidad, siendo un total de 484 000 personas, pero no hay registros que muestren porcentajes específicos por tipo de discapacidad en dichos contextos indígenas. Ante dichas cifras, CONEVAL mencionaba:

[...] las desventajas sociales que experimentan las personas pertenecientes a los pueblos originarios las vuelven particularmente vulnerables al resto de las expresiones de marginación o precariedad, lo cual resulta en la profundización de la experiencia de desigualdad o exclusión social en dicha población, sobre todo cuando, además de indígena, se es pobre, mujer, adulto mayor, entre otros atributos (CONEVAL, 2014, p. 21).

Como se hizo referencia en párrafos anteriores, los datos aluden al total de discapacidad a nivel mundial y en el país, pero no se tienen registros específicos sobre las diferentes condiciones o discapacidades en contextos rurales e indígenas en donde las prácticas y saberes comunitarios impregnan el aprendizaje de las personas en condición de sordera al igual que al resto de la población. Este dato más allá de servirnos para hacernos una idea de la existencia de la condición de discapacidad en contextos indígenas y su magnitud, también nos muestra que con tales datos tan generales es difícil implementar acciones concretas que atiendan las diversas discapacidades que se manifiestan en las

diferentes comunidades. Por tanto, no es posible hacer diagnósticos que orienten las políticas públicas –por la falta de datos más desglosados o incluso un subregistro—y eso supone que tengamos que hacer en campo nuestro propio recuento en las comunidades que investigamos, sin duda más precisos, actuales y confiables.

1.4.2 Atención a la diversidad en el marco educativo mexicano

Visto de modo muy aproximado la presencia e importancia que adquiere la condición de discapacidad en el contexto mexicano y veracruzano, y dado que mencionamos espacios de aprendizaje y socialización, conviene prestar atención a cómo este porcentaje de la población ha sido atendido por las políticas educativas para poder entender si de alguna manera, en los contextos indígenas de Veracruz, la acción socializadora en las comunidades se ha visto coadyuvada por éstas.

Es necesario tener presente que, en México, al igual que en muchos países del mundo, hay una gran diversidad de grupos étnicos y sociales culturalmente distintos, mismos que interactúan sin perder sus diferencias culturales. La conformación de dichas agrupaciones, constituyen lo que hoy se conoce como una sociedad multicultural. Es a mediados del siglo XX que se generaron cambios paulatinos en cuanto al delineamiento de políticas educativas en países latinoamericanos haciendo visible a la diversidad y promoviendo los programas étnicos nacionales. Asimismo, desde aquellos años, el reto ha sido integrar de estas minorías dentro del proyecto político-natural de los estados-nación, no tan solo mediante su asimilación, sino mediante otros paradigmas que se han ido sucediendo para conciliar su presencia con la conformación de una sociedad nacional, mediante la integración –multiculturalismo– o la inclusión –pluriculturalismo, interculturalidad– (Booth & Ainscow, Dietz, Schmelkes).

En cuanto a la diversidad cultural y la discriminación es otro tema que se relaciona con la problemática que se atiende dado que las personas en condición de discapacidad viven de manera cotidiana prácticas excluyentes y ante ello se creó una herramienta que diera cuenta de la magnitud del problema y surge la *Encuesta Nacional sobre Discriminación* (Enadis, 2017). Desde los resultados de la aplicación de dicho instrumento

se dejan ver las brechas de desigualdad que aquejan a dicha población desde prácticas, prejuicios y actitudes que las sustentan. También se refleja en ellos que las personas en condición de discapacidad y personas hablantes de lenguas indígenas son los grupos que viven de manera más amplia las brechas de desigualdad. Aun cuando en el artículo 1º constitucional se menciona que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos o libertades de las personas (DOF, 2022).

También en la última reforma de la Ley para prevenir y eliminar la discriminación se enfatiza en el artículo 1º fracción III que:

Discriminación: Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud física o mental, jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia (DOF, 2022).

Aunado a la problemática la “Declaración universal” sobre la diversidad cultural se puede percibir a dicha diversidad como patrimonio común de la humanidad y la Unesco reafirma que la cultura debiera ser considerada como el conjunto de rasgos distintivos que caracterizan a un grupo determinado. Así se refiere en el artículo 1 de la Declaración universal de la diversidad cultural, que dice:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2020, p.1).

En este sentido, como bien se puede entender, los pueblos indígenas son parte de dicha diversidad y por varias décadas han luchado por el reconocimiento de sus formas de vida, de su lenguaje, de sus identidades y de sus derechos territoriales. Así pues, los derechos de dichos pueblos se anexan al artículo 2º de la “Declaración de los Derechos Humanos” enfatizando que los pueblos indígenas son iguales que los demás y se reconoce el derecho de todos los pueblos a ser diferentes y a ser respetados. A su vez, se reafirma y se reconoce que los derechos de dichos pueblos deben estar libres de cualquier forma de discriminación en La Declaración Universal de los derechos humanos (2017, p. 128-130).

Dentro de este marco y como respuesta de atención a la diversidad se han generado cambios y reconocimientos paulatinos en torno a la misma desde las políticas públicas. Situándonos en las poblaciones indígenas, la Asamblea general de las Naciones Unidas (resolución A/RES/74/135) se notificó que para el periodo comprendido entre 2022-2032 se tomaría como objetivo relevante “promover y reconocer la preservación, revitalización y conservación de las lenguas indígenas, así como garantizar el derecho de los pueblos indígenas para promover sus lenguas e integrar la diversidad de los aspectos de la lingüística y el multilingüismo”. Esto en nuestro país se ve reflejado en la integración de los esfuerzos del desarrollo sostenible y se adhieren como parte de la *Declaración de los principios para la diversidad cultural y lingüística en medios de comunicación*¹¹.

Esta declaración en relación con el desarrollo sostenible es el resultado del proyecto “Diseño de políticas públicas para el fortalecimiento de los medios indígenas y comunitarios en México y la inclusión de contenidos plurales/diversos en medios públicos y comerciales” mismo que tenía como objetivo (16.10, Agenda 2030 para el desarrollo sostenible) “Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales” y todo esto con la finalidad de preservar las lenguas indígenas y la diversidad cultural desde los medios de comunicación como una herramienta a favor.

¹¹ <https://www.gob.mx/inpi/articulos/el-gobierno-de-mexico-trabaja-para-el-reconocimiento-de-la-diversidad-cultural-y-linguistica-del-pais?idiom=es>
https://es.unesco.org/sites/default/files/declaraciondeprincipios_sinlogo.pdf

Por esta razón los cambios y ajustes en cuanto a políticas a favor de los grupos vulnerados son persistentes y el gobierno de la república emitió el programa para los pueblos indígenas entre los años 2018-2024, el cual partía de una propuesta de transformación nacional dado que son el origen de la población mexicana. En dicho programa se trataba de visibilizar la riqueza de dichos pueblos, los valores culturales y las formas de exclusión por las que han transitado. En su momento sirvió de apoyo para complementar el artículo 2º constitucional dado que dicho programa deja ver de qué manera se ha trabajado y se plantea trabajar en el nuevo sexenio (INPI, 2018).

A fin de que se pudiese dar cumplimiento al artículo 2º de la “Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos” se reconoce que las comunidades integradas desde un pueblo indígena serán aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. De esta manera fue que se plantearon los objetivos para trabajar en el programa al inicio del sexenio. Estos enfatizaban el salvaguardar los derechos para los niños de los pueblos originarios, de la juventud, de los migrantes, de los desplazados, de las personas mayores, de las personas en condición de discapacidad, de las personas con diversas identidades de género y preferencias sexuales, víctimas de violencia y discriminación, así como cualquier otro sector o grupo vulnerable. Dichos objetivos aún se encuentran en marcha dado que el periodo presidencial sigue en curso (INPI, 2018).

En este mismo contexto, también como parte de las propuestas del nuevo sexenio (2018-2024), entre las prioridades estaba dar atención a la diversidad con programas y reformas para la atención de dichos pueblos bajo los principios de pertinencia social, económica y cultural. A la vez se propuso atender a las personas en condición de discapacidad priorizando a niñas y niños de pueblos y colonias marginadas reportado como objetivo cumplido y en proceso desde el Programa de Pensión para el Bienestar de personas con discapacidad permanente¹² (DOF, 2019).

¹² <https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/pension-para-el-bienestar-de-las-personas-con-discapacidad-permanente>

La falta de atención a la diversidad es uno de los factores que ha prolongado el analfabetismo lo cual ha afectado de manera enfática a los grupos minoritarios y discriminados. La exclusión y rezago se acentúa en los grupos de personas en condición de discapacidad y hablantes de lengua indígena, grupos que nos ocupan en la presente investigación. A pesar de los cambios que se han generado en cuanto a políticas para la atención a la diversidad siguen siendo marcadas las brechas educativas en estos grupos vulnerados:

Entre las personas con discapacidad se presenta una mayor prevalencia de analfabetismo; menor asistencia escolar, menor participación en actividades profesionales, puestos directivos y en trabajos con contrato y prestaciones médicas. Asimismo, la percepción de las personas con discapacidad por ser discriminadas, las desigualdades y la negación de sus derechos se ven agravadas cuando estas personas forman parte de otras poblaciones históricamente discriminadas, como mujeres, indígenas, afrodescendientes o migrantes (Enadis, 2017).

En cuanto a brechas de desigualdad Enadis lo describe como una imagen que describe las causas de ellas y menciona:

Las prácticas discriminatorias que enfrentan las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales, como las barreras de accesibilidad que encuentran al buscar información sobre un programa, trámite o servicio gubernamental. Por otro lado refleja algunos de los prejuicios y actitudes discriminatorias que aún persisten sobre esta población, como que son de “poca ayuda” en el trabajo (Enadis, 2017).

En cuanto a las poblaciones indígenas en el artículo 2º constitucional, inciso b, fracción II, se hace referencia a la obligación de las autoridades para atender las carencias y rezagos que afectan a las comunidades indígenas. Entre dichas necesidades se enfatiza el garantizar e incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, así como la alfabetización y la conclusión de una educación básica, media superior, superior y una capacitación productiva.

Dentro de este marco las garantías para la educación ya fueron establecidas como compromiso desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), la cual fue firmada y ratificada por el gobierno mexicano en el año de su publicación. Su defensa y protección no fue elevada a rango constitucional hasta 1992. En el artículo 26 de esta declaración ya se establecía que toda persona tiene derecho a una educación gratuita, al menos en los niveles elementales que a su vez son obligatorios. Por esta razón la educación no debería visualizarse como un privilegio de algunas personas sino de todas como lo

confirma el artículo 2º y 3º de la constitución mexicana. Los derechos específicos en dicha declaración hacen referencia al derecho a la no discriminación, así como a la libertad de movimiento, a condiciones justas y favorables en el trabajo, a la participación en la vida cultural, a la privacidad, a la protección ante la ley de manera igualitaria entre otros y éstos se fundamentan priorizando al individuo (CNDH, 2018).

Debe señalarse que las leyes y su implementación están sujetas a modificaciones y ajustes que se van delineando de acuerdo a las necesidades de la población. La educación al ser un derecho y obligación para toda la población se hace necesario realizar ajustes dependiendo de las necesidades que se deberán atender y, por tanto, estos cambios y ajustes son constantes y con ellos las modificaciones en los modelos y programas educativos para intentar atender a la diversidad estudiantil.

Conviene mencionar que en cada cambio de gobierno se hace referencia a la educación como una de las prioridades del desarrollo nacional y por ello se emiten propuestas y se generan modificaciones en el sistema educativo. Dichas necesidades se van generando con el paso de los años dada la rapidez y liquidez con la que se vive hoy en día. Entre los cambios visibles en los espacios educativos se encuentran las infraestructuras, adaptadas para atender a la población estudiantil en condición de discapacidad, esto a partir de la apertura de la escuela regular para atender a la población estudiantil en dicha situación. Si bien estas acciones no hacen una escuela inclusiva forman parte de los cambios para poder atender a personas que ingresen a los espacios educativos con necesidad de infraestructura adecuada.

En México la *Ley General de Educación* (2019) fue reformada en materia de inclusión y entre los cambios propuestos en la primera década del siglo XXI se enfatiza que las prácticas educativas debían implementarse bajo el principio de inclusión. Con ello, la ley subrayaba que se impartirían programas de capacitación, asesoría y apoyo para que los docentes que atendieran al alumnado en condición de discapacidad y con aptitudes sobresalientes estuviesen preparados para dar la atención que se necesitaba (SEP, 2011). La reforma promovía de manera enfática un enfoque de inclusión para las personas en alguna condición de discapacidad asegurando la atención educativa necesaria, como ya se

mencionó, desde la formación docente y también se prometía el apoyo y asesoría de especialistas en el tema. De alguna manera, las propuestas se fueron implementando, sin embargo, los resultados no han sido los esperados y por tanto se siguen buscando estrategias que complementen y favorezcan la atención educativa al igual que políticas que favorezcan a los grupos en condición de vulnerabilidad.

Las propuestas para el presente sexenio (2018-2024,) dirigido por el presidente de la república el Lic. Andrés Manuel López Obrador y la Cuarta Transformación, intentan dar sustento al proyecto de la nación a partir de la revaloración de maestros(as) y la educación en un sentido humanista, lo cual se basa en la equidad y la excelencia misma que se orienta a la movilidad y justicia social, reconciliación, paz, el reordenamiento territorial y el crecimiento económico. A su vez dicha propuesta tratará de fortalecer el tejido social para poder combatir la violencia, impunidad, corrupción e inseguridad (SEP, 2019, p. 5).

1.4.3 La sordera como un tema de investigación emergente

En general la visibilización de la comunidad silente en los últimos años es a partir de investigaciones y estudios dirigidos a la enseñanza de la lengua oral y escrita en todo el mundo. Es así como se ha ido definiendo a la sordera o condición de discapacidad auditiva desde nuevos conceptos acuñados desde distintas perspectivas y campos de estudio, pero también ha hecho en la última década que se centre el interés en los niños sordos para distintos campos de estudio, entre ellos la psicología, la sociología, la antropología e historia por mencionar algunos.

Por ejemplo, el Colegio de Estudios Lingüísticos y Literarios en Florianópolis Brasil se dio a la tarea en el año 2017 de mostrar aportes para los estudios en torno a la sordera. A partir de la compilación *Comunidades sordas en América Latina*, se dio a conocer las comunidades sordas a partir de su lengua, cultura, educación e identidad. Por otra parte, han mostrado las problemáticas en torno a la sordera en cada país de Latinoamérica, cómo son atendidas y cómo ha sido el reconocimiento de las lenguas de señas (Castro, 2018).

También la Universidad de Chile, desde la práctica docente con alumnado sordo en el departamento de educación especial, se tiene presente dicha condición y desde la preocupación por la atención educativa. En el artículo “Diversidad sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela de Santiago de Chile” se describen los elementos de educación y sensibilidad intercultural los cuales implican un desafío para los directivos y la práctica docente (Morales & Morales, 2017).

En este artículo se da cuenta de la necesidad de generar estrategias visuales para el alumnado sordo hasta que adquieran una forma de comunicación señada y de esta manera puedan acceder de manera plena al conocimiento. El énfasis recae en la sensibilidad intercultural y desde ella se visualiza a la persona sorda respetando su identidad cultural misma que debe estar mediada por el currículo a partir de una educación de calidad que permita adaptarse a las necesidades comunicativas de toda la población estudiantil (Morales & Morales, 2017). El visibilizar a las personas en condición de sordera desde un enfoque intercultural deja ver otros aspectos de dicha problemática dado que los distintos enfoques (clínico y social) y paradigmas por los que ha transitado la sordera desde la oralidad han beneficiado el proceso de aprendizaje en algunas vertientes, sin embargo, el observarla desde la óptica intercultural puede dar elementos para complementar las estrategias inclusivas.

En México también hay producción en cuanto a investigaciones y propuestas en apoyo a las personas en condición de sordera, en este caso, desde el campo de la antropología lingüística. Los estudios e investigaciones realizadas por Oliver Le Guen establecen desde dicho campo la problemática tratando de dar a su trabajo una orientación multidisciplinaria a partir de la integración de métodos lingüísticos, antropológicos y psicológicos con la finalidad de investigar la influencia de la cultura y el lenguaje en los procesos cognitivos y en las formas de interacción social.

En el artículo “Experiencia de campo entre dos comunidades de habla en la península de Yucatán: entre hablantes y señantes de maya yucateco y señantes de la lengua de señas maya yucateca” (Le Guen, 2015). El autor relata su experiencia como investigador y el proceso que se desarrolló para poder ingresar al ámbito indígena y conocer el sistema

de comunicación en dicha población. También se menciona el propósito de la documentación, las técnicas de investigación y los datos a utilizar. A partir de la observación, inició un acercamiento a la lengua de señas maya y el autor describe cómo es la interacción de las personas sordas en dicha comunidad. A su vez, Le Guen aborda temáticas importantes acerca de la sordera dado que está promoviendo el reconocimiento de una lengua de señas única en el estado de Yucatán. Sin embargo, no se muestra ni se describen interacciones entre sordos y oyentes fuera de la comunidad. Tampoco las formas en las cuales toda la comunidad se ha interesado en apoyar a los habitantes sordos sin verlos como discapacitados (Le Guen, 2015).

En el libro *El habla de la mano: La lengua de señas Maya Yucateca*, puntualiza que la única diferencia entre las lenguas orales y de señas es el canal de comunicación que se utiliza, es decir, en uno es vocal y auditivo y en la otra solamente visual. También describe las señas emergentes desarrolladas por sordos y en algunas ocasiones oyentes bilingües, es decir familiares, esto con la finalidad de instaurar vínculos comunicativos entre sordos y oyentes bilingües bimodales.

Le Guen (2018) menciona las señas emergentes y de qué manera surgen debido a la ausencia de una lengua de señas previa en la comunidad y explica cómo estas señas emergentes no se derivan de lenguas de señas anteriores. En este último libro presenta la preocupación de los pobladores (oyentes) de la península yucateca por crear vínculos de comunicación con las personas sordas, mirada que genera optimismo hacia la presente investigación dado que se pretende conocer los procesos aprendizaje y comunicación que permiten la socialización de personas sordas en contextos indígenas.

Por otra parte, en el artículo “La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos” se da cuenta de la falta de planeación y políticas lingüísticas que funcionan en torno a las necesidades de las personas sordas lo cual ha generado el rezago en el ámbito educativo según Cruz Aldrete (2009). También hace mención de los aportes que ha traído el uso de la LSM y de qué manera el tema en torno a la sordera se empieza a visibilizar desde diversas investigaciones. Cruz Aldrete retoma los

estudios realizados por Le Guen en la comunidad maya yucateca y el uso de la Lengua de Señas Mexicana Yucateca (LSMY).

De alguna manera se da importancia a la comunicación, pero también a los prejuicios lingüísticos que han dado oportunidad al rezago educativo de las personas en condición de sordera. Se puede percibir cierto localismo al describir sistemas de señas específicos, así como su desarrollo y de qué manera se está utilizando para fines educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Tal parece que la sociedad poco reconoce los sistemas autóctonos de comunicación que utilizan las personas sordas en sus contextos lo que conlleva a cuestionarse si tratar de implementar un sistema de señas estandarizado conduce solamente a enseñar a través de un único sistema, un sistema homogeneizador.

Desde las investigaciones y artículos mencionados se deja ver de qué manera en comunidades indígenas las personas sordas forman parte de la vida comunitaria. No los discriminan y dejan que participen de manera activa en todas las actividades. El sistema de comunicación que utilizan según Cruz Aldrete (2009) es a partir de un lenguaje signado, es decir, la comunicación es a partir de señas caseras, mismas que las personas sordas han creado como un medio de comunicación para el desarrollo de la vida cotidiana. A su vez, los aportes desde el campo de la lingüística, se muestran estudios gramaticales, diccionarios y métodos de enseñanza en torno a la sordera.

Las investigaciones acerca de los canales o formas de comunicación de las personas sordas enfatizan el uso de LSM y la descripción de su gramática. Pero siguiendo la línea del uso y enseñanza de LSM podría percibirse que se trata de homogeneizar a las personas en condición de sordera a partir de la lengua estandarizada dejando de lado, omitiendo o más bien no reconociendo que ellos tienen formas de comunicación propias que han construido en sus hogares y con los agentes socializadores con los que conviven de manera cotidiana. Por tanto, se dan por descontadas otras formas de comunicación por el hecho de ser minorías y se continúa con un proceso de estandarización.

Las diversas miradas y perspectivas plasmadas en artículos presentados en revistas virtuales de distintas universidades dejan ver la preocupación en torno a la sordera. Entre

ellos “La construcción cultural del sujeto sordo” (Agurto, 2014), donde la autora Alicia Agurto sitúa desde el contexto chileno, un caso donde se reconoce a la lengua de señas chilena con una estructura gramatical, con parámetros formacionales, etc., a su vez da cuenta del cambio de paradigmas por los que ha transitado la comunidad sorda.

Otro artículo, escrito por Oscar Pérez de la Fuente (2014) hace visible dicha problemática en el artículo “Las personas sordas como minoría cultural y lingüística”. En él se muestra de qué manera se ha tratado de normalizar o rehabilitar a las personas sordas. Pérez de la Fuente retoma el modelo social de la discapacidad, mismo que se fundamenta en la igualdad y la forma en que las discapacidades son sociales y no individuales (Pérez de la Fuente, 2014). Estos autores permiten observar concepciones ideológicas y democráticas en el sentido de un sistema orgánico con posibilidades para hacerlo, sin embargo, este dependerá de la socialización y expresión de las personas sordas.

Las investigaciones en torno a la sordera no se detienen, al contrario, incrementan desde diferentes paradigmas y posicionamientos. La perspectiva sociocultural ha tomado relevancia, aunque el paradigma clínico sigue presente. Desde la mirada pedagógica se intenta hacer visible el posicionamiento de las personas en condición de sordera desde su individualidad y sin intermediarios, validando sus identidades como personas sordas y los procesos de lucha por los cuales atraviesan.

Desde la perspectiva de Muñoz (2017), conocer las epistemologías sordas han aportado neutralidad y objetividad a este campo de la ciencia. Desde la reseña del libro *Deaf Epistemologies. Multiple Perspectives on the acquisition of knowledge*, Muñoz (2017) describe las diversas perspectivas en torno a la sordedad y de qué manera puede ser un aporte para la actualización de profesionales que se relacionan con estudiantes sordos. De acuerdo con Muñoz (2017), Timothy Reagan (2020) en el artículo “Social Justice, Audism, and the d/Deaf: Rethinking Linguistic and Cultural Differences” también argumenta las dos formas en las cuales se conceptualiza a la sordera. Una desde la mirada clínica refiriéndose a ella como sordera y otra, desde el paradigma sociocultural, denominándola sordedad.

En dicho artículo Reagan describe las características y atributos de la comunidad sorda a la cual en algún momento se nombra el mundo de los sordos en la lengua de señas

estadounidense (ASL). También hace referencia a la lengua vernácula de dicho grupo y la importancia de la identidad grupal que comparten. Por otra parte, enfatiza de qué manera las normas de comportamiento distintivas de las personas sordas se tornan relevantes, así como sus patrones maritales endogámicos y los artefactos culturales que se encuentran ligados a ellos. Igualmente, describe sobre las agrupaciones de sordos las cuales se conforman de manera voluntaria para mantener una estructura en la construcción de chistes, historias humorísticas populares del mundo de los sordos, así como la literatura, el teatro, la poesía y las artes visuales que han producido los miembros de la comunidad, también describe sobre el reflejo de sus valores y sus preocupaciones fundamentales (Reagan, 2020).

Estos estudios e investigaciones generados hasta la fecha dan cuenta de distintas problemáticas por las que atraviesan las personas en condición de sordera en distintas partes del mundo, así como las distintas perspectivas en torno a ellas y su cultura al interior de las agrupaciones o conformaciones sociales o familiares y comunitarias. Es a partir del trabajo de investigadores y sus investigaciones que la sordera ha tenido representación en las redes sociales, revistas y espacios que se abren o se crean para impartir lengua de señas en apoyo a las personas sordas que quieren ingresar a ámbitos escolares regulares.

Cabe resaltar que los estudios en torno a la sordera en el estado de Veracruz son escasos, los registros de investigaciones referentes a las personas en condición de sordera incrementan en el siglo XXI desde la visibilidad de la comunidad sorda. Si bien es cierto que existen fundaciones, asociaciones e instituciones preocupadas por la inclusión de personas sordas, las interacciones y la comunicación con dichas personas es muy baja en espacios públicos en donde la oralidad es preeminente.

En el año 2018 se registró una tesis titulada *Signos de lectura: dinámicas para el fomento a la lectura con Sordos* (Vásquez, 2018), misma que fue elaborada en el Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana en la especialización en promoción de la lectura y fue realizada por Isela Vázquez Fernández. En dicho documento se describe un proyecto de intervención que intenta contribuir en el

fomento e interés por la lectura de las personas sordas a través de la lengua de señas mexicana con apoyo de la asociación DIES.

Así pues, las investigaciones y aportes desde diversos campos en apoyo a la visibilidad de las personas sordas continua, sin embargo, queda mucho por hacer en cuanto al respeto por las formas señadas de comunicación dado que en ocasiones se dejan de lado y se implementan estrategias desde la oralidad y desde la lengua hegemónica.

1.5 Nuestro contexto de investigación: la comunidad nahua de Ahuacapa Segundo

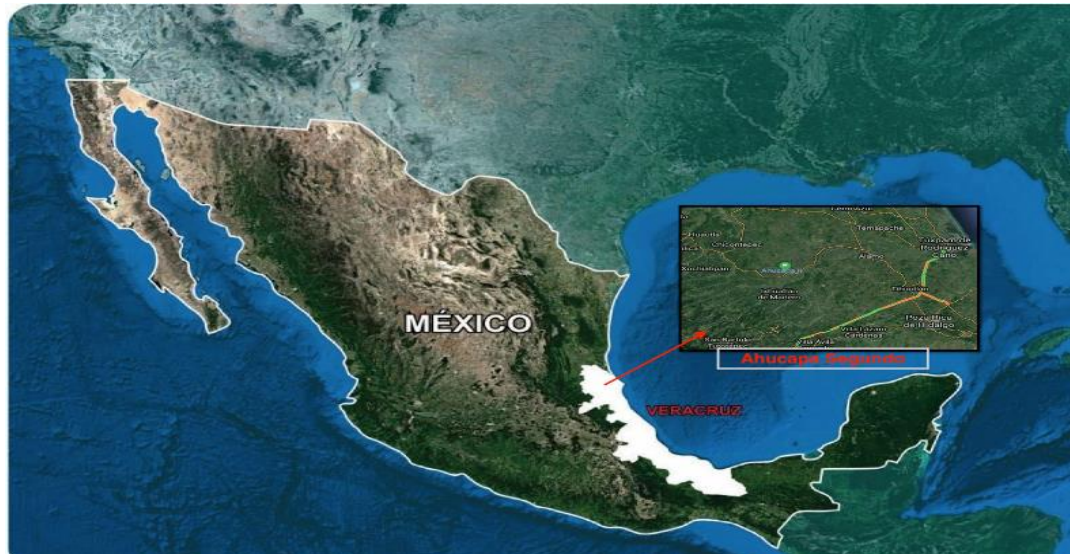
Sumándonos a este creciente interés por el estudio de la sordera y las comunidades sordas en contextos que exigen acercamientos diferenciales desde un punto de vista social y cultural y de acuerdo con la problematización expuesta en el apartado 1.1, identifiqué una comunidad que reúne las condiciones y características como un caso que ayuda a esclarecer el carácter multifactorial y complejo que tiene la cuestión de la sordera en una dimensión intercultural. Aunque en el apartado 3.1 se muestra más al detalle las características e incidencia de la sordera como una condición en la población seleccionada, la comunidad de Ahuacapa Segundo en general es un espacio que en la región es reconocido como un espacio con una presencia notoria de personas sordas, en diferentes grupos generacionales. Esto explica por qué este estudio se planteó hacer en esta localidad y lo representativa que es esta comunidad.

1.5.1 Demografía

La comunidad de Ahuacapa Segundo es una localidad del estado de Veracruz y pertenece al municipio de Ixhuatlán de Madero. Según INEGI (2020), tiene una población de 836 habitantes de los cuales 435 son mujeres (51%) y 401 varones (49%). Del total de esta población, 718 hablan una lengua indígena, es decir, el 86% es hablante de una lengua indígenas nacional, en este caso la lengua náhuatl; mientras que 629 eran hablantes de la lengua náhuatl y castellano.

En los mapas 1 y 2 se muestra la ubicación de la localidad de Ahuacapa Segundo en relación con el país y localmente su situación frente a las poblaciones aledañas. La comunidad cuenta con educación preescolar, primaria, telesecundaria y telebachillerato. La población que recibe estos servicios es tanto de Ahuacapa Segundo como de las otras poblaciones.

Mapa 2. Ubicación de la comunidad Ahuacapa Segundo



Fuente: <https://mexico.pueblosamerica.com/mapas/ahuacapa-segundo>

Mapa 3. Ahuacapa Segundo y poblados aledaños



Fuente: <https://mexico.pueblosamerica.com/mapas/ahuacapa-segundo>

Por otra parte, INEGI (2019) también registró la población en condición de discapacidad siendo 145 personas de los cuales 50 personas presentan problemas para oír aún con auxiliar auditivo y 18 pobladores en condición de discapacidad para hablar o comunicarse y también se muestran registros de 168 pobladores con alguna limitación no mencionada.

Como podemos ver por estos datos la prevalencia de discapacidad en la localidad hace referencia a un 17.5% del total de la población de la localidad y de este mismo porcentaje el 35% padece algún tipo de afectación en el aparato auditivo. Al respecto se puede inferir que existen necesidades en la localidad para dar atención a las diferentes condiciones de discapacidad. Por lo que respecta a este estudio, la notoria presencia de personas en distintas condiciones y en concreto de personas con sordera hace de esta localidad un caso idóneo para nuestro tema de investigación.

1.5.2 Servicios e infraestructuras

La población tenía registradas durante el periodo 2019-2020 un aproximado de 186 viviendas, en su mayoría construidas de madera, lámina palma y adobe (fotografía 1). Se ven muy pocas viviendas construidas de concreto. La mayoría de la población tiene agua entubada en sus casas y servicios básicos de electricidad. Las calles son de terracería y son caminos trazados para el paso de taxis colectivos. A este respecto, no hay transporte público que llegue a la población, se llega caminando o se reúnen varias personas para poder pagar el taxi.

Fotografía 1. Infraestructuras típicas de Ahuacapa Segundo



Autoría: S. H. B.

Respecto a los servicios educativos, la población cuenta con educación básica, preescolar, primaria, telesecundaria y telebachillerato, en ella se concentran estudiantes de las poblaciones aledañas. Es decir, los espacios educativos (fotografía 2) no solo reciben a los pobladores locales, también reciben a alumnos de los poblados cercanos para recibir educación básica y media superior de que dispone la comunidad. A la entrada de la población a orilla de carretera, se ubica el telebachillerato, metros más adelante, en la localidad, se ubica la telesecundaria y otros metros más, hacia el interior, la primaria y el preescolar (Población en general, Obs., 2020).

Fotografía 2. Escuela en Ahuacapa Segundo



Autoría: S. H. B.

Las actividades cívicas y comunitarias se hacen en una galera, al carecer de palacio municipal. Allí los acuerdos se toman en reuniones bajo la dirección del encargado que eligieron. En cuanto a las actividades religiosas y ceremoniales, hay una iglesia católica frente a la galera que la mayor parte del tiempo permanece cerrada. El párroco no se encuentra de base en la comunidad, visita la comunidad cuando se realizan eventos como bautizos, bodas, confirmaciones o fiestas parroquiales. Hasta donde pude percibir, observar y preguntar se reúnen fuera de la iglesia para repartir las labores de faena que realizan cada domingo.

El trabajo que efectúan es el mantenimiento de las calles y los techados que construyeron para que los pobladores esperen el transporte o para que los alumnos hagan descansos durante el trayecto a sus hogares. En ellos pueden cubrirse de la lluvia o del sol de mediodía según la temporada. También hay una iglesia cristiana pentecostal. Sus miembros se reúnen en un lugar techado con palma en el patio de la casa de un miembro de la feligresía, quien presta dicho espacio.

Sobre servicios de comunicación, hay un ciber café, un sitio para jóvenes, estudiantes y personas que necesiten realizar tareas y tener comunicación con familiares que no viven en la comunidad, el nombre deja pensar en un espacio con varias computadoras e instalaciones de cafetería, sin embargo, es todo lo contrario. Solo hay una computadora y no tienen servicio de café, el costo es elevado y solo pueden utilizarlo por un máximo de 20 minutos por el costo monetario elevado. En ocasiones se cooperan entre varios alumnos para realizar el pago y elaborar alguna tarea¹³.

En general se advierte que es una población carente de servicios, dependiente de la cabecera municipal y de otras localidades. Esto se refleja sobre todo en la falta o precariedad de otros servicios. Es el caso de las actividades mercantiles, las compras, ventas y trueques los realizan en la población más cercana los días lunes al instalarse un gran mercado en donde confluyen varias poblaciones. Respecto a los servicios de salud no hay clínicas de atención médica comunitaria. La más cercana se encuentra en Llano En medio, que dista de Ahuacapa Segundo como algo más de cuarenta y cinco minutos caminando y en colectivo como 20 minutos.

1.5.3 Actividades económicas

Los recursos económicos se obtienen, en su mayoría, del corte de naranja. Los pobladores trabajan como jornaleros y en algunos casos complementan el ingreso económico del cultivo de sus tierras. En otros casos obtienen recursos del trabajo como coloter¹⁴ o de la renta de sus tierras para la siembra de naranja o frijol. Las calles de terracería y el calor agobiante en primavera dejan disfrutar la sombra de los árboles frutales de ciruela, guayaba, mandarina, pero en su mayoría de naranja y algunos de toronja (Pobladores, C. Inf., 2020).

¹³ En la localidad no hay planes tarifarios para uso de equipos celulares con minutos e internet ilimitados, solo hay prepago con tarjetas de uso limitado, es decir, se pagan 30 pesos por 10 a 15 minutos de internet y eso si es un lugar en donde la señal satelital es buena. De no ser así, se debe buscar un espacio donde el celular conecte la señal.

¹⁴ Colotero es el nombre con el que se conoce a las personas que cortan naranja por el hecho de cargar en sus espaldas y sujetar a su cabeza un recipiente elaborado con tiras de carrizo y reforzado con cuero. Esta cesta se llama *kolotl* en náhuatl, por tanto, se les conoce a los cortadores de naranja como coloter¹⁴, palabra castellanizada.

En la localidad no existen comercios como generalmente hay en otros poblados, no hay farmacias, papelerías, cantinas, panaderías o tiendas de abarrotes. Los pobladores de Ahuacapa Segundo y comunidades aledañas viajan a Llano Enmedio para surtirse de víveres y también para vender y/o cambiar productos de sus tierras como huevos de gallinas que tienen en sus corrales caseros, bordados que fabrican y hortalizas que cosechan. Todo esto en el mercado que se instala los lunes y en donde confluyen personas de diferentes poblaciones. Se puede observar la interacción entre personas de distintos poblados, intercambios en especie y conversaciones sobre las diferentes problemáticas de cada población (Población en general, Obs., 2020).

Dentro de la localidad hay pequeños establecimientos al interior de algunos hogares, se ubican cerca de las escuelas con venta de refrescos, agua embotellada fría, golosinas y una que otra cosa de la despensa básica. En dos de ellas hay venta de bebidas alcohólicas, a unas cuabras de la entrada a la población.

CAPITULO II

Marco teórico y conceptual

2.1 Consideraciones teóricas

En este capítulo se aborda la discusión teórica desde tres ejes temáticos. En un primer momento se da cuenta de las concepciones en torno a la discapacidad y los enfoques que se han implementado para atenderla. En el segundo momento, se aborda el desarrollo y procesos de aprendizaje de las personas mostrando al lenguaje como un agente socializador desde el dominio de la oralidad. Finalmente, en un tercer momento se dará cuenta de la comunicación e interacción de las personas en condición de sordera, la adscripción de las mismas a los modelos que atienden a la sordera (modelo de prescindencia, modelo clínico, modelo social), así como el reconocimiento de la sordedad desde las personas en condición de sordera, así como la construcción de la identidad de las personas sordas y sus epistemologías.

2.1.1 Diversidad, diferencia y desigualdad en la educación

La diversidad es parte del ser humano, sin embargo, las diferencias las construimos a partir de esa diversidad y esto conduce de manera directa a desigualdades. Como bien menciona Carbonell (2000), el problema central en la educación es que en pocas ocasiones se aborda de manera directa identificar y anular los prejuicios hacia los grupos minorizados. Hacia esto el autor propone educar las actitudes sociales para evitar el uso de la diversidad cultural como un pretexto para legitimar la exclusión social. Con esto no se refiere al respeto hacia la diversidad sino al hecho de enmarcarla desde la igualdad en dignidad y en derechos (Carbonell, 2000).

Esta perspectiva ante la diversidad, la diferencia y la desigualdad se trata de asumir en esta investigación, y se construye en primera instancia a partir de teorías y razonamientos que valoren a la otredad sin prejuicios ni paradigmas inmóviles, sino flexibles y abiertos que puedan reconocer, respetar y valorar a todos desde su particularidad. Como bien menciona Canclini: “para vivir esta época de mezclas, estamos obligados a pensar en la diversidad sin dulcificar lo que nos seguirá siendo ajeno” (Canclini, 2004, p. 89).

Esto conduce a una revisión continua de las adopciones que se interiorizan como nuevos posicionamientos por afiliaciones altruistas. Quizá con la finalidad de cumplir con los principios de igualdad que se proponen y se promulgan desde las políticas públicas situadas en el principio de igualdad de oportunidades hacia las diversidades. No obstante, es necesario entender que las intersecciones interculturales con apertura y sin convencionalismos ni arbitrariedades es en primer lugar un trabajo individual que, de hacerlo correctamente, impactará en los espacios circundantes.

Es necesario puntualizar que, en las distintas concepciones de diversidad, las primeras definiciones no comprendían juicios de valor ni vislumbraban implicaciones, simplemente hacían referencia a especificidades que señalaban diferencias entre objetos. En este sentido, los diferentes significados y acepciones que se asignan al término diversidad dejan ver de qué manera los juicios de valor que se otorgan desde distintas miradas generan la construcción de la desigualdad y la diferencia.

En el marco educativo mucho se ha hablado y referido acerca de la “atención a la diversidad”. El uso de este término se ha justificado para incrustar y estabilizar la discriminación de los grupos o personas considerados desiguales con la pretensión de que no podrían por ninguna circunstancia ser iguales a los que son posicionados como superiores (Rogerio, 2000, p. 5-12). Estos posicionamientos nos remiten a ver la diversidad de cara a la ambigüedad del lenguaje y también a los muchos significados a los cuales se atribuye el término. Tal parece que el pensamiento y pretensión en cuanto a la adopción de la diversidad estaría dirigido a no establecernos en las certezas individualistas de nuestra cultura particular, pero tampoco en las certezas o convencimientos de los grupos excluidos que asociamos por afiliación al altruismo como bien menciona García Canclini (2004, p.89). Intentar definir o encontrar una certeza en torno a la atención a los grupos vulnerados es todo un maremágnum. Como puntualiza Canclini:

Para vivir en esta época de mezclas, estamos obligados a pensar en la diversidad sin dulcificar lo que nos seguirá siendo ajeno con vacuas cantinelas acerca de la humanidad común, ni desactivarlo con la indiferencia del ‘a-cada-uno-lo-suyo’, ni minusvalorarlo tildándolo de encantador” (ibíd.:43)¹⁵. Se trata, en suma, de no instalarnos en las

¹⁵ La cita se refiere a la obra: Clifford Geertz. 1996. *Los Usos de la Diversidad*. Barcelona: Paidós.

autocertezas de nuestra propia cultura, ni en las convicciones de los excluidos (indígenas, feministas, jóvenes, etc.) que adoptamos como nuestra nueva casa por generosidad militante. (García Canclini, 2004, p. 90).

El posicionamiento de Canclini (y por alusión de Geertz) ante la diversidad nos lleva a reflexionarla haciéndonos responsables, pero a la vez sin tener que encargarnos de ella en su totalidad. Si bien la diversidad es una realidad tangible, la diferencia y la desigualdad en la que se vive constantemente en todos los ámbitos de la sociedad también son parte de ella. Como menciona Jiménez y Vilá: “la diversidad es una característica intrínseca de la naturaleza humana y una posibilidad de mejorar y enriquecer las condiciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales” (1999, p. 28). También, se hace necesario tener una perspectiva general dado que conviene tener presentes las distintas representaciones que se da al concepto de diversidad y observar de qué manera se adecua a las situaciones específicas y a las concepciones e interpretaciones ideológicas de cada individuo según su contexto otros autores mencionan (Lumby y Coleman, 2007, p. 48). Así, Partiendo de la perspectiva de las diferentes acepciones de diversidad, Gimeno Sacristán esboza un cúmulo de rostros y apariencias que se generan en torno al concepto tratando de conducirlo a la lucha contra las desigualdades. Esto nos sitúa a caminar en la ambigüedad de las acepciones atribuidas al término (Gimeno Sacristán, 1999, p. 22).

Dentro de un marco educativo, referirnos a la diversidad remite de manera directa a considerar las diferencias y desigualdades con las que conviven docentes, alumnos, políticas, prácticas individuales y prácticas educativas. En este sentido, se ha dirigido la atención a dos sectores específicos. El primero ha sido la población indígena y el segundo las personas en condición de discapacidad (incluyendo a “todas”) desde diferentes propuestas y estrategias educativas que los ven como dos grupos diferenciados y no coincidentes. Desde este tratamiento, el mandato de políticas públicas a esta cuestión en el sistema educativo mexicano pretende atenderla desde los enfoques inclusivo e intercultural. Pero, si bien ambos reconocen a la diversidad desde la observación de la identidad del individuo, no están dirigidos hacia los mismos objetivos. Cada uno de ellos atiende necesidades específicas que considera diferenciadas.

De cualquier modo, en México se han dado cambios a favor de la inclusión en su sentido general, como se observa en la reforma en 2019 del artículo 3º constitucional sobre el derecho a la educación. En ésta se señala, entre otras cuestiones, que la educación será democrática, nacional, equitativa, inclusiva, intercultural e integral. Esto se expresa del siguiente modo en lo que son los últimos cuatro aspectos:

- Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.
 - En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales.
 - En educación para personas adultas, se aplicarán estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades.
 - En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural;
- Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;
- Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;
- Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar;
- Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Vemos por tanto que se persigue la eliminación de barreras derivadas de las desigualdades, la generación de actitudes apreciativas de la diversidad y procurando un pleno desarrollo del aprendizaje y la persona. En la *Ley General de Educación*, en consonancia, también se decreta que la educación sea inclusiva, lo que se dirige a eliminar toda forma de exclusión y discriminación. Se parte de dicha reforma para diseñar la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Esta medida se concibe como un medio para transformar de manera paulatina el sistema educativo nacional tomando en consideración a toda la diversidad desde la igualdad de condiciones y de oportunidades (DOF, 2019).

Por tanto, el enfoque de inclusión educativa, generado desde la necesidad de atender a la diversidad, busca conformar entornos educativos seguros en los cuales se aprecie la diversidad a partir del principio de igualdad y posibilitar el derecho a una educación equitativa que erradique las desigualdades (Booth, Ainscow, Rogero, Sales). Y el segundo enfoque, el enfoque intercultural, se ha incorporado a partir del reconocimiento cultural y del rescate y preservación de las lenguas de las poblaciones indígenas, así como la atención a la población migrante. Se asume por tanto un compromiso por la igualdad de oportunidades y de trato desde la perspectiva de diversos autores (Schmelkes, Dietz, Mateos, Díaz Barriga).

Es por ello que atender a la diversidad en el espacio educativo en cualquier nivel escolar no es una tarea fácil. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) las propuestas y estrategias han pretendido atender a toda la diversidad existente en la población estudiantil. Sin embargo, en cuanto a atención educativa se refiere y dada la pluralidad que encontramos en el alumnado, la balanza se inclina a ajustar las acciones a lo que marquen los acuerdos políticos internacionales. Esto supone en ocasiones un alejamiento de las verdaderas necesidades. Como bien menciona Schmelkes (2013) las asimetrías en los espacios educativos se deben contender desde las garantías de una educación de calidad en todos los niveles educativos, “desde el paradigma de la diversidad la calidad debe alcanzarse por los caminos más adecuados, que difieren según los grupos culturales y contextos poblacionales” (Schmelkes, 2013, p. 7).

Como recapitulación en torno a la diversidad, la diferencia y la desigualdad dentro de un marco educativo, se manifiestan abundantes necesidades que exigen políticas sensibles ante esta realidad y los enfoques ajustados ante los requerimientos inmediatos. Pero ¿en realidad se está dando respuesta a todas las diversidades?, ¿es un tema pendiente desde las políticas y las prácticas en el sistema educativo mexicano?, ¿a quiénes se debe priorizar si es que se debe priorizar alguna necesidad?

2.1.2 Transición de los modelos que atienden a la discapacidad hacia el marco educativo

Con respecto a los cambios y modificaciones por los que ha transitado el sistema educativo en México, podría mencionar que se pueden ver avances tangibles al menos en el reconocimiento a la diversidad. No es por menos, dado que siempre ha existido y las diferencias las hemos ido construyendo en este país desde que convivimos con ellas. En el devenir del ser humano, encontramos una constante transición de sucesos que se van relacionando y conforman un continuo difícil de fragmentar. Esto conduce a la necesidad de ordenar los sucesos en estructuras que posibiliten su análisis desde categorías conceptuales estandarizadas. Así pues, es importante notar que a lo largo de la historia la definición de “persona” ha cambiado, ajustándose a las mentalidades y cosmovisiones de cada periodo. Tal es el caso de las personas en condición de discapacidad, quienes han sido clasificados a partir de sus características físicas, mentales o psicológicas, aseverando que no caben en los parámetros delineados por los especialistas en turno.

Desde el orden cronológico de los acontecimientos, los especialistas en el estudio de la discapacidad delinean tres modelos que coinciden de alguna manera con tres periodos históricos, aunque no implica que no los encontremos de modo simultáneo en nuestro presente. El primero, llamado modelo de prescindencia fue característico de la Antigüedad y el Medioevo; el segundo modelo clínico rehabilitador fue propio de inicios del siglo XX y el tercero fue y continúa siendo vigente como modelo social, originándose a finales de la década de 1960.

En el modelo de prescindencia las características o presupuestos que lo fundamentaban se fundan en una justificación religiosa o metafísica de la discapacidad. Se valoraba al individuo en dicha condición como alguien que no aporta nada a la sociedad. Al asumir que las causas de su discapacidad eran de origen suprahumano, se consideraba que su condición era:

[...] un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y se avecina una catástrofe. En cuanto al segundo presupuesto, se parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, que es un ser improductivo y además una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad. (Palacios, 2008, p. 37)

Dentro de este modelo se puede considerar la posible existencia de dos submodelos según Agustina Palacios (2008, p. 38-65), el submodelo eugenésico y el submodelo de la marginación. En ambos submodelos se trata de que la sociedad prescinda de las personas en alguna condición de discapacidad, en el primero mediante su eliminación o esterilización y en el segundo apartándolos u ocultándolos. Desde ambos submodelos se prescindía de la vida física o social del individuo en dicha condición. En el primer submodelo, característico del mundo griego, el tratamiento de la discapacidad congénita podía suponer la muerte del infante en su nacimiento –por ejemplo, entre los espartanos– o su abandono –por ejemplo, entre los atenienses–(Palacios, 2008, p. 45-47), aunque también entre estos últimos se concebía su crianza, pues era más censurada la discapacidad originada por una vida viciosa que por haber nacido “defectuoso”. En general por considerarse la discapacidad que era un castigo divino o una debilidad que podría afectar a la supervivencia de la familia o la polis, o señales de una ruptura del equilibrio religioso y el anuncio de desgracias.

Por otra parte, si tal condición había surgido como consecuencia de heridas por combates o accidentes no era tan censurada. Así, si bien el modelo de prescindencia se caracteriza por “prescindir” de los individuos discapacitados, Palacios (2008) puntualiza que aun cuando esto ocurría, los padres no eran marginados ni recibían alguna censura social. Por esto, la autora afirma que el motivo para realizar dichas prácticas era más bien económico y práctico, es decir, con ello se evitaban las dificultades que supondría criar a un hijo discapacitado.

El segundo submodelo suponía la separación o alejamiento del individuo del grupo social o enclavándolo en roles pasivos como la mendicidad o activos como el entretenimiento. Por una parte, recibía un tratamiento compasivo o asistencial –más presente con la expansión del cristianismo y la valoración de la misericordia y la caridad– y por otra se les consentía como sujetos que fueran objeto de divertimento. En cualquier caso, a diferencia del anterior submodelo, no se interpretaba la discapacidad como una amenaza o un prodigio, aunque no dejaba de verse como un castigo o un azar no deseado, pero que debía de servir para despertar buenos sentimientos.

Así, la expansión del cristianismo produce un cambio en la situación de las personas en condición de discapacidad dado que éste condena el infanticidio y predica la compasión y amor al prójimo. A causa de ello en el Medievo hubo proliferación de asilos y hospitales que atendían a niños abandonados a causa de la “discapacidad”. En esa etapa se encuentra la transición del submodelo eugenésico al submodelo de la marginación –asistencialista– hasta inicios del siglo XX.

Es a partir de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y la introducción de las primeras legislaciones en torno a la seguridad social que la mirada hacia la discapacidad fue cambiando. Aun cuando durante los siglos XVIII y XIX se observan cambios en cuanto al tratamiento de la discapacidad, fueron los soldados “tullidos” y “mutilados” de esta guerra, la proliferación de epidemias incapacitantes, y el auge de las leyes laborales lo que condujo a la modificación de cómo se concebía la discapacidad (Rodríguez Gómez, 2018).

Los impedimentos físicos y mentales dejaron de verse como castigos divinos y en esta transición se consideraban dolencias o enfermedades que debían ser tratadas por lo que ya no se debía marginar al individuo de la sociedad. La finalidad del modelo clínico rehabilitador, como puntualiza Palacios (2008) era curar a la persona discapacitada o modificar su conducta con la finalidad de ocultar la diferencia para incorporarla a la sociedad.

Con este cambio de paradigma también hubo cambios en las instituciones de control social¹⁶ a instituciones disciplinario-pedagógicas. Estas transformaciones constituyeron una modalidad educativa que se adjetivó como especial. Dichas instituciones atenderían a las infancias “anormales”. Esta cuestión fue retomada en congresos donde se discutió a profundidad la conveniencia de crear “establecimientos especiales” o “escuelas de preservación” (Arroyo Padilla, 2010).

La atención a la diversidad en México conllevó también a esta transición en el tratamiento de ésta, tanto en el ámbito educativo como de la salud. El hecho de establecerse la obligatoriedad de la educación en el gobierno de Benito Juárez, así como la Ley de Instrucción Pública por Gabino Barreda¹⁷ (1867) dio paso a la instauración de la educación especial. En aquellos momentos se develaron situaciones que rebasaban una realidad cultural que si bien estaba presente no se visualizaba de manera tangible hasta la implementación formal de la educación primaria, lo cual dejó a la vista las “infancias anormales” (Arroyo Padilla, 2010, p. 18).

Atender a la población estudiantil, como puntualiza Arroyo Padilla (2010), dejaba ver la necesidad de un tratamiento social y educativo particular. Esto a su vez requería de estrategias pedagógicas especiales que evitaran la exclusión, así como la marginación de los espacios educativos. Estos cambios influyeron en la atención de niños y niñas con deficiencias motoras, mentales, visuales y auditivas incorporando la atención de dichas necesidades en las políticas educativas y los procesos de escolarización. Sin embargo, para mediados del siglo XX ya se advertía una transición paulatina hacia un nuevo cambio de paradigma en torno a la “discapacidad”. Desde la revisión de las resoluciones históricas de

¹⁶ Instituciones de control social: estas instituciones no son tan solo el objeto de estudio a la historia de las instituciones dado que detrás de ellas se encuentran otras expresiones de la realidad social. Sin embargo, la instauración de instituciones asistenciales enfrentó dificultades económicas, sociales y políticas. La transición de dichos establecimientos se vio influenciado por el pensamiento ilustrado el cual se hizo evidente en las políticas públicas las cuales conducían al internamiento permanente de vagos y mendigos en las instituciones de caridad y auxilio con el objetivo de brindar ropa, alimento y sustento, así como el transformarlos en ciudadanos útiles y productivos. Posteriormente surge la discusión en torno a la beneficencia privada y pública, es decir, quién y quienes debían promoverla, sin embargo, continuaba la visión de erradicar los males sociales y la forma era evitarlos o minimizarlos. Posterior a esa perspectiva se adopta la asistencia y justicia social la cual se vio cuestionada. Décadas más tarde para implementar el concepto de seguridad social por parte del estado lo cual disminuyó las asociaciones filantrópicas y las iniciativas particulares. Véase Arrollo Padilla (2004). <https://www.redalyc.org/pdf/351/35103206.pdf>

¹⁷ <https://www.redalyc.org/pdf/351/35103206.pdf>

las Naciones Unidas se aprecia cómo el modelo rehabilitador fue dando paso al modelo social. Estos instrumentos tuvieron lugar en varios momentos marcados por diferentes declaratorias.

El primer momento fue a partir de la “Declaración de los derechos del retrasado mental” en el año de 1971, el segundo con la “Declaración de los derechos de los impedidos” en 1975. El tercero en 1981, cuando se proclamó el “Año internacional de los impedidos” por la Asamblea General de las Naciones Unidas y en la década 1983-1993 se proclamó el “Decenio de las Naciones Unidas para las personas con discapacidad”. En este mismo año de 1993, se aprobó una resolución de suma importancia, las “Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”. Esta resolución formalizó el reconocimiento de la dignidad y derechos de las personas en condición de discapacidad.

En cuanto a la atención educativa se refiere, en los años 90 del siglo XX se produjeron varios eventos significativos. Con la *Conferencia Mundial: una Educación para Todos* (1990), en México se habla de un primer cambio en cuanto a la atención a la diversidad y dicho cambio supuso empezar a atender al alumnado desde pedagogías centradas en el individuo (integración) –que en ese momento se concebía como necesitado–. Con estos programas de integración se intentaba lograr una escuela para todos. Aquí se enfatiza la “educación para todos” y un marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico. A partir de este marco de acción, se instaura oficialmente el modelo de integración, mismo que partía de un modelo rehabilitador el cual perseguía que el individuo se “normalice” a través de la educación especial (Palacios, 2008, p. 129). Frente al modelo rehabilitador, con una visión de integración normalizadora, la visión de inclusión cuestiona el concepto de “normalidad” en la sociedad y la educación, planteando que, como nos explica Agustina Palacios, “la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (2008, p. 129).

Posteriormente, con la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, celebrada en 1994 en Salamanca, se desprende el debate sobre inclusión educativa. En ese momento se promueve nuevamente una educación para todos,

pero ahora se pretendía que fuese desde la equidad y el reconocimiento de los obstáculos a los cuales se enfrenta el alumnado “discapacitado” para acceder a oportunidades educativas (UNESCO, 1994). Instalado el modelo social con la Declaración de Salamanca (1994) y el Marco de acción de Necesidades Educativas Especiales, se marca un hito para la educación inclusiva de calidad (Yadarola, 2019).

Cabe resaltar que los cambios desde las políticas para atender a la diversidad trajeron consigo cambios para la sociedad en general, como conocer las diversidades que existen en el aula o aprender a respetarlas. Si bien ya se discutía sobre las modificaciones que se efectuarían, no es hasta el año 2000 que se da a conocer por primera vez la propuesta de educación inclusiva en los compromisos del marco de acción propuestos en el *Foro Mundial sobre la Educación desde la Conferencia Internacional de Educación* de Dakar (2000). Allí se retomó el planteamiento de una *Educación para Todos*. Dichos compromisos trajeron consigo nuevos cambios, dado que se dejarían los modelos rehabilitadores que hasta nuestros días aún intentan “normalizar” al enfermo. Al menos en la teoría se han dejado de lado estas propuestas rehabilitadoras por el mencionado modelo social que apoya, reconoce y respeta a la diversidad (UNESCO, 2000).

Como resultado de las revisiones de las distintas propuestas y transformaciones generadas y construidas en torno a la diversidad desde distintos ámbitos, las miradas y posicionamientos continúan provocando inquietudes y debates. Desde la perspectiva de Pilar Arnáiz (2019) la inclusión va más allá del solo hecho de integrar al alumnado en la escuela regular. Las personas en edad escolar deben estar en la vida educativa y social de sus contextos. Esto incluye a toda la diversidad del alumnado sin importar sus condiciones, abriendo la escuela regular para todos. Arnáiz puntualiza que “en épocas anteriores se encontraban separados de la escuela regular y eran atendidos en escuelas especializadas, es decir, escuelas de educación especial que fueron creadas para atender al grupo vulnerable de alumnos con discapacidad” (2019, p. 15).

Dentro del marco educativo, Porter (2001), desde su experiencia con el sistema educativo canadiense, hace referencia a la inclusión como derecho general de los estudiantes a las mismas oportunidades de aprendizaje y participación en actividades

escolares y sociales del resto de jóvenes que acceden a la educación. Sin embargo, de acuerdo con Arnáiz, Sales (2010) puntualiza que el hablar de inclusión nos conduce al imaginario de igualdad, participación, derecho a la educación y una lucha constante en contra de la desigualdad y la exclusión. No obstante, la noción de inclusión sigue quedando como un tema pendiente de discusión, ajustes y transformaciones porque se siguen visualizando disparidades y coyunturas entre los contenidos educativos oficiales y las prácticas al interior de las aulas.

Señalar estas desarticulaciones en el marco de la inclusión educativa evidencia prácticas y modificaciones constantes para detectar y minimizar las barreras que se suscitan dentro de los espacios educativos. Así pues, Booth y Ainscow (2000) explican a través de su *Index for inclusion* de qué manera la inclusión es un proceso de desarrollo que no concluye, puesto que constantemente surgen barreras que acotan la participación y, por ende, dificultan el aprendizaje del alumnado. Por tanto, si no se atiende de manera efectiva, dichas barreras seguirán fomentando la exclusión y la discriminación de distintas formas (Booth & Ainscow, 2000).

En este sentido, se hace necesario darnos cuenta del hecho de que, eludir otras prácticas del alumnado, sea de manera intencionada o no intencionada, en el ámbito educativo y social, violentaría otros derechos¹⁸. Por tanto, es indispensable reexaminar el enfoque de inclusión y generar propuestas de complementariedad para atender las necesidades de toda persona. Las prácticas inclusivas no deberían desarrollarse solamente en el espacio educativo. También deberían extenderse a una forma normalizada de convivencia dado que, en algún momento, las personas en condición de vulnerabilidad ingresarán a los espacios laborales.

Con la apertura de la escuela regular para el ingreso de alumnos en diferentes condiciones de vulnerabilidad, entre ellas la sordera, la Secretaría de Educación Pública, desde la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Básica, elaboró el documento *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos* (2012)

¹⁸ Entiéndase como “otros derechos” a las formas de exclusión por uso de una lengua diferente, el acceso efectivo a espacios sociales, educativos y laborales. Así como el derecho a la salud, a la expresión, a la manutención. Derechos de los niños. Derechos de los pueblos indígenas.

que cursan Educación Básica. Con esta propuesta se pretendía implementar estrategias educativas desde el modelo bilingüe bicultural, para dar atención especializada a las necesidades de cada alumno (SEP, 2012). No obstante, este documento fue creado como parte del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa que arrancó en 2012 y aún se continúa trabajando en escuelas regulares. Las estrategias planteadas en ese momento trataban de implementar intervenciones desde el paradigma de rehabilitación (enfoque de integración), mientras que, como ya he dicho, en nuestros días se aboga por un modelo social de reconocimiento de la diversidad.

Es conveniente decir que a partir de las experiencias que dejó la puesta en marcha de estrategias integradoras se obtuvieron avances y nuevas propuestas para dar atención a la diversidad. A inicios del siglo XXI se planteó el enfoque de inclusión en el ámbito educativo, tratando de mitigar la exclusión social. Según la Unesco este enfoque se define como:

[...] La inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de la vida que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos (Unesco, 2006, p. 7).

Desde un marco educativo, se promovió el *Programa de Inclusión y Equidad Educativa* (PIEE) en apoyo a la inclusión y equidad para la población estudiantil en distintas condiciones de vulnerabilidad, replicándolo a otros sectores y población desde la DGEI en el año 2014. Este programa de inclusión amplificado quería dar atención a escuelas de educación indígena y escuelas de atención a migrantes en el país y fue diseñado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2014, p. 11-14).

Respecto a los cambios y avances en materia de inclusión, la Secretaría de Educación Pública también impulsó modificaciones para educación básica y media superior en el año 2018, promoviendo el plan y programa *Aprendizajes clave para la educación integral*. El resultado de este planteamiento pedagógico fue un nuevo modelo educativo. Desde éste, surgió en ese momento la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Esta estrategia pretendía informar a docentes, alumnos y padres de familia sobre los fundamentos jurídicos de los principios de inclusión,

así como las dimensiones de la educación inclusiva. En ella se describen orientaciones para su implementación, así como materiales de trabajo.

Debido a las necesidades educativas que se fueron produciendo, con el paso del tiempo se tornó necesario hacer nuevos ajustes desde políticas, propuestas y reformas que favorecieran a la comunidad educativa. El cambio de los posicionamientos sobre la atención a la diversidad se puede observar en los documentos oficiales y en las estrategias a implementar para dicha atención que tan solo incorporaban un enfoque integrador.

Desde la mirada de un modelo integrador, el problema radicaba en la condición de la persona, por tanto, la atención que se daba estaba individualizada y, desde una mirada inclusiva no se planteaba atender a las personas en condición de vulnerabilidad, se busca generar comunidades educativas en donde la diversidad sea reconocida y valorada como algo que prevalece (ENEI, 2019).

Desde las propuestas planteadas y su transición desde un modelo integrador a un enfoque inclusivo se promueve el enfoque intercultural, que ya se venía trabajando en México desde la década de 2000. Si bien el enfoque intercultural abogaba en sus inicios por una educación bilingüe intercultural, con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas, según Sylvia Schmelkes (2013), pareciera que en nuestros días el enfoque acabó siendo más amplio al replicarlo e integrar a otras poblaciones, como emigrantes, personas en condición de discapacidad, poblaciones indígenas, orientaciones sexuales, etc. Con este propósito de atender a personas en condición de vulnerabilidad se esperaba que en los próximos sexenios se continuara con estrategias de atención educativa dirigidas a diferentes sectores, así como que incluyan modificaciones a los planes educativos y estrategias de formación docente desde un modelo sociocultural, inclusivo e intercultural. Sin duda los cambios y transiciones que se han producido siguen siendo revisadas para poder alcanzar ese ideal de una educación para todos.

2.1.3 Enfoques educativos para la atención a la diversidad

Cuando hablamos de atención a la diversidad en el ámbito educativo, entran a consideración múltiples aspectos que han intervenido en conformar lo que se considera una escuela para todos. Desde un punto de vista meramente informativo, se nos enseñan múltiples pero acotadas formas de tratar y atender a la diversidad como sociedad. Es elemental lo que conocemos acerca de los derechos y atención para las personas que son parte de grupos en condición de vulnerabilidad y desconocemos de qué manera pudiésemos ser partícipes en la anulación o garantía de sus derechos como personas.

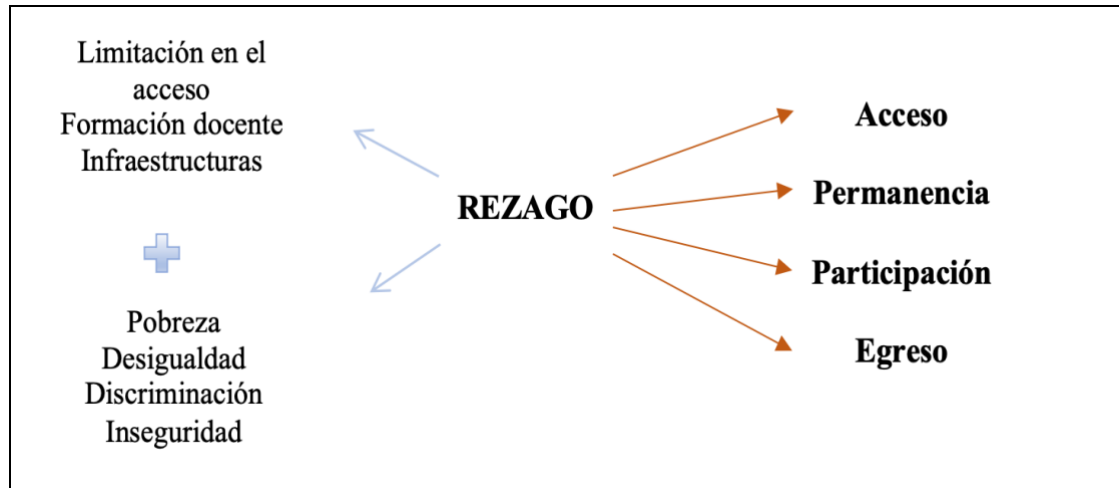
Las brechas, en cuanto a la atención a la diversidad en el ámbito educativo mexicano, se han tratado de subsanar desde políticas y programas a favor de las personas en alguna condición vulnerable. En un intento por dar atención a la diversidad en los espacios educativos, ya hemos visto que los programas de atención han transitado por diversos cambios sujetos a las políticas públicas que se encuentren en boga o se priorizan en un determinado momento. Precisamente es en este sexenio (2018-2024) que se intenta reivindicar la atención a la diversidad desde esta noción.

Cabe destacar como parte de su política que, partiendo de la intención por dar sustento al proyecto de nación, surge la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Ésta trata de reorientar al sistema educativo y garantizar también una educación en la que nadie sea excluido de este derecho. A la vez surge la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva como respuesta a la exclusión social y en espacios educativos. Ya vimos que a esta cuestión por décadas se ha intentado dar respuesta en los espacios educativos a la diversidad que ingresa a éstos. Pero, en cuanto a exclusión educativa, comienza a hacerse referencia a factores externos al sistema educativo como la depauperación y la violencia social, por mencionar algunos; sin que se dejen de considerar factores internos asociados al funcionamiento del sistema educativo y su diseño (ENEI, 2019, p. 14). Estos factores son los que han contribuido al rezago educativo de estas personas.

Al abordar lo más posible y de modo integral la suma de dichos factores se podría llegar a obtener medianamente resultados deseables en cuanto a mitigar o anular sus efectos. Al tratar de diluir los factores que generan el rezago educativo, independientemente del abandono político, se estaría abogando por el acceso y permanencia de todo el alumnado y no solo de grupos de alumnos en condición de vulnerabilidad. La estrategia que se propone y se está implementando busca procurar una justicia social. Trata de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), contra las cuales se enfrenta todo alumnado y también el personal docente. Desde la propuesta ENEI se trata de reconocer los contextos locales y regionales adaptando la implementación de prácticas educativas y a la vez atajar las diferentes necesidades del alumnado. Esta estrategia se ve representada en el artículo 3° de la CPEUM que se comentó en el apartado 2.1.1. En este articulado se reflejan propuestas, inquietudes, preocupaciones y esperanzas de los menos favorecidos o ignorados por el poder público.

Con respecto al rezago, las razones y factores son diversos como se puede ver en el siguiente diagrama (figura 1). Aquí se describe de qué manera la suma de distintos factores ha ocasionado por décadas este rezago educativo que se intenta erradicar. Sin embargo, los planes y programas nuevamente modifican sus estrategias e intentan atender a la diversidad como ya se ha venido mencionando, en el afán de mitigar el abandono escolar. Desde la evolución de las estrategias educativas los enfoques para atender a la diversidad se han ajustado a las necesidades que delinea la sociedad, los más relevantes y vigentes hasta nuestros días son el enfoque de inclusión y el enfoque intercultural. Ambos enfoques intentan erradicar o minimizar las diferentes barreras a las que se enfrentan tanto el alumnado como el personal docente.

Figura 1. Factores a abordar para la disminución del rezago



Fuente: elaboración propia a partir de diversas concepciones sobre BAP.

Sin duda alguna los enfoques planteados y aplicados, hasta donde ha sido posible, han transformado el sistema educativo. Aunque no son propios en origen de él –en el sentido de derivar de políticas macro y verticales– se implementan tratando de considerar la diversidad y las necesidades de las personas en condición de vulnerabilidad. En consecuencia, se va haciendo patente la transformación de las políticas al interior de las escuelas, desde las prácticas culturales escolares como cambios en los paradigmas en torno a la diferencia. En cada centro educativo se procura ir concientizando y empatizando en torno a la diversidad, animando a y partiendo de la participación del alumnado y el personal docente para la implementar estos enfoques.

Por otra parte, el reconocimiento y aceptación de la exclusión a lo largo de los años dentro de los sistemas de educación sería el primer paso para poder alcanzar la propuesta de *calidad educativa* erradicando las barreras de todo tipo que se han construido, se han seguido reproduciendo y se han visto reflejadas en prácticas de exclusión y discriminación. Dichas modificaciones atenderán a la diversidad del alumnado con o sin condiciones, evidentes o imperceptibles.

Con este objetivo, el reconocimiento de la exclusión supone minimizar o erradicar las BAP que aparecen en los espacios educativos con las propuestas inclusivas. Sin dar por descontado los obstáculos que surgen, se deben detectar y reconocer mediante un

diagnóstico sobre los espacios físicos y los recursos que los centros educativos requieren para garantizar la participación en igualdad de condiciones y oportunidades. Sólo así se logrará eliminar las BAP desde la propuesta de la ENEI (2019) al tener presente en dónde surgen las barreras, cómo pueden ser identificadas y removidas del sistema educativo. Al asentar la propuesta de la ENEI, las bases para que toda persona en edad escolar pueda alcanzar un aprendizaje óptimo, sin importar el punto de partida de cada individuo, así se facilitaría su trayecto por la educación básica y podría concluir sus estudios de manera integral y satisfactoria (SEN, 2019, p. 9).

En cualquier caso, el objetivo de otras propuestas de gobiernos anteriores (ENEI, 2019) también fue transformar el actual Sistema Educativo Nacional (SEN) en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan en el sistema educativo y su entorno. Por su parte, la nueva propuesta pretende favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de todas las personas en edad escolar en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades. A la vez, la ENEI (2019) propone que se implemente tomando en cuenta los criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género a partir de doce principios rectores y componentes.

Conviene tener presente de qué manera la exclusión educativa puede observarse en dos vertientes. La primera es como factores externos, que si bien no son parte del ámbito educativo si lo afecta de manera indirecta y en la segunda, los factores internos, que dan cuenta de factores excluyentes que se generan al interior de los espacios educativos. Si bien ambos se generan en diferentes ámbitos, si llegasen a confluir, reforzándose mutuamente, disminuirían las posibilidades del individuo para una adecuada inclusión social y educativa.

En el ámbito escolar estas diferencias del individuo se le hacen presentes, pues son percibidas y señaladas en la convivencia y cercanía diaria con los otros y con sus iguales. Ahí se da cuenta y nos damos cuenta cómo desde ellas se establecen distintas barreras que obstruyen la inserción adecuada del alumnado. Los documentos oficiales aluden a algunas de estas barreras:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth & Ainscow, 2015, p. 44).

También se debe tener presente que se pueden generar otras barreras por desconocimiento de la propia vivencia y sentir de cada persona, de sus distintas condiciones, estrategias de afrontamiento y formas de aprendizaje.

Considerando las propuestas educativas mencionadas en párrafos anteriores, hay que tener presente que los factores que impactan de manera directa en el rezago, la deserción escolar y la exclusión no dependen de un solo factor sino de factores internos y externos, lo que conlleva a considerar dichas causas y sus implicaciones en la inclusión del alumnado. De acuerdo con dicho planteamiento se apuesta por desarrollar un sistema educativo que pueda atender y dar respuesta a la diversidad retomando el postulado de la ONU y UNESCO tratando de tener presente todo el abanico de las diferentes características y necesidades del alumnado. Sin embargo, como vemos, todos estos acercamientos que son parte de las políticas educativas no se plantean cómo repercuten en otros entornos de aprendizaje, ni siquiera si otros procesos educativos o socializadores son los que en realidad contribuyen a la superación de la exclusión o eliminar o consolidar las BAP.

2.1.4 Diversidad educativa desde el Enfoque Intercultural

Como se expuso en el apartado anterior, la transición del sistema educativo, en sus transformaciones y complementariedades, muestra un cúmulo de propuestas para la mejora y atención de la diversidad. En la intención por atender a la mayoría de población estudiantil y sus necesidades educativas, en las últimas décadas esta atención se ha dirigido siguiendo el enfoque inclusivo y el enfoque intercultural, los cuales actualmente están vigentes en México y que se fueron gestando casi a la par.

Sobre el enfoque intercultural, que se definió desde una ideología de una cultura estática, en la actualidad se puede concebir como un vocablo más complejo (Dietz, 2017, p.

2). Desde la opinión de Gunther Dietz (2017), la complejidad del concepto interculturalidad nos lleva a concepciones diversas asociadas a numerosos paradigmas. Así, él enfatiza cómo al entretejer estas distintas miradas se llega a generar un exuberante análisis en torno a la pluralidad cultural. La noción de interculturalidad ha generado diversidad de discursos, políticos, educativos y de investigación.

En el contexto latinoamericano, al surgir la noción de *interculturalidad*, la mirada se amplifica por ser hoy en día un término polisémico. Dicha noción se fundamenta en la composición de la sociedad y a su vez enfatiza la calidad y el tipo de relaciones intergrupales dentro de una sociedad. A partir de los paradigmas de diversidad, de diferencia y desigualdad Dietz (2017) genera un análisis triádico donde puntualiza que el fenómeno de interculturalidad se localiza en la estructura a manera de una traducción contextual y relacional de una gramática de diversidades compartidas, por otra parte, en busca de mejoras en la noción de interculturalidad como el autor menciona. Deberían generalizarse los diálogos interculturales dado que en ellos se trata de relacionar a todos los grupos que de alguna manera son vulnerables en la sociedad y es a partir del reconocimiento de la composición pluricultural de la sociedad que se está transformando y redefiniendo.

Así se ha llegado a ver a la interculturalidad como un puente para la inclusión de diversidades en el aula o en la sociedad. En México, el discurso intercultural ha versado en torno a “las relaciones transnacionales y sus tres ejes teóricos subyacentes de diversidad, diferencia y desigualdad” (Dietz y Mateos, 2011). Sin embargo, cómo bien describen y advierten en su libro *Interculturalidad y Educación Intercultural en México* (Dietz y Mateos, 2011), los autores enfatizan la necesidad de un análisis comparativo e interdisciplinar ya que el entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre interculturalidad y educación no es propio del quehacer pedagógico (2011, p. 17).

A fin de que el enfoque intercultural fuese instaurado en el sistema educativo y buscando ofrecer atención educativa a la diversidad cultural y lingüística, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el año 2001. La

CGEIB surge con el *Plan de desarrollo 2001-2006*, el cual hacía referencia a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, 2001), con el propósito de ofrecer una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística para toda la población indígena en todos los niveles educativos, y también para el resto de la población. Años más tarde, la CGEIB diseñó y promovió el *Programa Especial de Educación Intercultural* (PEEI, 2014) para promover que fuera impartida una enseñanza en la diversidad que sería impartido por docentes frente a grupo (SEP, 2014). El interés de los investigadores por la EIB produjo la edición en ese mismo año del libro *The Education of Indigenous Citizens in Latin America* (Cortina, 2014), en donde se concentran investigaciones realizadas desde América Latina sobre la EIB. La propuesta es llamativa porque prioriza a los niños y jóvenes procedentes de comunidades indígenas. Ante ello y desde la perspectiva de Regina Cortina, la interculturalidad se presenta como un proyecto político-pedagógico orientado a la recuperación y fortalecimiento de la lengua, cultura y cosmovisiones de grupos minorizados y pueblos originarios (Cortina, 2014, p. 17).

Precisamente es en el contexto de la interculturalidad que se hace alusión a una *co-relación* de elementos en igualdad, sin diferencias ni asimetrías en la relación con otros según Schmelkes (2006). Al respecto, la CGEIB sugería una interculturalización que permease en todo el sistema educativo por medio de la sensibilización de las figuras educativas para promover el enfoque, esto, a partir de conocer, reconocer, valorar y apreciar al otro y a la vez, autorreflexionar sobre su propia lengua, cultura, tradiciones e identidades. Al respecto, en México Héctor Muñoz (2004) ve el enfoque intercultural como parte de la reivindicación de la población indígena y la necesidad de ser atendida desde la educación. De alguna manera, el promover una educación intercultural bilingüe estaría cubriendo dichas necesidades, por lo que se refiere al discurso político pues quedaría pendiente la práctica. En el marco educativo mexicano, el planteamiento del enfoque intercultural orienta a la educación escolar indígena, teniendo como concepto fundamental el aprendizaje intercultural. Este marco reconoce las competencias, disposición y conocimiento en las formas de atender a la diversidad de manera apropiada y transigente (Muñoz, 2004), desde sus propias tradiciones y en relación con otros sistemas culturales.

De acuerdo con Cortina, Schmelkes (2013) describe la educación intercultural como una forma de contender ante las injusticias en que se ha incurrido de manera histórica con los pueblos indígenas, esperando que en buena manera la educación contribuya a una mayor justicia. La autora pone el acento en las implicaciones que conlleva posicionarnos como un país pluricultural. La responsabilidad que significa hacerlo nos remite de manera directa al fortalecimiento de las diversas lenguas y las culturas, así como a la promoción de una educación que ofrezca el reconocimiento de la diversidad desde una valoración y aprecio por la misma (Schmelkes, 2013).

Sin duda alguna, hablar de un enfoque intercultural en la educación supone partir de una sociedad conformada por mixturas, por una diversidad de identidades culturales que nos rodean, la cual se reconoce y aprecia desde la apertura y flexibilidad al interactuar con otros. En este sentido, Sales (2016) puntualiza que se debe tener presente que hablar de interculturalidad compromete a pensarse como dinámicas, procesos, mezclas y transformaciones que se generan de manera constante en espacios con diversidades. Así pues, situarnos en un enfoque intercultural dentro de un marco educativo nos obliga a recordar y considerar las bases del planteamiento. Como bien sabemos parte de sus fundamentos radican en la filosofía de la otredad, la cual observa a las culturas como vivas y dinámicas, así como flexibles e impulsoras de cambios (Schmelkes, 2013, p. 6). Esto alude a la manera en cómo nos aproximamos al otro. Es decir, se reconoce que existen diferencias jerarquizadas entre las culturas y, por tanto, éstas necesitan suprimirse si se quieren establecer relaciones horizontales.

Sin duda alguna nuestra sociedad requiere de seres humanos dispuestos a aceptar la diversidad, porque, como ya hemos mencionado en repetidas ocasiones, la diversidad siempre ha existido y la diferencia la hemos ido construyendo a cada momento, en cada acercamiento, en cada interacción, en cada práctica. Por tanto, en una sociedad abigarradamente diversa se necesita de seres humanos abiertos y flexibles que acepten a las diversidades sin importar las diferencias preconstruidas. Esto nos dejaría expuestos no solo a aceptar a la diversidad desde planos epistemológicos y políticos, traducidos o plasmados en unas cuantas cuartillas que aboguen por la defensa de la diversidad, sino tener la

apertura y disposición de convivir y relacionarnos con la otredad sin prejuicios ni antagonismos, sino desde miradas horizontales.

2.1.5 Hacia un modelo “educativo para todos”

Desde esta revisión de los enfoques que se implementaron en el sistema educativo mexicano y que condujeron a discusiones sobre la educación inclusiva y la educación intercultural, vamos a tratar de precisar sus connotaciones más generales para con la sociedad y para las personas en condición de discapacidad. Se trata, por tanto, de vislumbrar una salida hacia los aspectos que favorezcan una educación de calidad que atienda a toda la diversidad y a las necesidades del alumnado que ingresa a la escuela regular. Sin embargo, independientemente del enfoque que se implemente para atender a la diversidad dentro del sistema educativo sigue quedando pendiente el conocer las formas de aprendizaje del alumnado.

Cuando el alumno ingresa a los espacios educativos trae consigo un cúmulo de saberes impregnados por prácticas obtenidas en los ámbitos familiares y comunitarios, saberes configurados desde la socialización y formas de concepción de la realidad social que vive cada individuo. En los espacios educativos se da por descontado, es decir, no se va a contar con todos estos aprendizajes al suponer que el individuo aprenderá cosas como si fuese la primera vez en su vida que lo hace. Este sesgo lo podemos encontrar reflejado en el fracaso de estrategias implementadas para “todos”, pues se obvia el contexto y los aprendizajes previos de todos y cada uno de los estudiantes. Con esto no quiero decir que se deba realizar un análisis exhaustivo en cuanto a formas de aprendizaje, pero sí podría realizarse un mapeo contextual del grupo a atender y en específico de las personas en condición de vulnerabilidad.

Haciendo referencia a situaciones que trastocan la educación en México como suele pensarse, es necesario mencionar que el cambio de paradigmas o aceptación de la diversidad es relativamente nuevo. Es en la década de 1980, cuando en el contexto anglo surge la noción de *multiculturalidad* generando prácticas y modelos diferenciados a partir de políticas de reconocimiento de la diversidad. Años más tarde el planteamiento del

enfoque intercultural reconoce las diferencias al interior de la cultura, ya sea religiosa, lingüística, étnica, de género o racial. Sin embargo, no se generan intervenciones o intercambios relevantes entre ellas. Cabe mencionar que dicha noción surge de la visualización de la condición de vulnerabilidad de los pueblos indígenas (Dietz, 2011). Aunque como vemos se alude a los pueblos indígenas, esta visualización también favorece al grupo vulnerable de las discapacidades pues los principios rectores del enfoque intercultural abogan por reconocer, aceptar y valorar la diversidad cultural, así como defender la igualdad y el fortalecimiento del respeto, y la corresponsabilidad social. Aunque con dicha noción se obtuvieron avances, en cuanto a políticas se refiere en el ámbito educativo, la implementación activa sigue pendiente.

Sobre la problemática de los grupos vulnerados, en este caso, las personas de comunidades indígenas, éstas se enfrentan también a barreras al ingresar a los espacios educativos. Por ejemplo, no se respetan sus formas de comunicación habituales. Así cuando ingresan a otros espacios culturalmente ajenos, la lengua materna que utilizan es convertida por la institución en una BAP. Esto más bien es un ejercicio perverso, pues la BAP es más bien la no integración de su lengua como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, es un factor que se siente como un rechazo a la presencia misma de quienes hablan una lengua indígena. Las personas en tal situación son quienes presentan una tasa elevada de deserción en tales contextos, pues enfrentan barreras en cuanto a la desigualdad de aprendizajes dada la forma de comunicación y a la vez son las de menor ingreso a niveles de educación superior (INEE, 2007a). Por otra parte, las personas en condición de discapacidad se encuentran en una situación similar, dado que los programas de atención que se plantearon y han sido implementados desde la práctica educativa aún siguen presentando carencias y ven con desconfianza o simplemente no reconocen los aprendizajes previos.

Con respecto a los resultados de la implementación de ambos enfoques, que evidentemente atienden a sectores con necesidades distintas, aún sigue pendiente su diagnóstico. Esto porque los quehaceres se han quedado en gran medida en un marco jurídico sin llegar a obtener cambios sustanciales. Desde un marco educativo, señalando la ambigüedad de los conceptos con los cuales se construyen los enfoques que se

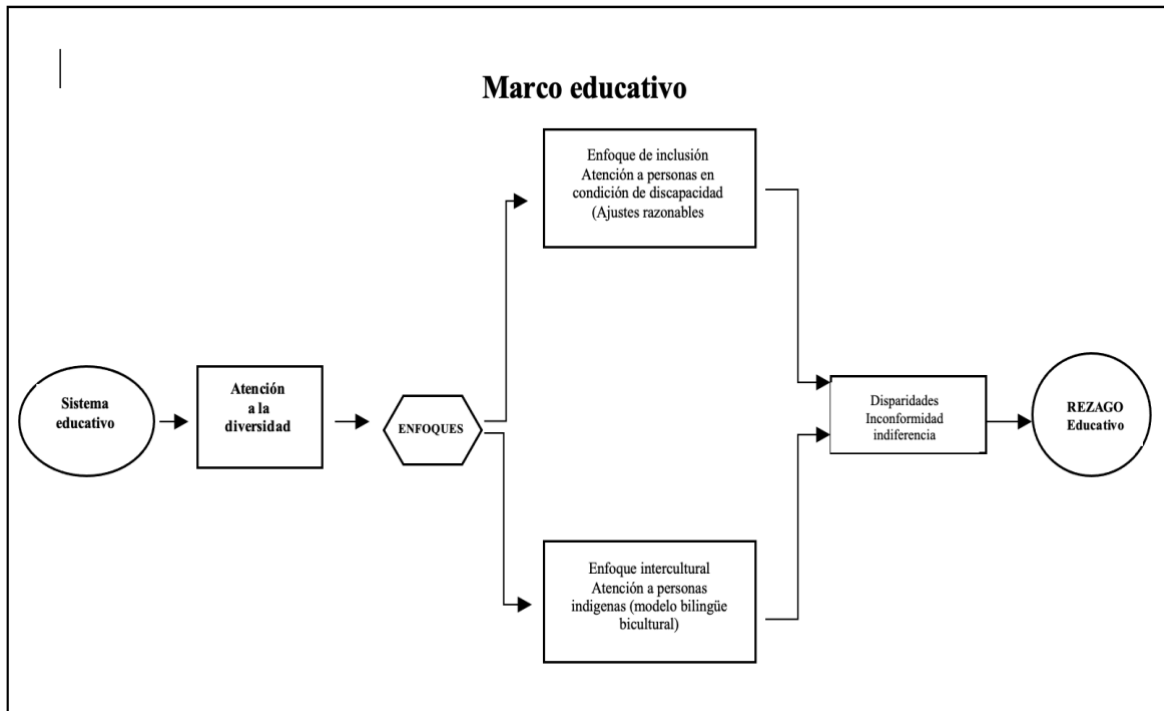
implementan, se deja ver la intención por integrar, incluir, interculturalizar y aceptar la diversidad. De algún modo hay que reconocer que implementar prácticas educativas delineadas desde un enfoque que contiene componentes específicos y cambiar bruscamente a otro diferenciado se torna complejo y confuso para la plantilla docente.

La obligación de atender a la diversidad precisa generar y proponer enfoques o estrategias que rindan de manera positiva, y no que limiten o restrinjan la práctica educativa. Se trata de construir las condiciones, desde las políticas públicas y administrativas, para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas indígenas y personas en condición de discapacidad. Sin embargo, al intentar consolidar la participación activa de las personas en condición de discapacidad y de personas de poblaciones indígenas con formas de comunicación distintas a la lengua hegemónica, la implementación de las prácticas educativas aún sigue siendo solamente un propósito escrito en los documentos.

Respecto a todo lo mencionado antes, es imprescindible percibir la diversidad como un área de oportunidad para todos reconociendo y respetando la diferencia y considerando las necesidades de cada persona. Ante la complejidad que se observa, tanto en los documentos como en la implementación de enfoques en el ámbito educativo, parece necesario centrar la atención en las bondades de los enfoques que se implementan actualmente en el sistema educativo mexicano (inclusivo e intercultural), tratando de vislumbrar la complementariedad de ambos.

Desde las políticas públicas, si bien se atiende a la población estudiantil desde las propuestas y enfoques que ya he comentado en los apartados 2.1.2 y 2.1.3, la atención a la diversidad se sigue prestando por separado al implementar por sectores diferenciados (personas indígenas y personas en condición de discapacidad). En el siguiente diagrama (figura 2) se intenta mostrar las bondades y las disparidades que se generan al atender a los grupos vulnerados por sectores.

Figura 2. Bondades y disparidades actuales en atención a la diversidad



Fuente: Elaboración propia a partir de las diversas concepciones en torno al sistema educativo y los enfoques implementados.

Como puede verse en este diagrama, cuando se atiende a un determinado grupo de alumnado, con su respectivo enfoque y sus correspondientes ajustes, se solucionan momentáneamente problemas específicos atribuidos a éste. Sin embargo, al intentar dar respuesta a los avances obtenidos en inclusión y enfoque intercultural, las respuestas conllevan nuevamente a disparidades, inconformidades e indiferencias. Esto conduce nuevamente a un rezago educativo a pesar de tener enfoques valiosos para la atención a la diversidad.

En este sentido, independientemente de los enfoques y atención que se asignen en cada situación, quedan pendientes los constructos pedagógicos que el alumnado interioriza y asimila desde las prácticas que desarrollan en el espacio escolar y fuera de él. Así debería ser si la comunidad educativa tiene como compromiso crear y fomentar espacios propicios para la diversidad estudiantil, sin prejuicios ni obstáculos que impidan la participación activa y permanente del alumnado. En el contexto europeo, un ejemplo hacia esta apertura se ve en los trabajos e investigaciones realizadas por Sales y García (2010), donde se

muestra una labor de investigación llevada a la práctica desde un modelo intercultural inclusivo como una respuesta a la diversidad en los espacios educativos.

El modelo intercultural inclusivo entiende la escuela como un cruce de culturas y un espacio privilegiado para la negociación y el diálogo intercultural. Desde dicho posicionamiento los ámbitos, contenidos y metodologías son centradas en la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias, así como el desarrollo profesional y comunitario. La implementación de dicho enfoque centrado en procesos de investigación-acción han sido fundamentales dado que desde ellos se transforma la mejora escolar en un proceso intercultural inclusivo (Sales, 2010).

La propuesta en torno al enfoque intercultural inclusivo se remite a la introspección de la práctica educativa y revela la dicotomía que surge en torno a la diversidad y la igualdad del alumnado como parte del trabajo del educador e investigador social. En términos epistemológicos, el enfoque intercultural inclusivo arrancaría de dos supuestos clave que permiten la complementariedad de los dos enfoques mencionados antes y que surgen para atender la diversidad. En primer lugar, desde el enfoque intercultural en educación, remite de manera directa al diálogo de procesos, dinámicas y transformaciones que se generan en la dinámica social contemporánea (Sales, 2016).

Es decir, las adaptaciones que se generan en el marco educativo son producto de la rapidez y movilidad de la sociedad. En segundo lugar, desde el enfoque de inclusión, se busca de manera constante promover la atención a la diversidad y tenerla presente como una forma de aprendizaje y de convivencia. Desde esta perspectiva, Sales (2016) nos dice que se aboga tanto por el enfoque intercultural como por el enfoque inclusivo para gestionar educativamente la diversidad y dar respuestas positivas desde la igualdad y la equidad.

Por tanto, sería necesario que el sistema educativo desarrolle el enfoque intercultural inclusivo como un solo artefacto y desde ahí, discernir e instruir en la diversidad de la sociedad en la cual nos movemos (Gimeno-Sacristán, 1999). De este modo, un enfoque intercultural inclusivo, como lo plantean Sales, Moliner y Escobedo (2016),

llevaría a crear un constructo de renovación y transformación en el cual se perciba la participación efectiva de todos y en donde se haga uso de metodologías desde las cuales todos puedan colaborar.

Es importante conocer y reconocer las fortalezas y debilidades que han surgido desde la implementación de propuestas y enfoques para la atención a la diversidad, y a la vez, tener presente la celeridad con la que se mueve nuestra sociedad. Al vivir en un país pluricultural como lo es México, las miradas desde distintas vertientes coinciden en la necesidad por revisar minuciosamente el fenómeno que se genera en la intersección de culturas que conviven y se relacionan en un mismo escenario y por tanto tienen la necesidad de generar comunicación y entendimiento (Dietz y Mateos, 2011).

En este sentido hay que tener presente el contexto donde se implementarán las estrategias didácticas, es decir, habrá que conocer si la población a atender es hablante de una lengua indígena, conocer si en el grupo se encuentran personas en condición de discapacidad, pero lo más importante sería conocer qué aprendizajes obtuvieron en casa y a partir de ello poder implementar estrategias y enfoques que beneficien a la población estudiantil y de ésta manera construir un modelo educativo para la atención a “toda” la diversidad.

2.2 Aprendizaje y educación como proceso

2.2.1 Aprendizajes en contextos diferenciados

¿Cómo aprenden las personas? Este es un interrogante que por muchas décadas ha tratado de responderse en el estudio del aprendizaje, un campo de estudio que se ha visto permeado por distintos campos de investigación y a su vez observado desde distintas vertientes. Albert Bandura (1974) estableció la teoría del aprendizaje por observación, Skinner (1938) aportó al conductismo el condicionamiento operante. Por otra parte, la obra de Jean Piaget (1920) sobre desarrollo cognitivo explica de qué manera las estructuras cognitivas se van complejizando hasta que el niño significa la realidad y va construyendo su conocimiento. Lev Vygotsky con su obra *Pensamiento y lenguaje* (1995) hace referencia a las relaciones y

exigencias del individuo con las de la sociedad y la cultura, abordando a la vez aspectos importantes de la teoría general de las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. David Ausubel (1963) también hizo aportes significativos en torno al aprendizaje y el desarrollo intelectual. Desde la teoría de asimilación surge su propuesta de aprendizaje significativo puntualizando qué, el verdadero conocimiento sólo puede surgir cuando los nuevos contenidos toman significado a la luz de los conocimientos existentes.

Sin embargo, también hay otros aportes desde otros campos de estudio que han generado contribuciones significativas en torno al aprendizaje desde un marco educativo. Entre ellos, Émile Durkheim (1990) colaboró desde la sociología investigando la manera cómo la sociedad figura como poder social regulador generando formas de convivencia colectiva que permite mantener los constructos de individualidad y pertenencia del individuo en sus diferentes contextos, contextos que permiten conexiones, construcciones y cohesiones de la sociedad. Para Durkheim la educación como integrada en la sociedad actual y retomando las propuestas del autor, se podría visualizar como una educación en y desde la interculturalidad y plurinacionalidad, lo cual lleva de manera directa al fortalecimiento de los escenarios educativos, reconociendo y preservando la lengua y la cultura de cada pueblo.

Desde esta visión durkheimiana se enfatiza el fortalecimiento de la identidad por medio de la conciencia social y tomando como pretexto el ámbito educativo, enfatiza en la sensibilización del ser humano a través de prácticas y/o estrategias pedagógicas que aporten y potencien la formación integral respetando la individualidad de cada persona basándose en el compromiso social. Aunado a la perspectiva durkheimiana, en el proceso de aprendizaje del individuo se encuentra el desarrollo del lenguaje como medio de comunicación con los otros y el cual también se ve permeado por el contexto de cada persona. Como bien menciona Howard Gardner (1987) la relación entre el lenguaje y la inteligencia son preeminentes en los seres humanos, por lo que el aprendizaje del lenguaje oral hace referencia al desarrollo cognitivo del ser humano a través de las culturas coincidiendo en este punto con las aportaciones de Piaget, Durkheim y Vygotsky.

Sin embargo, no podemos descartar la propuesta de Lave y Wenger (1991) para quienes el aprendizaje situado y las comunidades de práctica se tornan relevantes para el individuo en formación. Esto Wenger lo puntualiza cómo la participación periférica legítima una discusión sobre las relaciones que se generan entre novatos y veteranos y las actividades que se realizan. Desde dicha óptica se puede percibir el ingreso del nuevo individuo a la comunidad de práctica.

Así pues, partiendo de algunas perspectivas en torno al aprendizaje se puede mencionar que el sistema educativo mexicano toma de base teorías, teóricos, así como formas de enseñanza para construir y posteriormente implementar estrategias y enfoques educativos que pretenden ofrecer atención a la diversidad. Sin embargo, es necesario tener presente las condiciones contextuales, es decir, socioculturales de la población con que se trabajará. Como bien resaltan Lave y Wenger (1991), el contexto sociocultural de cada individuo es una pieza fundamental, dado que en los primeros años de vida del ser humano se adquieren habilidades y aptitudes que servirán de base para construir complejos de aprendizaje más amplios.

De acuerdo con la definición de Lave y Wenger (1991) aprendizaje situado se refiere a la adquisición de conocimientos en los espacios sociales y de qué manera al interactuar y realizar prácticas con otros se va construyendo el conocimiento mediante la participación de los miembros de la comunidad. Así, se retoma a Vygotsky, coincidiendo en que la construcción social de la realidad se fundamenta en el conocimiento y la práctica que se realiza de manera cotidiana. Esto nos pone de manifiesto en qué medida se tornan relevantes los espacios en los cuales se aprende. A la vez, desde ambas posturas se valora el desarrollo social y el desarrollo individual tomando como marco de aprendizaje los contextos socioculturales en los cuales se mueve el individuo.

2.2.2 Desarrollo y procesos de aprendizaje

Como se ha descrito en apartados anteriores, las formas de aprendizaje y desarrollo de los seres humanos dependen en gran medida de su contexto y también de sus necesidades. Es importante considerar las carencias y exigencias que se suscitan en cada situación, es decir,

al implementar estrategias o enfoques específicos debemos tener presentes las características del grupo a atender. Para ello ya hemos visto cómo diversos autores plantean su perspectiva en torno al desarrollo y también a cómo se generan los procesos por los cuales transita el ser humano para adquirir aprendizajes.

Para discernir los procesos de aprendizaje en los que se desarrollan, en nuestro caso, las personas en condición de sordera y también conocer cómo actúan los agentes socializadores, es necesario identificar las formas de socialización con las cuales interaccionan. Desde la teoría sociológica y el interaccionismo simbólico¹⁹ se podría visualizar a la persona sorda de acuerdo con el sentido social que adquiere en un contexto social específico. Este sentido dependerá en gran medida de las interacciones que se generan en sus contextos próximos.

La enunciación de Blumer de que “en el flujo de la vida social hay innumerables momentos en los cuales los participantes redefinen mutuamente sus actos” (Blumer, 1982, p. 538), nos podría dar a pensar que las personas oyentes de alguna manera se posicionan en el papel del actor, es decir, de la persona sorda; toman su papel y ven el mundo desde su óptica. Desde dicho postulado el individuo es un ser social y a su vez producto de la sociedad, sin embargo, difícilmente se podría explicar su comportamiento partiendo de reglas sociales determinadas. Sobre todo, si la sociedad no los ubica en una posición de normalidad. De alguna manera cada individuo construye, interpreta y expresa la realidad a partir de situaciones de las que forma parte y actúa en consecuencia a ellas (Berger & Luckmann, 1968). Así, por ejemplo, las personas en condición de sordera utilizan códigos lingüísticos diferentes a los del oyente. A partir de sus formas de comunicación construyen e interpretan la realidad partiendo de las situaciones a las que se enfrentan reflejando su propia particularidad. Esto debe ponernos más atentos hacia qué tanto podemos empatizar y cuáles sean sus posibilidades de socialización.

¹⁹ La presente investigación retoma autores de la teoría sociológica y el interaccionismo simbólico dado que no se centra en los procesos exclusivamente educativos o de la escuela formal y en contraste con la educación reglada tendrán un tratamiento subordinado a otras perspectivas más centradas en las vivencias de los sujetos y las prácticas culturales. Si bien se puede aludir a otros enfoques del interaccionismo simbólico la intención era no enfocar la mirada desde una perspectiva escolocéntrica. Aunque eso no quiere decir que otros investigadores e investigadoras no puedan desde otros enfoques encontrar otros valores en este estudio o estudios posteriores.

En este marco, el ser humano en su esencia es sociable por naturaleza, sin embargo, no llega al mundo como parte de la sociedad –en un sentido activo–, sino que se construye para ser parte de la sociedad a la cual pertenecerá. Es necesario conocer en qué momentos y etapas el individuo empieza a construirse, una construcción que le acompañará en el proceso de socialización a partir de aprendizajes objetivados que se irán modificando o complementando. Cabe mencionar que la adquisición de la lengua toma una función significativa y potenciadora del comportamiento del individuo en desarrollo. De esta manera, el constructo social creado por la persona sorda a partir de las interacciones generadas en su contexto, serán fundamentales para su desarrollo posterior. Desde la perspectiva de Gardner (1987), los niños sordos al igual que los oyentes, empiezan a parlotear desde el inicio de su existencia. Esto nos lleva a inferir que su desarrollo y aprendizaje se irá construyendo desde el núcleo familiar.

Para entender el proceso de aprendizaje de las personas en sus diferentes dimensiones (lingüística, cognitiva y social), es necesario darnos cuenta que en la vida de todo ser humano coexiste una secuencia temporal, en la cual se incita al individuo a formar parte de la misma y donde también las personas en condición de sordera transitan. La transmisión cultural que pasa de generación en generación, el aprendizaje de conocimientos específicos, el desarrollo de habilidades y formas de comportamiento indispensables para incrustarse en la vida social, son parte del proceso de socialización que adquiere el individuo en su contexto partiendo de una mirada sociológica.

Evidentemente en el escenario actual la educación y el aprendizaje formal e informal²⁰, las diferentes miradas y teorías intentan ser ajustadas para implementar estrategias con el afán de generar aprendizajes efectivos en el individuo. Las diversas teorías y autores confluyen de manera dinámica en cuanto a la complejidad de los procesos

²⁰ Si bien se hace alusión a los tipos de aprendizaje, no se abordan a profundidad al no ser una investigación centrada en los espacios educativos. Por tanto, el aprendizaje formal desde la perspectiva de Touriñán lo describe como educación formal misma que se refiere a una educación institucionalizada, y dicha denominación se utiliza a partir de la década de 1970. Como enseñanza informal o no formal se designaba a todos los demás procesos no institucionalizados. Sin embargo, desde la postura de Trilla (1993) las tres formas de enseñanza están relacionadas. Touriñán describe a estos aprendizajes de manera separada, sin embargo, la educación informal también está institucionalizada y se relaciona con la educación formal dado que los aprendizajes adquiridos en ambos espacios tienden a relacionarse en un ir y venir de una institución a otra.

de aprendizaje. Por tanto, la complejidad contemporánea, social y cultural que nos rodea, en la que se imbrican procesos educativos que configuran la cultura, la identidad y el poder como bien menciona Canclini (2005), conduce a pensar en la complementariedad de disciplinas y metodologías que favorezcan los procesos de aprendizaje.

Las comunidades de práctica definidas por Wenger (2001) como grupos de personas con un interés en común que interaccionan de manera continua, fortaleciendo sus relaciones desde el compartir de experiencias y conocimientos. Desde esta perspectiva se piensa que todas las organizaciones sociales son parte de una “constelación de comunidades práctica” (Wenger, 2001). Al insertar el concepto de comunidades de práctica en el ámbito escolar, busca demostrar que dichas comunidades no se inventan de la nada, sino que se retoman de las ya existentes.

Así pues, desde dicha noción se especifica la forma espontánea en que ejecutan prácticas contextualizadas y lo que Lave y Wenger (1991) reconocen como aprendizaje situado. En este sentido, las personas sordas son parte de una comunidad de práctica en la cual desarrollan habilidades y actitudes que su contexto les concede. Como menciona Wenger (2001), el aprendizaje conlleva una participación activa y efectiva en las prácticas comunitarias y sociales que los rodean (Wenger, 2001, p. 138).

Asimismo, los métodos educativos actuales no escapan de retomar visiones y nociones existentes en las diversas poblaciones. Con esto me refiero a la propuesta de Lave & Wenger (1991), quienes enfatizan la noción de aprendizaje como participación social. A su vez también señalan de qué manera el aprendizaje situado se encuentra dentro de las comunidades de práctica que siempre han existido y han funcionado hasta nuestros días. La adquisición de habilidades en los diferentes espacios que funcionan como detonantes del aprendizaje no pueden separarse del contexto sociocultural (Lave & Wenger, 1991).

Retomando la noción de aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), la cual se ha beneficiado de las aportaciones de Vygotsky pone el acento en el aprendizaje como un aspecto inherente de las prácticas sociales. Esto pone de manifiesto que los procesos de

aprendizaje como práctica situada en el individuo inicia desde su nacimiento, desde la primera socialización con el entorno.

Dicho proceso de aprendizaje para construir el ser social se divide en dos etapas: la socialización primaria y la socialización secundaria. La primera etapa se ubica en la infancia, en el núcleo familiar, donde el niño actúa partiendo de lo que los otros agentes significantes consideran y de esta forma se identifican como parte del contexto familiar. No olvidemos que en la última década del siglo XX el interés por conocer cómo aprende la gente volteó la mirada hacia el desarrollo de los infantes en sus primeras experiencias y en su neurodesarrollo. Esto incluye de manera directa al desarrollo del lenguaje el cual se ve influenciado de manera directa por el núcleo familiar (National Research Council, 2000).

En este sentido, la primera socialización de alguna manera es un proceso guiado por la familia, con ciertas limitantes y selectivo por parte del infante, y juega en ello un papel importante el desarrollo comunicativo con su entorno. En esta etapa se da el desarrollo psico-evolutivo del niño, manifestando la capacidad de aprendizaje de cada uno. La primera etapa, finalizará cuando la concepción del otro se instaure en la conciencia del individuo, quedando como miembro objetivo de la sociedad y posicionándose de manera subjetiva ante la realidad social (Berger & Luckmann, 1968, p. 178).

El entorno familiar y comunitario son espacios esenciales en el desarrollo y adquisición del lenguaje, sin embargo, para una persona sorda, las barreras de comunicación y socialización se encuentran latentes desde la primera infancia. La configuración del aprendizaje se verá favorecido por componentes visuales y no orales, por tanto, la familia influirá de manera positiva o negativa según se desarrolle este tipo de componentes –como input comunicativo, como estímulo para el aprendizaje– en su relación con el infante según su condición. Con esto me refiero a situaciones en las cuales uno de los integrantes se encuentra en condición de sordera. Al ser detectado, se esperaría que padres y demás integrantes de la familia construyeran canales de comunicación para conseguir una comunicación efectiva y de esta manera evitar barreras que obstaculicen el desarrollo posterior de la persona sorda.

En este sentido y de acuerdo con Wenger (2001) la persona sorda aprenderá haciendo, es decir, practicando y obteniendo los saberes necesarios para alterar su entorno y a sí mismo. En este proceso, la exclusión por parte de la sociedad de otras formas de comunicación, no son base experiencial con el lenguaje oral en la primera etapa del infante, si es oyente, es hasta la percepción del niño que toma significado. Desde una perspectiva psicopedagógica, los procesos de la adquisición del lenguaje se vinculan con el hemisferio izquierdo cerebral, sin embargo, las personas sordas que aprenden a comunicarse a partir de un sistema visual tienen una organización única, misma que dependerá de la percepción visual y de la ubicación espacial relativa, la cual se considera una forma diferente a la percepción del lenguaje oral, pues desde ahí las personas en condición de sordera irán construyendo su realidad social (Moreno Cabrera , 2016; Berger & Luckmann, 1968).

Por tanto, en los procesos de aprendizaje son varios factores los que tienen un papel relevante. Según la teoría social del aprendizaje (Wenger, 2001), la comunidad, la práctica, el significado y la identidad son elementos que convergen y se hacen necesarios para los procesos de aprendizaje en el individuo. En consecuencia, las prácticas y socialización interiorizadas en la primera infancia se tornan relevantes en el paso a la segunda socialización de la cual será parte el individuo, de la que otras instituciones externas a la familia forman parte (Berger & Luckmann, 1968). En esta etapa, en la socialización secundaria el individuo se percata de otros contextos dejando de concebir al núcleo familiar como único. Aparecen espacios como los centros religiosos o ceremoniales, los talleres o fábricas, las milpas y el trabajo en el campo, el vecindario, las agrupaciones musicales y, por supuesto, la escuela, entre otros. Al ingresar al ámbito educativo las técnicas pedagógicas favorecen el aprendizaje, por otra parte, las relaciones sociales son establecidas a partir de jerarquías (Berger & Luckmann, 1968, p. 182). Sin embargo, las dificultades o barreras de comunicación se enfatizan para las personas en condición de sordera, el sistema de comunicación utilizado en las diferentes instituciones y sociedad son orales y el sistema de signos que utiliza la persona sorda, antes de ser alfabetizada, poco se utiliza.

Berger y Luckmann (1968) señalaban que el proceso de socialización secundaria se construye a partir de la interiorización, es decir, de la aprehensión o interpretación de un

hecho inmediato objetivo que, a su vez, refleja significado para el individuo a partir de un hecho subjetivo del otro y toma un sentido. Por tanto, en el ámbito social (educativo, laboral y relacional) se construyen las bases para el desarrollo posterior del individuo sordo en la sociedad. Del mismo modo, Wenger (2001) enfatiza de qué manera se entienden las estructuras sociales, las participaciones y logros que se obtienen desde el ámbito comunitario. Wenger, al igual que Berger y Luckmann, enfatiza la influencia del contexto en el aprendizaje del individuo y de qué manera la adquisición de prácticas y saberes que se obtienen de la primera socialización se tornan relevantes para la construcción posterior.

Otro aspecto que la teoría social del aprendizaje precisa que es el compromiso mutuo el que lleva a la práctica y al significado de ésta en los planos colectivos e individuales, sobre todo al incluir a los más pequeños de la comunidad en actividades y prácticas valiosas para las organizaciones en las cuales se encuentran inmersos según Wenger (2001). Ciertamente las personas en condición de sordera forman parte de la comunidad y por tanto adquieren prácticas de ella. Desde su construcción de comunidad realizan actividades de manera individual y colectiva. Sin embargo, la sociedad existe de manera subjetiva y objetiva, por tanto, debe comprender ambos aspectos para lo cual la comunicación y el lenguaje se vuelven fundamentales (Berger & Luckmann, 1968).

Esta identificación podría constatarse si la sociedad entiende dicho constructo dialéctico a partir de tres etapas que son la externalización, objetivación e internalización²¹ coincidiendo con Wenger (2001). Pensándolo como fenómenos sociales, no deben pensarse como una secuencia temporal, sino que deberían visualizarse como procesos característicos coexistentes del continuo social. Cuando el individuo sordo externe su ser en el mundo social a partir de su participación, veremos cómo él lo interpreta e interioriza como realidad objetiva, es decir, cómo la persona sorda al estar “cara a cara” con un individuo oyente, interpretará los gestos que el oyente ejecute y lo asimilará e interiorizará a la realidad a partir de su condición.

²¹ Internalización e interiorización debemos considerarlos, al menos terminológicamente como sinónimos, tanto en Wenger como en Berger y Luckmann, pues la diferencia formal parece deberse a una cuestión de traducción. *Internalization* es el término utilizado en el documento original (Berger y Luckmann, 1966) y en cuya traducción se utilizó primeramente la forma castellanizada “internalización”. Aquí prefiero utilizar como equivalente “interiorización” por ser más conforme con el uso normalizado de la lengua castellana.

Es a partir de la interiorización que inicia el proceso de todo individuo para la comprensión de sus iguales y, a la vez, la interpretación de su realidad exterior y su significación social. La aprehensión surge en el momento que el individuo se apropia del mundo que habitan otros. Por tanto, cuando el individuo finalizó este proceso, puede considerarse parte de la sociedad, cumpliendo con una socialización primaria que abarca la niñez (o dicho de otra manera, mientras siga en él será visto como un niño). Así, cuando sea apto para iniciar el proceso secundario de socialización, se entiende que ya se piensa que está en condiciones de ser inducido a participar del proceso constructivo del mundo desde una percepción objetiva de su sociedad (Berger & Luckmann, 1968, p. 182). Se hace necesario volver a señalar que la externalización, objetivación e internalización coexisten evidentemente en la persona sorda a partir de la comunicación y transmisión de saberes que le proporciona el contexto en que se desarrolla.

La teoría social del aprendizaje coincide con lo que en la teoría social del aprendizaje se plantea y nombra como interiorización o asimilación (Ausubel, 1983). Esta se da por medio de la instrucción y su vez conduce a los conceptos verdaderos, los cuales se construyen de acuerdo con los conceptos previamente adquiridos por los niños en su relación con el medio circundante. Sin perder de vista la teoría del autor, se podría decir, que toda situación de aprendizaje, sea o no por la vía escolar, debería ser significativa. El aprendizaje y la enseñanza interactúan, pero a la vez, se presentan con una relativa independencia. De cierta manera, no siempre los procesos de enseñanza conducen a un aprendizaje significativo (Berger & Luckmann, 1968). Cuando el ser humano asimila, abre las puertas a las significaciones que servirán de base para que pueda significar sus experiencias y serán estas significaciones resultantes las que establecerán su conciencia concertando de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar.

En tal sentido, el análisis fenomenológico que hacen Berger y Luckmann (1968) en torno a la vida cotidiana acentúa que no es sólo una, sino que existen diversas interpretaciones de esta experiencia y reconocen que la organización de la vida cotidiana se da desde el “aquí y el ahora” del individuo. La forma en que interpreta cada individuo su realidad será conectada directamente con la zona de vida cotidiana. Por ello, la persona sorda organizará e interpretará este presente a partir de su contexto y ámbitos con los cuales

tiene mayor interacción. Es decir, la realidad más próxima que ha tenido es la familiar comunitaria antes de ingresar a la segunda socialización, que en este caso sería la escuela y los ámbitos laborales, por tanto, la forma en que se comunicarán y tratarán de socializar será a partir del aquí y el ahora aprendido e interiorizado.

De acuerdo con Berger y Luckmann (1968) y Blumer (1982), la construcción de objetos es hecha por el ser humano desde su propia y continua actividad. A lo largo de su desarrollo, éste se va señalando a sí mismo diversos objetos y a su vez va asignando significados, valora a cada momento el grado de utilidad para cada acción que desarrolla y va tomando decisiones a partir de las evaluaciones que realiza, en ese momento la persona, según Blumer, interpreta o actúa basándose en símbolos. Es en ese momento cuando las acciones e interpretaciones toman importancia a través de su articulación en algún tipo de lenguaje. Es en esta primera socialización que el individuo adquiere los saberes familiares, se formula indicaciones a sí mismo dado que su acción se va construyendo reflexivamente, no siendo solo un mero producto conductual. El ser humano se enfrenta a las interacciones con el otro por medio de un proceso de construcción del yo. Es por una necesidad social que el individuo responde desde su interpretación o expresión de las cosas (Blumer, 1982, p. 62). Dentro de este marco, las interpretaciones que se realizan de manera individual toman relevancia en el contexto social. Las acciones delineadas del individuo al estar en grupo se envuelven como acciones grupales, es decir, al estar inmersos en un grupo determinado cada integrante se ajustará a las de los demás valorando y examinando lo que se va o se pretende realizar aprendiendo el significado de sus actos (Blumer, 1982, p. 64).

En nuestro caso, y haciendo referencia a las prácticas orales, en un grupo determinado con un integrante en condición de sordera, la persona utilizará y tomará como referente el lenguaje del cual dispone para objetivar las prácticas de la vida cotidiana. Dicha objetivación del lenguaje es interpretada y traducida por el individuo como experiencias no cotidianas y las acerca como una realidad determinante que serán estructuradas a partir del espacio y tiempo en que se encuentren (Berger & Luckmann, 1968, p. 42). Justamente los autores y teorías en torno a los procesos de aprendizaje dan cuenta de un desarrollo en socialización, aprendizajes situados, aprendizajes en comunidades de práctica, interacciones simbólicas y las barreras con las cuales se enfrentan las personas sordas por

su condición, pero ¿cómo aprenden las personas sordas? ¿Será que las prácticas sociales y educativas que se implementan en distintos ámbitos siguen excluyendo a las personas en condición de sordera por sus formas de comunicación?

2.2.3 El lenguaje como instrumento socializador del aprendizaje

El ser humano desarrolla el lenguaje de modo innato al estar en contacto desde temprana edad con sus iguales, en particular con padres y familiares cercanos lo que implica estar inmerso en un contexto que le permita adquirir la lengua y a su vez desarrollar el lenguaje, por tanto, si el individuo no tiene acceso a la adquisición de la lengua que su contexto le ofrece, el desarrollo del lenguaje será afectado (Sánchez, 2007).

En tal sentido, la perspectiva del desarrollo humano según Owens (2008) señala que el desarrollo de cada niño tiene su propio ritmo evolutivo. Esto nos conduce a preguntarnos hasta qué punto el “retraso” o “rezago” no deja de ser otros ritmos. En todo caso, se pueden percibir cuatro etapas evolutivas que, si bien son diferentes entre sí, se relacionan de manera directa. Las etapas que Owens prioriza son las etapas físicas, cognitivas, socioemocionales y la etapa comunicativa. El niño alcanzará el desarrollo de las distintas etapas a partir de su maduración y con ello su percepción e interpretación del mundo que lo rodea se irá construyendo. Así, el desarrollo comunicativo, remite de manera directa a la adquisición de capacidades cognitivas, motoras y sociales que serán configuradas en símbolos lingüísticos (Owens, 2003, p. 3-18).

El ámbito familiar juega un papel indispensable en el desarrollo comunicativo del niño. Como se menciona en apartados anteriores, la interiorización propuesta por Wenger y Ausubel coincide con la imitación y asimilación que propone Owens, ya que el desarrollo de las conductas sociales y simbólicas se verán reflejadas en la socialización. En el proceso de desarrollo del infante, permeado por distintos factores que se entrelazan, toma relevancia la capacidad auditiva dado que, es en el juego de la imitación que Owens menciona “en este momento las vocalizaciones de los niños sordos empiezan a disminuir. Como también disminuye el rango de consonantes que producen” y con ello hace referencia a que “los

niños oyentes producen cada vez más consonantes, los niños con deficiencias auditivas se limitan a pronunciar unas cuantas sílabas” (Owens, 2003, p. 11).

Dentro de este marco, en el proceso de aprendizaje adquirido en la primera socialización, el niño adquiere la lengua o lenguas familiares lo cual se considera parte del proceso de socialización del individuo. Por generaciones se transmite la lengua familiar y con ella la transferencia de conocimientos (Moreno Cabrera, 2006). Además, en dicha transmisión la influencia de distintos agentes sociales acontece en dicho proceso. Entre ellos se destacan la familia, la comunidad y los centros escolares que impactan en la vida de la persona en diferentes grados de importancia.

El primer contacto e interacción que tiene un niño es con el núcleo familiar y da cuenta de los primeros indicios de la adquisición de la lengua. Sin embargo, existen otros factores que intervienen en el uso y aprendizaje de las lenguas, con esto me refiero a cuestiones políticas, laborales e influencias de los medios de comunicación, los cuales se transmiten en la lengua hegemónica de cada país. En función de lo planteado, se puede ejemplificar de qué manera el niño (oyente), que ha adquirido solamente el lenguaje de su núcleo familiar y de la comunidad, al salir y tener contacto con otros ámbitos escucha e imita el vocabulario de otros y lo incorpora a la construcción de su léxico.

Puesto que se hace referencia a la transmisión de la lengua oral, el lenguaje gestual se hace presente. Ciertamente existe una estrecha conexión de la acción y las expresiones afectivas con el lenguaje gestual. Como enfatiza Olerón (1999) algunos gestos son indicativos, es decir, muestran o señalan lugares, objetos o personas. En este sentido han sido varios los estudios, investigaciones y ejercicios de implementación en chimpancés tratando de explicar los procesos de aprendizaje en la adquisición de la lengua y han sido relacionados con las primeras muestras de comunicación y socialización en el ser humano. Sobre todo, están dirigidas a la adquisición de la lengua oral y las relaciones entre lo lingüístico y lo cognoscitivo.

Los estudios en torno a la adquisición de la lengua enfatizan de qué manera los niños desde que nacen se encuentran expuestos a ruidos y sonidos que el entorno les

proporciona. En dicha exposición al sonido, el bebé jerarquiza y da prioridad al sonido de la voz humana procesando los estímulos del habla de forma asimétrica y en áreas cerebrales donde también seguirá produciéndose el mismo proceso cuando sea adulto (Galeote, 2007). En este sentido las reacciones del niño en desarrollo se acompañan de gestos y sonidos con el afán de expresar una necesidad fisiológica en los primeros meses de vida y al igual que los oyentes los niños sordos tienen las mismas reacciones (Owens, 2003). Sin embargo, en el niño sordo la diferencia radica en las respuestas que dan los padres, pues el niño en condición de sordera no las escucha, pero sí percibe con el tacto y gestos así como las primeras muestras de atención a sus peticiones.

Situándonos en un marco educativo en donde la comunicación se torna indispensable, los niños en condición de sordera se enfrentan a las primeras barreras. Es decir, las formas de comunicación en los espacios educativos son desde la oralidad y poco se usan las lenguas señadas. Otro de los problemas a enfrentar son las prácticas que se implementan para leer y escribir al ser impartidas desde la oralidad.

En México una de las exigencias en educación básica es la aproximación a la lectoescritura como uno de los cimientos del proceso de aprendizaje educativo. Si bien no representa problema alguno para un individuo oyente –siendo que la adquisición de estructura gramatical se obtiene desde la lengua oral en sus hogares y contextos cercanos–, sí lo es para las personas en condición de sordera por la adquisición de la estructura de las lenguas señadas y la LSM que no es la misma que la del español escrito y tampoco de la lengua oral²².

Las dificultades para una persona sorda comienzan en los espacios educativos (segunda socialización) desde el acceso al conocimiento suele ser a través la impartición de las sesiones en la lengua hegemónica (oral-castellano). Así, el uso de la dactilología o lengua manual no se compara con cómo uno se expresa desde la lengua oral que utilizamos regularmente y, por tanto, se tiende a dar por descontado “otras” formas de comunicación y a ello lo siguiente:

²² Sobre esta cuestión y su problematización resultan muy interesantes algunos trabajos y reflexiones publicados en *Cultura Sorda* (Melgar, 2012, Melgar, Pichardo, Álvarez, Ordóñez & Moctezuma, 2010).

[...] la dificultad de las personas sordas para comunicarse disminuye su capacidad de interacción social; en consecuencia, su desarrollo educativo, profesional y humano quedan restringidos seriamente, lo que limita las oportunidades de inclusión que todo ser humano merece, y esto representa un acto discriminatorio. Como medio de comunicación y mecanismo compensatorio, las personas sordas han desarrollado su propio lenguaje, la lengua de señas. Aun cuando esta permite a las personas comunicarse entre sí, no les facilita la relación con el resto de la comunidad, en especial con los oyentes que desconocen ese lenguaje (Serafín y González, 2011, p. 7).

Si bien, el lenguaje ha sido un instrumento socializador en diversos espacios es necesario enfatizar que ha sido así para todas las personas oyentes cuando se da una comunicación oral centrada en la lengua hegemónica usada en cada lugar. Así, en el caso de las personas sordas esto se ve más acentuado como BAP. Las dificultades de comunicación para las personas en condición de sordera inician desde el hogar y se trasladan de manera enfática a los siguientes espacios en los cuales transitan. Aunado a la situación, lo que también se muestra como otra limitante es la lengua materna con la que se desarrolló en su primera socialización. Si dentro de la familia se habla una lengua autóctona y castellano las señas que se construyeron al interior están mixturizadas. Esto complejiza entender el canal de comunicación de una persona sorda con un canal de comunicación señado mixturizado desde la lengua materna que tendrá que poner en relación con otros al exterior de su entorno familiar y comunitario.

Esto nos lleva a la cuestión de los sistemas de comunicación que fueron articulando y fomentando desde los centros educativos. Si recordamos lo que comentamos en el apartado 1.1 sobre la creación en México de centros educativos especiales para sordos a mediados del siglo XIX, éstos ya se preocuparon de encargarse de sus necesidades en cuanto a comunicación se refiere mediante el uso de sistemas señados. Entre los objetivos de esta escuela se encontraba la enseñanza del español en su forma escrita, así como expresada por medio del alfabeto manual o de forma oral en caso de que hubiera “aptitud para ello en el discípulo”. Con la introducción de políticas educativas desde mediados del siglo XX favorecían de modo que fomentaban el oralismo dando por descontado esas “otras” formas de comunicación (Cruz Aldrete, 2009, p. 8). De alguna manera se promovía la idea de normalizarlos como “hablantes” y “oyentes” mediante la lectura de labios y la inducción de una comunicación oralizada.

Al pasar de los años docentes y encargados de las políticas públicas se percataron que no era funcional el oralismo y que los alumnos sordos no socializaban ni se comunicaban en la medida que se esperaba. Es en la década de los 80's que se encontraba vigente la "filosofía de la comunicación total" en las escuelas de educación especial, en donde se implementaba además del oralismo, la escritura, la mímica, los símbolos, los gestos y las señas intentando que las personas sordas se pudiesen comunicar por cualquier medio. En esa misma fecha la Dirección General de Educación Especial edita cuadernos para la atención a las personas en condición de sordera que ofrecían una perspectiva psicolingüística y también la oralización y el lenguaje gesto manual (Cruz Aldrete, 2009, p. 18). A finales de la década de 1990, desde el marco normativo de la CNDH se promovió la Norma Oficial Mexicana (1998) para la atención integral a personas con discapacidad cuya finalidad fue establecer reglas para atender a dicha población desde una perspectiva clínica pero también comunicativa-lingüística.

Así pues, las diversas condiciones de discapacidad han logrado ser visibles de tal manera que, a principios del siglo XXI, primero con la *Ley General de las personas con discapacidad* de 2005 y después con la nueva *Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad* de 2011 (SEGOB, 2011) se reconoció las lenguas señadas como formas de comunicación de la comunidad sorda mexicana. En su artículo 2 y específicamente en la fracción V de esta última ley, se puntualiza respecto a la comunicación que:

[...] Se entenderá el lenguaje escrito, oral y la lengua de señas mexicana, la visualización de textos, sistema Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios, sistemas y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (SEGOB, 2011, p.1).

En la fracción VI se menciona que como "comunidad de sordos" se entiende "todo aquel grupo social cuyos miembros tienen alguna deficiencia del sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral" (SEGOB, 2011, p. 1). Así, en esta ley se reconoce oficialmente la equiparación de la LSM con el resto de las lenguas nacionales de México:

Artículo 14. La Lengua de Señas Mexicana, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Serán

reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad.

Con los avances en materia de inclusión en cuanto al respeto de los derechos de las personas en condición de discapacidad se han creado programas de atención a la diversidad. En el ciclo escolar (2019-2020) en México, aparece por primera vez en los libros de texto de educación básica, señas dactilológicas en apoyo a niños y niñas en condición de sordera. Como al respecto señala Moreno Cabrera (2013), las lenguas señadas generalmente son utilizadas por las personas sordas, sin embargo, los oyentes, familiares, amigos o interesados en la comunicación y socialización de las personas sordas, se dan a la tarea de aprender los códigos de comunicación que utilizan los sordos. Esto nos lleva de nuevo a revisar cómo las diferentes teorías contemplan el proceso formativo como un proceso comunicativo y si el tipo de comunicación media o influye en el proceso de socialización se puede entender como proceso de enseñanza-aprendizaje.

Volviendo a la teoría de socialización (Piaget, 1920) se puede observar el énfasis en ver el proceso de socialización como algo ajeno a la naturaleza del infante, es decir, es necesario para que se produzca que el individuo supere el egocentrismo infantil. De alguna manera, se sostiene que el niño por sí solo no conseguiría el anclaje del pensamiento lógico sin la interacción con otros. Es decir, si no hubiese otras personas y un canal de comunicación, las dificultades que se generan en la experiencia derivaría o bien en una comprensión absoluta o en la “locura”. Al estar el infante en contacto con otros, la necesidad de compartir experiencias, ideas, planes y fantasías se conforma en una exigencia social desde una necesidad de verificación desde el pensamiento del otro y partiendo del diálogo (Vygotsky, 1995). Por tanto, las dificultades para la persona en condición de sordera surgen y se construyen al no poder entablar un diálogo fluido con sus iguales mediante canales y significaciones compartidas. Los sistemas de comunicación entre sordos difieren en los códigos lingüísticos entre oyentes, más no en la necesidad humana de compartir y verificar acciones y pensamientos desde la perspectiva del otro.

Asimismo, las teorías sobre el desarrollo del lenguaje evidencian el origen biológico y el trayecto del desarrollo de la inteligencia postergando el habla. Desde la postura de Stern (1928) al inicio el pensamiento no es verbal y el habla no es inteligente, pero

puntualiza la forma en que ambas líneas del desarrollo tienen correspondencia una de la otra. Vygotsky (1995) por su parte, consideraba una postura intermedia entre la concepción de Stern y Delacroix (1960). Este último difería con la propuesta de Stern en que consideraba que en “la edad de las preguntas” que se adjudica al infante no es una etapa exclusiva del niño ni rareza general, sino que esa curiosidad por descubrir está siempre presente en la persona como parte de su desarrollo continuo. Por otra parte, los estudios y propuestas de Vygotsky tienden más a una postura media donde el niño no es capaz de descubrir la función simbólica del habla en la edad de año y medio a dos para poder utilizar las palabras como una propiedad de los objetos.

A esto se añadieron estudios observacionales hacia niños en condición de sordera (Bühler, 1930, p. 59) que dejaban ver de qué manera ellos no llegan a experimentar el reconocimiento súbito del habla, sino que dicho desarrollo se va adquiriendo poco a poco a través de transformaciones moleculares. Partiendo del reconocimiento y mediación de las distintas teorías en torno al lenguaje y habla, se puede observar cómo el desarrollo del pensamiento se establece a partir del lenguaje, mismo que se conforma tanto de herramientas lingüísticas como de la práctica sociocultural del infante (Vygotsky, 1995).

Por otra parte, Berger y Luckmann (1968) plantearon que los cambios y transformaciones de las realidades sociales a partir del tiempo y el espacio suponen una interiorización del individuo en la primera socialización y la necesidad de externar la forma de ser, sentir o pensar que se desarrollará en la segunda socialización, siendo las instituciones el medio para continuar con la construcción y desarrollo social del individuo. En este sentido, el constructo social de las personas en condición de sordera queda condicionado a merced de las personas oyentes que conforman el núcleo familiar. Son las personas oyentes cercanas quienes modelarán al niño su forma de comunicarse y de esta manera transmitir sus necesidades y emociones. De ellos depende las formas de externalizar, de ser, sentir o pensar de la persona sorda en su segunda socialización como bien mencionaron Berger y Luckmann (1968).

Así, es durante el proceso de desarrollo del individuo que el lenguaje toma significado y se visualiza como instrumento o agente de socialización. Desde la perspectiva

de Piaget (1920) el lenguaje se centra en las interacciones individuales, mismas que posibilitan la creación de imágenes y da lugar al lenguaje, por tanto, prioriza la continuidad funcional de los dispositivos interactivos y su base biológica. Al respecto, Vygotsky (1995) enfatiza la necesidad de considerar las interacciones sociales, es decir, a la comunicación refiriendo el origen del desarrollo y partiendo de la asociación de la parte intelectual y oral del individuo, por tanto, se concibe un traslado de lo mero biológico a lo sociohistórico. El hecho de que existan personas con diferentes formas de comunicación, a causa de determinadas condiciones fisiológicas, no debería limitar el desarrollo social del individuo. La socialización contribuirá a las asociaciones intelectuales y a la forma de comunicación del individuo, en nuestro caso, de las personas en condición de sordera.

Dentro de este mismo marco, es necesario puntualizar que el lenguaje señado no supe al lenguaje oral, tampoco se crea y usa a partir de la lengua oral. Es en el ámbito educativo que no hace más de dos décadas se utilizan las lenguas de señas construidas a partir de las lenguas orales. Por tanto, es necesario diferenciar el lenguaje señado y la lengua de señas, el primero se establece desde el seno familiar y desde las necesidades de la persona sorda, así como la de familiares por darse a entender entre emisor y receptor. Y la segunda, se construye desde las necesidades educativas por implementar el español escrito a partir de la lengua oral misma que se utiliza para la enseñanza de la lengua nacional y poder acceder a las instituciones. La transición de la lengua señada a la lengua de señas mexicana que en este caso es L1 de los sordos a L2 (LSM) desde la lengua hegemónica se adquieren en espacios distintos. La primera es adquirida de manera informal y la segunda en espacios formales y no formales.

Con respecto a las necesidades de comunicación en los espacios educativos vistos como segunda socialización, se tornan relevantes los aprendizajes adquiridos en la primera socialización. El lenguaje adquirido en casa y su desarrollo será implementado en la escuela y es ahí donde se generarán barreras para el aprendizaje y la participación al no tener formas de comunicación desde la oralidad, como la mayoría de personas que conforman los espacios educativos. Cabe mencionar que al igual que toda forma de comunicación, las lenguas señadas también tienen variantes y éstas dependerán de la lengua en uso de la localidad o grupo familiar. En el caso de estar escolarizados también se pueden encontrar

variantes dependiendo de la ubicación geográfica en la cual se ubique la persona señante. Haciendo referencia a la LSM es necesario conocer su configuración. Los alfabetos en lengua de señas están conformados por el uso de la mano (dactilología) ligada a fonemas o letras de una lengua oral, ideogramas (inicial de letra dactilológica) los cuales representan una o varias configuraciones de mano y clasificadores los cuales son morfemas que se pueden o llegan a ajustar a las señas orales.

De acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores podemos percatarnos de la necesidad de construir formas de comunicación efectivas entre personas en condición de sordera y personas oyentes. No solamente con la finalidad de incluir a las personas sordas, sino también como una forma de conocer y apreciar su cultura e identidad al igual que lo hacemos de manera regular entre oyentes, y lograr con ello un mejor proceso educativo.

2.2.4 Educación en comunidades indígenas, ¿y la sordera?

Si nos fijamos en dónde se suelen centrar las investigaciones, éstas suelen dar cuenta de los procesos y adaptaciones por las cuales transitan las personas en condición de sordera en contextos urbanos. Esto es por el hecho de que las miradas se posicionan en el cumplimiento y la aplicación de currículos y estrategias que puedan ser de utilidad y dar cuenta de aportaciones para las propuestas que se realizan en torno a la inclusión en el currículo escolar y en las políticas nacionales. Dado que la implementación de un sistema educativo público y nacional arrancó de las grandes ciudades a las pequeñas localidades, no ha sido hasta tiempos recientes que se ha alcanzado llegar a toda la población. Así, como ha sucedido por décadas, las problemáticas en contextos indígenas se quedan en segundo plano, es decir, se atienden, pero no como se hace en contextos urbanos.

En ello interfieren tanto cuestiones gubernamentales, así como la movilidad de docentes que llegan a las comunidades rurales o indígenas²³. Es decir, el avance o aprendizaje de las personas de dichas poblaciones no depende en gran medida de ellos, sino de varios factores y entre ellos las políticas educativas, el personal docente que llega a cada comunidad y que en algunos casos es poco el tiempo que labora en el mismo sitio, esto

²³ <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

refiriéndonos a un marco educativo y la poca o nula información que llega a dichas poblaciones en torno a las diversas condiciones de discapacidad.

En las últimas décadas del siglo XX en América Latina se han hecho visibles y se ha dado mayor importancia desde las políticas públicas a las reivindicaciones económicas, políticas y socio culturales de los pueblos indígenas (Muñoz, 2004). Dicho desarrollo se ha dirigido hacia la apropiación institucional y jurídica de las doctrinas de la interculturalidad plurilingüe y de los derechos de las comunidades indígenas. Cabe mencionar que esto que el autor puntualiza fue en 2004 y en este momento –si bien la realidad no ha cambiado mucho– en el discurso se dejaban ver modificaciones desde el empoderamiento de los grupos minoritarios en contextos urbanos hasta el respeto y valoración de las lenguas maternas de los pueblos indígenas, gracias al enfoque intercultural bilingüe ya mencionado.

El avance que Héctor Muñoz (2004) señala en lo que llama interculturalidad institucional, hace referencia a los objetivos y acciones promovidos desde el estado como un proceso de reorganización educacional. Por otra parte, enfatiza la interculturalidad histórica, la cual se genera en las organizaciones y prácticas sociales cotidianas, es decir, no oficiales. Si bien éstas operan de una forma paralela, en ocasiones son incompatibles con lo que el sistema escolar plantea. Ante dicho panorama Muñoz (2004) propone explorar e identificar el proceso actual, dados los cambios socioculturales que se generan rápidamente en las acciones educativas, lingüísticas y políticas que emergen desde distintas vertientes y actores. Estos cambios se producen e implementan bajo el nombre de desarrollo sociopolítico y de la educación intercultural bilingüe de los pueblos indomexicanos.

Una de las características principales de las experiencias que menciona Muñoz es que los principales impulsos de cambio educativo pasan por interculturalizar los contenidos programáticos, las prácticas de escuelas y los programas de formación. Sin embargo, aunque el discurso interno resalta el impacto cognitivo y ético de las nuevas prácticas escolares y plantea a la interculturalidad multidireccional, sigue existiendo un diálogo asimétrico entre las instituciones y los discursos globales con las prácticas y entornos locales. Retomando la propuesta de la NEM (2019) la cual aboga por un cambio en las

prácticas y no en la teoría solamente ésta trataría de mitigar el malestar social y educativo por el cual han transitado los pueblos indígenas.

Todas estas cuestiones las saco a la luz pues es necesario resaltar la presencia y el papel que juegan las lenguas indígenas nacionales en los contextos de socialización de las personas sordas que son miembros de pueblos indígenas. Nuestra investigación se enclava en un marco indígena con pobladores hablantes de lengua náhuatl. Esta lengua pertenece a la familia yuto-nahua, que se considera la más hablada en México, se puede decir que dicha lengua tiene todo un recorrido ancestral (véase Wright Carr, 2016).

Como ya dije en el apartado 1.4.1, según el *Censo de Población y Vivienda 2020* hay 6 695 228 de personas hablantes de lenguas indígenas, distribuidos en buena parte del país, con una población indígena en edad escolar de 2 651 962. Esta población es atendida por escuelas federales, escuelas estatales y otras modalidades como lo son escuelas primarias generales y educación comunitaria, proporcionadas por Consejo Nacional de Fomento Educativo (INEGI, 2020).

Entre las lenguas indígenas registradas en el *Catálogo Nacional de Lenguas indígenas*²⁴, la lengua nahua o náhuatl aparece con una mayor población hablante, con un total de 1 651 958 hablantes de 3 años o más (INEGI, 2020), y un mayor registro de variantes lingüísticas, 30 variantes con sus respectivas autodenominaciones (INALI, 2010). Esto es debido a su amplia extensión por el territorio del país. Según los registros de INEGI (2010), el náhuatl se habla en 15 de las 31 entidades federativas de la República Mexicana entre ellas Puebla, Hidalgo, Veracruz, San Luis Potosí, Oaxaca, Colima, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Tabasco, Tlaxcala, Estado de México y Ciudad de México. La población hablante de náhuatl en el estado de Veracruz es de 365 915 (INEGI, 2020).

²⁴ Es por la gran diversidad lingüística existente en el país que el INEGI (2020) y el INALI (2005) se dieron a la tarea de generar un catálogo de lenguas indígenas nacionales que incluyen las diversas variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y también con sus referencias geoestadísticas. Es necesario puntualizar que ambos organismos públicos consideraron que la tarea de crear dicho catálogo resultaba complejo, dada la realidad lingüística del país y aunado a ello los variados criterios existentes para definir el concepto de lengua. Por tanto, la identificación y agrupación de variedades (INEGI, 2020).

Es evidente que en muchas comunidades al seguir hablando la lengua náhuatl²⁵ sus prácticas culturales al interior de la comunidad continúan vigentes. Acercando el tema de discapacidad a las poblaciones indígenas su visión y tratamiento en torno a ella pareciera que aún retoman elementos del modelo de prescindencia y se complementa con el modelo clínico, como iremos viendo. Dicho modelo, utilizado en la antigüedad, consideraba que las condiciones de discapacidad eran atribuidas a cuestiones religiosas, las cuales se situaban como el resultado de maldiciones, presagios o transgresiones, mismas que se valoraban como castigos morales o como una situación o estado de contaminación o en algunas situaciones como designación o castigo divino que también conllevaba a ser una señal divina que se relacionaba con la pertenencia de seres mágicos y extranaturales y con poderes sobrenaturales.

En este contexto cultural, el origen de la discapacidad se consideraba que era respuesta a malas acciones o a la transgresión de las reglas impuestas por el grupo social. A su vez, también la discapacidad se relacionaba con situaciones sobrenaturales, es decir, afectaciones al cuerpo provocados por eclipses o toparse con seres sobrenaturales como brujos, chamanes o naguales, lo que causaba malestares corporales. En dichas comunidades la etiología en torno a las condiciones de discapacidad es referida desde las creencias y en las tradiciones de la cultura nahua desde tiempos prehispánicos (Moctezuma, 2020).

Dentro de este marco se hace necesario puntualizar que la resistencia al reconocimiento por las poblaciones indígenas de las personas en condición de discapacidad como individuos con derechos no es por el simple hecho de excluirlos, sino por la lentitud de atención e información que llega a dichas poblaciones, así como el respeto a sus costumbres y creencias ancestrales. Por tanto, las prácticas socioculturales en torno a la condición de discapacidad dentro de la comunidad continúan de alguna manera basadas en el modelo de prescindencia y el modelo clínico. Por ser modelos desde los cuales se daba trato a las condiciones de discapacidad se esperaría que no estuviese vigente el primero, sin embargo, en comunidades indígenas continúan con prácticas acercadas a dicho modelo. Esto no quiere decir que se generalice a todas las personas nahuas sino a aquellas que están más alejadas de las ciudades.

²⁵ Se utiliza nahua cuando se hace referencia a la cultura y náhuatl cuando se hace referencia a la lengua.

Por tanto, en las poblaciones nahuas la transición hacia los siguientes modelos que han atendido y atienden a las diversas condiciones ha sido lento. De alguna manera podríamos decir que en dichas comunidades se encuentran en el proceso de transición de modelos. Retoman algunas características del modelo de prescindencia y otras del modelo clínico rehabilitador, pero aún con cierta resistencia por desconocimiento de otros modelos para la atención hacia las personas en condición de discapacidad.

En relación con el tema debemos tener presente que para las poblaciones indígenas sus cosmovisiones son parte fundamental de su cultura desde su antigüedad. El pensamiento mesoamericano se proyecta a las sociedades indígenas del México contemporáneo dadas las conexiones con las prácticas mágicas y religiosas del pasado, así como las cosmovisiones al interior de las comunidades (López Austin, 2004). Desde el pensamiento indígena (cosmovisiones) el cuerpo, las enfermedades y las condiciones de discapacidad son situaciones que se encuentran atravesadas por referentes cosmogónicos que hace que sean entendidas y experimentadas desde una postura enfáticamente humanizada, es decir, menos medicada respecto a la perspectiva clínica occidental (Moctezuma, 2020, p. 3). Sin embargo, la atención que debe darse a algunas condiciones de discapacidad, en algunos casos van más allá de las soluciones que han utilizado los nahuas por décadas en sus comunidades.

Desde la perspectiva de Echeverría (2012), la construcción basada en el discurso moral nahua trazó un imaginario de la persona y su comportamiento mismo que se definía dentro de los parámetros de normalidad, por tanto, todos aquellos comportamientos y rasgos físicos y psicológicos que salieran de los parámetros planteados eran vistos como anormal o transgresores (Echeverría, 2012). De acuerdo con Echeverría, Moctezuma refiere el modo en que la discapacidad se observaba entre las sociedades mesoamericanas. Esta se atribuía a dos causas: “la primera se asociaba al reconocimiento o beneficio otorgado por los dioses y la segunda se vinculaba con un castigo divino, establecido para aquellos individuos que transgredieron normas morales relacionadas con el cuerpo” (Moctezuma, 2020, p. 2). En nuestros días si bien las prácticas no son las mismas que en dichas poblaciones, aún quedan algunas de ellas vigentes.

No obstante, la sordera, como tema específico en comunidades indígenas, no se menciona al igual que otras discapacidades. Ésta se atribuye a problemas relacionados con el lenguaje, pero no con el aparato auditivo, sino el aparato fonador. Así, esto debería ser entendido pues puede provocar malinterpretaciones y sinsentidos por parte de la comunicación con los programas de promoción de salud y escolarización. Los programas educativos y estrategias que se han generado para la atención a la población sorda, siguen por tanto dando cuenta de la necesidad de actualización y contextualización de prácticas en comunidades indígenas.

De alguna manera la historia de opresión y negación hacia los pueblos indígenas desde hace ya muchas décadas prevalece hasta nuestros días. Los programas e implementaciones educativas siguen conservando y continúan implementados con una carga política que se trasluce en los discursos que giran en torno a las necesidades y propuestas de mejora hacia los pueblos indígenas. Junto a esta situación, ¿qué decir de las personas en condición de sordera? Éstas estarían conformando un grupo minoritario al igual que los pueblos indígenas.

Por esto mismo, al estar ese grupo de personas con sordera dentro del grupo de personas indígenas la visibilización de la sordera queda diluida como un problema más de la comunidad y ante ello se hace necesario citar de manera textual lo que Batterbury, Ladd y Gulliver (2007) escriben desde la epistemología sorda e investigativa y en conjunto con otros investigadores interesados en las minorías sordas en los pueblos indígenas y dicen:

[...] It is in this parallel between SLPs and indigenous spaces that the truly challenging nature of heterotopic SLPs' spaces emerges. There is, we submit, little difference between Deaf and indigenous theorisations of territory except in the immediately physical referent of indigenous cultural landscapes and in the explicitly nonphysical, inherently diasporic (Wrigley, 1996), and linguistically embodied Deafscape (Gulliver, 2005). However, its potential contribution to debates on territoriality, place, categorical and performed identities, and the spatialisation of alternative knowledge has not yet been realized by geographers and postcolonial theorists alike. Instead, it is the traditional reliance on classifying SLPs with disability and on classifying First Nation peoples with territory, that prevents SLPs' admittance to the forums in which they might be of most value and mutual benefit. (Batterbury, Ladd & Gulliver, 2007, p. 2903)

De manera similar esto ocurre en México al contratar para impartir clases de lengua de señas a personas oyentes que aprendieron dactilología y no señas de contacto que son las utilizadas y generadas por las personas en condición de sordera. Con esto me refiero a los territorios no físicos, los espacios que no permiten el acceso a la diferencia, aunque en teoría esté presente como mera cortesía y amabilidad de dar a saber que se incluyen, pero la realidad demuestra lo contrario.

Con ello se dejan ver las prácticas colonialistas que siguen tratando de castellanizar al indígena y de oralizar en castellano al sordo y, de esta manera, homogeneizar a estas poblaciones con la implementación de la lengua estandarizada. De igual forma Ladd hace referencia al proceso ocurrido en su contexto, similar a lo que sucede en México hacia las personas en condición de sordera diciendo:

Deaf schools were founded from 1760 onwards and for more than a century were key sites for the development of SLPs' language and culture. The (sign) languages were used as the mode of instruction, and Deaf teachers were an integral part of cultural transmission and moral guidance indeed, numerous schools were established by SLPs themselves. However, from the late 19th century, Deaf teachers and sign languages were progressively prohibited, and speech therapy was prioritized over genuine education and learning for Deaf children. Under Oralist colonialism, the use of sign language resulted in severe, daily punishment. When the appalling academic and emotional consequences were finally researched (Conrad, 1979), sign language returned to the education system and during the 1980s a 'Deaf resurgence'. (Ladd, 2003, p. 7)

Cabe mencionar que el regreso de la lengua de señas, a la que Ladd se refiere, es a la lengua de señas construida desde la sordedad y no a la lengua de señas estandarizada que se construye a partir de la lengua oral. Los programas educativos en México, como ya se ha mencionado, no se han actualizado y sólo se han adecuado los modelos bilingües biculturales que se han utilizado para castellanizar a las personas indígenas, para implementar la adquisición de la lengua estandarizada en sordos (cf. Melgar & Moctezuma, 2010).

Por otra parte, se podría intuir que la conformación de la identidad de las personas en condición de sordera en una comunidad indígena depende en gran medida de la información que se tenga sobre dicha condición. Es decir, al tener información en torno a las diversas condiciones de discapacidad se intentan modificar las prácticas y el trato ya que

como bien dicen Batterbury, Ladd y Gulliver (2007), los cambios sociopolíticos han acelerado la hibridez en las lenguas de señas y mencionan:

[...] Recent sociopolitical changes have accelerated hybridity within the traditional model of SLPs. Positive changes include the increased number of non-Deaf (and even deaf) persons learning to sign. Negative examples include the policies of cultural assimilation, known as mainstreaming, which are resulting in many people who would in the past have been central members of SLPs growing up with little or no contact with the SLP communities and their languages and cultures. Increasing numbers, however, are seeking out and locating their roots -`coming home' to what they term their `Deaf family' (DEX, 2004). An equivalent hybrid identity is also found in numbers First Nation peoples, rooted in similar educational policies designed to remove those languages and cultures (Beresford and Omaji, 1998; Churchill, 1994). Another example of hybridity is the non-Deaf children of SLPs who grow up within those communities, but who go on to attempt to create their place in majority societies. Since this paper has much ground to cover in order to represent traditional SLPs to a new audience, it can do no more than acknowledge these hybridities. As it presently stands, SLPs themselves are engaged in serious debate about the status of these hybridities within their communities (Batterbury, Ladd & Gulliver, 2007, p. 4).

Por tanto, puede observarse que las posturas y percepciones en torno a las condiciones de discapacidad en diferentes épocas, lugares y culturas se han tratado desde diferentes posicionamientos y necesidades. Sin embargo, la aceptación y el reconocimiento de las personas en condición de discapacidad como seres individuales y no dependientes es reciente y está en proceso de construcción.

2.3 Comunicación e interacción de las personas sordas

Situándonos en la condición de sordera, se considera y concibe a la persona sorda desde el concepto de discapacidad propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad (2001). Aquí se sitúa a la sordera dentro de las funciones auditivas y vestibulares para percibir y discriminar la localización, tono, volumen y calidad de los sonidos; así como las funciones mentales del lenguaje.

Si atendemos a que los aprendizajes adquiridos en la primera socialización se manifestarán en la segunda socialización (Berger & Luckmann, 1968), es decir, los aprendizajes que se adquirieron en el entorno familiar y comunitario servirán de base para seguir construyendo a partir de ellos; en la situación de las personas sordas la adquisición de la lengua y el lenguaje fungen como medios socializadores. Es en esa etapa que se determina en qué medida servirán de base para seguir construyendo el aprendizaje y la

socialización. Si bien esto ocurre con todos los seres humanos, en las personas sordas se dificulta dicha adquisición si los padres tienen un lenguaje oral y desconocen las lenguas señadas.

Como se ha venido diciendo, el desarrollo obedece a las necesidades de cada individuo y las expectativas del contexto que lo rodea. Sin embargo, es necesario enfatizar que en la situación de las personas sordas la realidad se torna más compleja que en el caso de las personas oyentes. En cada familia y en cada hogar que tenga como miembro una persona en condición de discapacidad las formas de enseñanza se verán condicionadas por el conocimiento que se tenga sobre ellas. Si hay un desconocimiento sobre la problemática de la sordera, las estrategias de enseñanza se verán limitadas a las exigencias que demande la persona en cuestión, sin ir más allá si se está en un contexto rural o indígena, por la falta de información. En cambio, en una zona urbana las condiciones para atender dicha necesidad son diferentes por la proximidad de los programas que se implementen en cada plantel educativo.

Así, en el tratamiento educativo de la sordera los docentes continúan viendo la “discapacidad” como algo que revela su propia incapacidad o no competencia por el hecho de no encontrar formas de comunicación accesible –no se les enseña, no logran aprenderlo, no quieren aprenderlo– para implementar los programas y como sociedad el interés por aprender “otras formas” de comunicación es bajo. Las formas de enseñanza en el siglo pasado se implementaban desde el paradigma de la rehabilitación, tratando de oralizar a las personas en condición de sordera desde la lengua dominante oral y escrita. Sin embargo, los enfoques e implementaciones de planes y estrategias educativas se siguen quedando en el discurso, dado que el personal a cargo de los espacios educativos poco sabe de sus formas comunicación y aprendizaje cuando tienen que implementar las estrategias educativas. Esto ocasiona limitación en su aplicación y siguen su curso desde la oralidad.

Cabe considerar que las interacciones en los diversos espacios de la sociedad surgen como comunicación, durante su socialización. Si bien las personas en condición de sordera se enfrentan a barreras comunicativas, esto no limita que se produzcan interacciones. En algunas situaciones las formas de comunicación de dichas personas se ajustan a escenificar

su entorno como una manera de comunicación que el oyente interpreta y trata de comprender. Por otra parte, estas relaciones e interacciones sociales son dinámicas y no estáticas. De acuerdo con Blumer (1982) y retomando el concepto de interaccionismo simbólico, las diversas maneras en que los seres humanos construimos mundos simbólicos mediante las interacciones entre las diversidades humanas, las personas sordas también logran constructos simbólicos significativos. Si no se les limitan las interacciones, al interactuar personas sordas con personas oyentes también están construyendo un universo simbólico (Blumer, 1982).

En este sentido, se debe considerar que los medios o canales por los cuales construyen procedimientos para comunicarse con las personas oyentes han cambiado en las últimas décadas a raíz de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). Esto por el hecho de disponer de canales tecnológicos, software y aplicaciones en apoyo a las personas sordas. Tienen a la mano herramientas tecnológicas tanto familiares, docentes y personas con un contacto directo con personas en condición de sordera que apoyan a la comunicación entre sordos y oyentes²⁶.

A comienzos del siglo XXI, al tenerse un acceso más fácil a la información, quienes se han apropiado con fluidez de la NTIC han sido las juventudes incluyendo a las juventudes sordas de zonas urbanas. Sobre esto Bernal pone de manifiesto que:

[...] La llegada de las nuevas tecnologías ha propiciado una reconfiguración de las horas dedicadas al tiempo libre entre los jóvenes, ante la mayor oferta de ocio, centrada principalmente entre Internet, el teléfono móvil, los videojuegos y el resto de los medios de comunicación. Debido al uso preferente de estos nuevos soportes por los jóvenes, se les define como screenagers (Buckingham: 2001) adolescentes en constante relación con las tecnologías de la información y de la comunicación; generación Red (Cebrián: 2000); generación.com (AIMC: 2008) o generación @ (De Bofarull: 2005). Los productos informativos y de entretenimiento que los jóvenes demandan se caracterizan por unos rasgos que configuran nuevas formas de comunicación con las que se encuentran más identificados, como un acceso rápido a lo que quieren consultar, acción constante, la posibilidad de realizar dos actividades a la vez, la importancia de la imagen, la estructura hipertextual, que los soportes sean portátiles, y que fomenten su participación. Por lo tanto, buscan sentirse dueños en el proceso de consumo de las nuevas tecnologías (Bernal, 2009, p. 12).

²⁶ Como muestra de tales avances en la disponibilidad de apps dirigidas a la accesibilidad digital y la mediación comunicativa véase Marín, 2018. Obviamente en un contexto rural en ocasiones su disponibilidad u operatividad está muy limitada o ausente, dada también la brecha digital existente (Bernal, 2010; Toudert, 2019).

De acuerdo con lo que descrito y llevándolo a la situación de las personas sordas y personas a cargo de ellas, se puede notar que hoy se tienen ventajas desde el uso de los medios digitales para poder obtener información en torno a la condición y a partir de ello conocer las formas en las cuales pueden comunicarse con ellas. Sin embargo, es necesario destacar que dichas tecnologías no se encuentran al alcance de todos. En zonas urbanas existe mayor acceso a la información y medios digitales que en una comunidad rural o indígena (Toudert, 2019, p. 13-14), donde además las prácticas y actividades educativas se limitan a los materiales físicos y de conocimiento con los que cuenta el personal docente.

Como ya se ha venido mencionando en apartados anteriores, las formas de comunicación de las personas sordas son señadas. Esto conduce a que la socialización e interacción entre sordos y oyentes necesite de ajustes para poder establecer canales de comunicación efectivos para ambos. La adquisición de la lengua que adquiera la persona sorda dependerá en gran medida del conocimiento que los padres tengan en torno a la sordera y los modelos que los atienden. Si bien no es el único factor que influye, éste toma relevancia cuando se adquiere un sistema de señas estandarizado ajustado a la lengua nacional de cada país para acceder a la segunda socialización. Como bien menciona Moreno Cabrera (2016) las lenguas señadas son expresiones conectadas de manera directa con la facultad de lenguaje en los seres humanos al igual que las orales. Por tanto, se hace necesario adquirir información en torno a las condiciones de discapacidad, si bien no se esperaría formarse como especialistas, sí conocer las formas básicas para comunicarse y lograr un primer acercamiento hacia las personas en dicha situación.

A pesar de estos cambios en torno a la sordera, la realidad social que viven las personas sordas no ha cambiado mucho en cuanto a las formas de comunicación para la socialización e interacción con ellas. La inclusión de las personas sordas en los espacios de socialización es un tanto novedoso para gran parte de la sociedad oyente que no tiene familiares o amigos sordos. Esto se debe a que es un proceso lento y en fase de construcción. Por otra parte, el reconocimiento pleno de la cultura sorda y de las personas sordas, con identidades construidas desde su sordera, dista mucho de la realidad. Quizá en documentos oficiales se mencione ese reconocimiento, sin embargo, se desconocen las prácticas y formas de aprendizaje e interacción de cada persona sorda al interior del espacio

familiar y en su comunidad. Debe señalarse que también, a este respecto, la sordera o condición de sordera se ha abordado desde dos vertientes: desde una mirada clínica y desde una mirada social, que se revisarán en los siguientes subapartados.

2.3.1 Perspectiva clínica y perspectiva sociocultural ante la sordera

La condición de sordera, ahora desde la perspectiva de OMS es la disminución, pérdida de la capacidad para oír o la falta de audición en algún punto del aparato auditivo. Las causas de dicha condición pueden ser congénitas, hereditarias o genéticas (OMS, 2019). Es importante conocer y obtener información sobre la problemática fisiológica en cuestión además de las condiciones de discapacidad, así como la atención que se asigna desde políticas públicas y políticas educativas, como se ha descrito en párrafos anteriores.

Desde épocas anteriores en donde ya se atendía a las personas en alguna condición vulnerable se percibía la dicotomía entre el modelo clínico y el modelo sociocultural al tratar de implementar estrategias pedagógicas e investigar sobre la sordera. Quizá esto se deba a que la condición de sordera, entre otras condiciones de discapacidad, es la menos visible físicamente en cuanto que puede pasar desapercibida y que es advertida cuando trata la persona de comunicarse o es comunicada, pues tiene que echar mano de recursos comunicativos²⁷ gestuales y visuales que para el oyente son llamativos y evidencia a veces más su no habla más que su no audición. En otros casos donde la persona tiene una baja audición, el oyente se da cuenta porque hacen uso de auxiliares auditivos y ahí sí se evidencia sus problemas de audición.

Así, desde un posicionamiento sociocultural, se entiende al sordo a toda persona que por disminución o pérdida auditiva construye y utiliza códigos de comunicación visual generados desde su contexto. Dichos códigos se utilizan como medio de interacción para la

²⁷ Como dije, recientemente se ha legislado el reconocimiento de la cultura sorda al igual que la lengua de señas mexicana. La *Ley General para la inclusión de las personas sordas*, en su artículo 2, fracción VI, identifica a la persona sorda como aquella que tiene alguna deficiencia del sentido auditivo que le limita a sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral y reconoce tres grupos de sordos: los sordos señantes, los hablantes y los semilingües (DOF, 2011).

comunicación y socialización en otros ámbitos y los adapta al contexto en el cual se encuentre inmerso.

Sin embargo, desde una mirada clínica, la sordera se contempla como una falta o disminución de la audición del individuo. Desde dicho posicionamiento se destaca de qué manera la persona sorda se enfrentará con obstáculos e impedimentos que se pueden llegar a producir si no es detectada ni atendida en los primeros años de vida. Se enfatizan las repercusiones que se reflejarán en las primeras interacciones y formas de comunicación del niño con el mundo y su forma de conceptualizarlo dado que éste es el medio que permite el desarrollo del lenguaje (CONAFE, 2010).

Dentro del marco clínico se dan a conocer los procesos y conformaciones del aparato auditivo y de qué manera los sonidos que ingresan al oído están conformados por distintas características esenciales como la intensidad/volumen²⁸ y la frecuencia/tono²⁹. Éstas al verse disminuidas o afectadas se definen como discapacidad auditiva. Dicha definición también deja ver la incapacidad de percibir de manera apropiada los estímulos auditivos del medioambiente y cómo dicha afección repercutirá en las habilidades del pensamiento, del habla y lenguaje, de la conducta, del desarrollo emocional y social. De algún modo esto afectará también de manera directa al desempeño escolar y laboral. Por tanto, para afrontar todo esto se sugiere un tratamiento rehabilitador (CONAFE, 2010).

A este respecto, surgen confusiones desde las posturas que toman en cuanto a las formas de concebir a la sordera, pues algunos utilizan la adscripción al modelo sociocultural y otros la clínica. En algunas ocasiones por desconocimiento de la adscripción que la persona sorda elige –pues él también tiene esa capacidad de elección–, se le sitúa o se le trata desde la perspectiva clínica por ser una adscripción tradicional. Desde el punto de vista de los oyentes que implementan prácticas educativas con personas sordas, las formas de referirse a ellos parten de una clasificación en función de su acontecimiento, es decir, si la sordera fue congénita o adquirida y según el lugar afectado. Con ello, otra forma de referirse a la sordera es hipoacusia. Este término advierte la pérdida de audición, variable

²⁸Intensidad/volumen: ayuda a definir lo fuerte de un sonido fuerte de un sonido suave.

²⁹Frecuencia/tono: medida que se refiere al tono de un sonido, ejemplo: sonidos agudos.

según el grado de dificultad que presenta y ambos conceptos son utilizados de manera indefinida. Las clasificaciones de hipoacusia/sordera³⁰ se dividen en diez tipos y cada una con sus distintas variantes (Helix, 2017).

Si bien los campos de estudio en torno a la sordera son distintos, es necesario puntualizar que las investigaciones neurocientíficas sobre ésta muestran cómo el lenguaje visual-espacial y las áreas de procesamiento se unen en un hemisferio cerebral diferente. Entretanto la persona sorda desarrolla ciertas funciones nuevas como resultado del desarrollo del lenguaje visual. En las investigaciones descritas en el libro *How people learn* (2000) se describe de qué manera en sus cerebros algunas de las áreas corticales, donde habitualmente se procesa la información auditiva, se organizan para procesar información visual. En otras palabras, tipos específicos de instrucción pueden modificar las funciones del cerebro, permitiéndole usar alternativas de entrada sensorial para realizar funciones adaptativas, en este caso, comunicativas (National Research Council, 2000).

A diferencia de la mirada clínica, desde una postura sociocultural y la perspectiva oyente, la sordera se ve como una conformación que da como resultado una cultura que se desarrolla mediante la agrupación. Así se crea una identidad compartida y en la cual se consolidan prácticas comunes. También comparten un sistema de comunicación (señado) particular con el cual pueden sentirse en confianza para dialogar, considerándose parte de un grupo minoritario (Lane, 2005). La perspectiva sociocultural reflexiona sobre su condición desde la empatía. Así, deja de ver limitantes, observa, reconoce y valora las características de la persona. Según Reagan (2020) es necesario integrar e incluir a las infancias en condición de sordera al *Deaf-World*, valorando qué es lo apropiado para la educación de las personas sordas. Sin embargo, también reconoce que dicho objetivo es un tanto incompatible con un enfoque de inclusión, ya que se requeriría de una educación diferente. Reagan (2020) y Paddy Ladd (2002) sostienen que se debe reconocer a la cultura sorda como construcción identitaria, acuñando el término *Sordedad* para nombrarla. En su definición hacen referencia a la pertenencia a un grupo conformado por personas en condición de sordera, se alude a sus formas de interacción y a las señas que utilizan. La

³⁰ Véase glosario de términos.

elección de la lengua, las bromas y el acompañamiento de la familia son parte de la configuración a la cual hace referencia el término.

La dicotomía que se deja ver al adherirse a modelos para atender la sordera, en algunas ocasiones plantea limitaciones. Esto se traduce en una transmisión sesgada de las formas de atención, apoyo a los padres y personas a cargo de la enseñanza y aprendizaje de los niños sordos. Sin embargo, el conflicto inicia cuando padres o docentes a cargo emprenden la construcción del camino que sustente la formación de las personas en condición de sordera. Esto es así porque los especialistas encargados de instruir a padres y docentes estarán posicionados o en el paradigma clínico rehabilitador o en el paradigma sociocultural. De ahí que, tanto padres como docentes puedan vivir frustraciones al momento de implementar prácticas educativas, terapias de lenguaje o simplemente aprender con ellos un sistema de comunicación que facilite la interacción entre ambos.

Por tanto, habrían de difundirse ambas visiones con el fin de ofrecer a la persona en condición de sordera ambas perspectivas, para que después decidiera a cuál adscribirse. Incluso los padres podrían revisar las opciones convenientes para el desarrollo y crianza de hijos e hijas en condición de sordera. De este modo, se irá configurando la lengua y el lenguaje a utilizar en casa y en la comunidad, decisiones que repercutirán en los espacios educativos y laborales. Pensemos que de estas adscripciones de las personas sordas el uso del sistema de comunicación varía. Las comunidades sordas utilizan el sistema dactilológico y señación de la lengua hablada o clasificadores para comunicarse con los oyentes, sin embargo, entre ellos, entre amigos y familiares las señas cambian y utilizan señas concretas y en algunas ocasiones se puede ver una combinación de los tres sistemas de señas que utilizan.

Así, la implementación de estrategias para atender tal diversidad es ambigua o insuficiente, pues un enfoque bilingüe bicultural no cubre las necesidades de una persona sorda en una comunidad indígena, como tampoco lo sería aplicar solamente la atención individualizada, ya que necesita complementos sociales y culturales para seguir construyéndose. Es precisamente por estas situaciones que es necesario hacer ajustes en cuanto a enfoques de atención, pero también y sobre todo en la formación docente.

La atención generalmente se ha implementado desde un modelo clínico rehabilitador en espacios independientes a la escuela regular, y sólo recientemente se incluyeron en los espacios educativos bajo la implementación de integración y posteriormente con el enfoque de inclusión. Sin embargo, el ingreso a la escuela de las personas en condición de discapacidad en comunidades indígenas creó diversas situaciones en cuanto a su atención y participación. Asumiendo las políticas nacionales y la preocupación por dar atención educativa a las personas en distintas condiciones de discapacidad el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) desarrolló un programa de inclusión que brindara atención a comunidades rurales marginadas.

De este modo se quería asumir la responsabilidad de atención a todos los alumnos en edad escolar básica. Las limitaciones en el funcionamiento motriz, intelectual y sensorial (vista y oído), son las condiciones en la vida del individuo en condición de discapacidad que afectan al proceso de socialización con sus iguales; ya sea en su contexto, ámbito educativo o laboral (CONAFE, 2010). Como vemos, esta oscilación entre dos modelos reubica la condición de sordera en función de posicionamientos sociales que tratan de llevar la cuestión de lo que es un diagnóstico a lo que sería una identidad grupal o cultural visible. Esto influye en cómo hoy acaba abordándose por los agentes educativos y socializadores.

2.3.2 Otras perspectivas actuales sobre la sordera

En la segunda mitad del siglo XX, con la lucha por el reconocimiento de las diversas condiciones de discapacidad, incluida la sordera, se ha logrado su mayor visibilidad en la sociedad. Con esta mayor presencia ha adquirido relevancia al lograr irse introduciendo en el mercado laboral y de consumo, al abrirse posibilidades de crecimiento personal y profesional. De tal manera, la atención social a su problemática ha recibido una creciente atención hasta formar parte incluso de un *marketing inclusivo*³¹, algo generalizado en el universo de la discapacidad y aún ausente en los ámbitos rurales.

³¹ Se denomina marketing inclusivo a una estrategia de mercado para atender a las nuevas generaciones de consumidores.

Si las condiciones de discapacidad han existido siempre y las formas de atención hacia las mismas han transitado por varias etapas o modelos, las formas de atención hacia la sordera se han ido construyendo en y desde las luchas por su reconocimiento en las políticas públicas. Igualmente, como reflejo de esa mayor integración sociolaboral o sensibilización, conocimiento y preocupación de los padres, se ha generado un fomento del consumo en el que un porcentaje de personas en diversas condiciones de discapacidad que son consideradas consumidores y donde lo “inclusivo” adquiere un valor en la selección de la oferta de productos y servicios.

Desde la mirada de empresas inclusivas Jarak (2020) apunta a una visión empresarial desde una inmersión en la diversidad humana, las visiones establecidas por el marketing, la discapacidad y el vínculo entre ambos y las formas de acercamiento a las diversas condiciones, es decir, por una necesidad o una posibilidad. Incluir significa para una visión empresarial abrir el foco, naturalizar la diversidad, adaptarse a los nuevos paradigmas y tener el deseo de abrazar el cambio. Así, se trata de fomentar un ideal entre las nuevas generaciones de consumidores de que lo correcto es sentir empatía y solidaridad, aunque a veces no se sabe bien cómo llevarlo a cabo³². Jarak enfatiza que las empresas que no comiencen a incorporar la visión inclusiva podrían quedar relegadas en el mercado del futuro.

La finalidad de este marketing inclusivo surge de la necesidad de acrecentar un mercado de consumo y dar visibilidad a distintas marcas de ropa, calzado y aparatos en “atención” a las personas en condición de discapacidad. se promueve así el consumo con mensajes que generan empatía. De esta forma dicho grupo llega a identificarse con marcas que promueven materiales para “todos”. Sin embargo, la realidad que vive la gran mayoría de personas en condición de discapacidad es la de no tener los medios económicos para

³² Según el análisis de algunas empresas dirigidas a atender a la diversidad (Jarak, 2020), para las nuevas generaciones, el discurso inclusivo es muy valioso al encontrar en repetidas ocasiones que las “marcas” debían tomar nota y evaluar si en sus mensajes no quedan resabios de los históricos elementos culturales de discriminación. El marketing tradicional crea espacios y productos, así como servicios y acciones pensando en mayorías o grandes grupos de consumidores lo cual genera una insatisfacción excluyente en invisibilizados (personas con discapacidad). Es desde esa mirada que el marketing inclusivo cambia ese paradigma y propone pensar en el total de las personas. Los beneficios que obtienen las empresas desde dicha mirada es la mejora en la calidad de su oferta hasta contribuir a una mayor competitividad, posicionarse como socialmente responsable y participar como agente de cambio para una sociedad más inclusiva, igualitaria y justa.

comprar ropa de marcas que promueven la empatía, aparatos auditivos de última generación o cirugías cocleares, sillas de ruedas sofisticadas para personas que no tienen movilidad en las piernas o afectaciones de esclerosis múltiple, ni automóviles adaptados para personas en condición de discapacidad. Pensemos que aún la condición de discapacidad en el mercado laboral no es de plena inserción. Los empleadores no siempre contratan a personas en alguna condición si no es por obtener beneficios fiscales o publicitarios, y esta dificultad para obtener un empleo se refleja por tanto en los ingresos económicos se reducen a los gastos de necesidades básicas.

De esto se deduce que se vea limitada la persona en condición de discapacidad al acceso de algunos sitios, es decir, la falta de aparatos en apoyo a las diferentes condiciones (sillas de ruedas, movilidad, aparatos auditivos) reduce en alguna medida la movilidad, interacción y por ende la socialización de las personas en alguna condición de discapacidad. Situándonos en la condición de sordera la preocupación y atención que se ofrece surgen al momento de tener a personas sordas en los diversos espacios públicos (espacio educativo y espacios laborales). Así pues, las formas de comunicación e interacción de las personas en condición de sordera muestran sus limitaciones dado el canal de comunicación y el desconocimiento de ellos por parte de las personas oyentes. A la vez, si no se cuenta con las condiciones económicas para obtener un aparato auditivo, una cirugía coclear o para el pago de terapias de lenguaje y rehabilitación, la atención se ve reducida a lo que ofrece el sistema público.

2.3.3 Inclusión de personas sordas en espacios de socialización

Un fenómeno relativamente nuevo es la cuestión de la inclusión como tema relevante en los debates sociológicos y en la agenda política para hacer alusión a las nuevas formas de desigualdad. Esto supone tener que hablar a su vez de la exclusión. En el proceso de exclusión social se segrega y discrimina a personas o grupos de personas por sus condiciones socioeconómicas, de raza, de género, de lengua y discapacidades. La exclusión impide el acceso a los derechos que se consideran de suma importancia para el pleno desarrollo de toda persona, entre ellos, el derecho a una vivienda digna, educación, atención a la salud, entre otros.

Como bien menciona Castel (2004), la exclusión es el nombre de una multitud de situaciones completamente dispares. No obstante, se dificulta el discernimiento de la exclusión dadas las implicaciones complejas de tipo social, político, cultural y económico. Como ya se mencionó dicho concepto ha transitado por una serie de cambios adaptándose a las necesidades de la sociedad, sin embargo, esta visibilización de la exclusión, si bien es nueva, la problemática no. Las asimetrías en la sociedad derivadas de la situación de pobreza y la consiguiente discriminación en ámbitos laborales, también conlleva ser excluido. Aunado a las condiciones socioeconómicas y sociolaborales, también las condiciones físicas discapacitantes se viven desde la exclusión. Esto tan solo dejan ver un fragmento de las problemáticas que atañen a la sociedad, pues los espacios educativos tampoco quedan exentos de ejercer exclusión, esto por el hecho de ser espacios en donde convergen diversidades culturales, lingüísticas, religiosas y diversas condiciones físicas. Por tanto, las propuestas en torno a erradicar dicha exclusión a partir de la igualdad de oportunidades educativas para todos los grupos socioculturales, implica no solo el acceso a la educación sino lograr resultados favorables (Aguado, 2004).

El término exclusión social, analizado y descrito desde distintas perspectivas y autores dan a entender cosas distintas, sin embargo, tiene el problema de que “definir la exclusión no es, en modo alguno, una tarea fácil” (Silver, 1994, p. 535). Además, el término se manifiesta multidimensional, dada su pluralidad de enfoques, lo que ocurre también cuando volcamos la mirada hacia la exclusión/inclusión de las personas en condición de discapacidad y en específico de la comunidad sorda (1994, p. 535). Dentro de este marco, las barreras y obstáculos que se generan en la interacción cotidiana con las personas en condición de discapacidad limitan la plena participación de éstas, cayendo en exclusiones y caridades. De esto se deduce que en gran medida la sociedad impone o elimina dichos obstáculos a partir del desarrollo que se le otorgue al individuo condicionará que éste sea o no participe en las diversas actividades sociales.

Por muchas décadas dicho grupo minoritario ha transitado por distintos procesos en torno a su inclusión en la sociedad a partir del reconocimiento de sus derechos al igual que todos los seres humanos. A mediados del siglo XX el cambio de paradigma en torno a las diversas condiciones de discapacidad cambió en algunos aspectos hacia las personas de

dicho grupo minoritario. Esta problematización desde lo social ha generado inconformidades y desacuerdos sobre cómo atender la discapacidad y por ello en la preocupación por atenderla diversos sectores se dieron a la tarea de hacer notar las brechas y dificultades, así como los avances obtenidos desde el reciente paradigma sociocultural.

Debe señalarse que esta preocupación por la exclusión de personas en condición de discapacidad, se vio reflejada en México desde la expedición de la reforma de la *Ley General de las personas con discapacidad*³³ (2005). En su artículo 1º se describía que “su objeto es establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad, en un marco de igualdad y de equiparación de oportunidades, en todos los ámbitos de la vida”. En dicha ley se dejaba ver un respaldo político, sin embargo, el cumplimiento de la misma por distintos sectores concluyó al ser abrogada y promulgada la nueva Ley General para la inclusión de personas con discapacidad en el año 2011 y su última modificación en el año 2018.

Dentro de este marco y desde 2005, la promulgación de leyes ha permeado en los ajustes y las recomendaciones que se desarrollan e implementan para los grupos minoritarios y dejan ver las buenas intenciones en apoyo y para beneficio de ellos. Sin embargo, en la implementación de estrategias en atención, pueden observarse políticas públicas y educativas desarticuladas, haciéndose presentes coyunturas y brechas diversas que muestran aún situaciones de discriminación y soluciones paliativas.

Los espacios en los cuales las personas en condición de sordera se mueven son diversos. Como cualquier persona oyente las personas sordas también asisten a los contextos educativos, religiosos, laborales, comerciales, etc. Sin embargo, su participación en dichos lugares se limita a dónde se hayan hecho adaptaciones y ajustes para ser atendidos desde sus formas de comunicación, pues como dije la gran mayoría de oyentes por desconocimiento no se comunica mediante lenguas señadas. Así pues, se percibe la desinformación y los imaginarios que permean en la sociedad y en los diferentes ámbitos en los cuales se da atención a personas con alguna condición.

³³ La ley General para las personas con discapacidad fue abrogada en 2011 por la *Ley General de Inclusión de las personas con discapacidad*. Esta última tuvo modificaciones en el año 2018 y continúa vigente. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10293.pdf

En el ámbito educativo, al instaurarse un enfoque de inclusión y dar acceso a todo el alumnado, la preocupación del personal docente se centró en la responsabilidad de enseñar lectoescritura e implementación de estrategias educativas a personas sordas. Tales implementaciones se complejizan para el personal docente dado que la construcción de la comunicación y la adquisición de la lengua en la primera socialización en la mayoría de los casos no se adquirió de manera fluida y constante como sucede con la lengua oral y, por tanto, su contexto no les proporcionó las herramientas necesarias para acceder a las instituciones, es por eso que el trabajo para el personal docente, refiriéndonos a espacios educativos se complica. Surgen, en consecuencia, inquietudes en torno a la forma de enseñanza que deberán seguir, algunos docentes van más allá de su práctica, investigan y buscan formas y estrategias para implementar el currículo escolar con el alumnado sordo. Sin embargo, en algunas ocasiones se llegan a implementar prácticas adecuadas a paradigmas rehabilitadores sin tener presente que en algún momento la persona en condición de sordera tomará la decisión de adherirse a uno u otro paradigma.

En este punto, el enfoque inclusivo y el enfoque intercultural vienen a converger, como ya comentaba en el subapartado 2.1.4. Al plantearse la SEP atender a las personas sordas desde el modelo educativo bilingüe bicultural –si bien ese planteamiento ya existía desde 2012–, se creó un libro en donde se describían las formas para dar atención (exclusivamente hacer uso de la lectoescritura en español escrito y LSM) a las personas sordas (SEP, 2019).

Sin embargo, en zonas urbanas son pocas las personas oyentes que se interesan en aprender LSM, si lo hacen, en su gran mayoría es por el hecho de tener un familiar o conocido cercano en condición de sordera. Y qué decir de contextos rurales o indígenas en donde la información, la atención y las prácticas no se realizan tan apegadas a los programas dirigidos a la atención a la diversidad. Por tal razón, la situación para las personas en condición de sordera pareciera que iba a atenderse desde ese modelo educativo con unas perspectivas de realización más prometedoras. Si bien el currículo escolar en México 2019-2020 reflejaba que se debía trabajar con un modelo bilingüe bicultural con las personas sordas para la adquisición del español como segunda lengua, se siguió sin llegar a

implementarlo del todo. Si bien esta situación no dependía solamente del ámbito escolar o de las familias con hijos sordos, no dejaba de ser una responsabilidad social.

Las estrategias inclusivas debiesen ponerse en marcha al tener en la matrícula personas en alguna condición de discapacidad de modo que se consolidara una comunidad de práctica como definen Wenger, McDermott y Snyder (1952); una comunidad donde todos puedan aprender y compartir. Como se puede inferir, en el ámbito educativo queda mucho por hacer, desde la actualización docente para que pueda atender a la población estudiantil sorda, hasta los recursos y estrategias necesarias para la atención de la sordera en diferentes espacios de la sociedad.

Situándonos en un contexto educativo –aunque se puede hacer extensivo a cualquier espacio de socialización–, según Murillo “conseguir un desarrollo integral para todos y cada uno de sus alumnos, sería mayor de lo esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”. De esta manera los docentes ajustarían las planeaciones al contexto del alumno con mayores expectativas de impacto (Murillo, 2005, p. 3). Sin embargo, en la realidad escolar y en comunidades indígenas no se llegan a concretar las políticas públicas y educativas, siendo las formas de comunicación desde la lengua hegemónica oral y la escolarización muy limitada, siendo la socialización en la comunidad el principal proceso de formación.

Por tanto, la perspectiva de la educación inclusiva sigue vigente en México en su afán de promover la igualdad de oportunidades, y se posiciona proporcionando dicha atención a niños con ciertas características, aunque el acceso y estrategias educativas que atiendan a “toda” la diversidad se encuentre limitado. Dado que se solicita que cada país construya un sistema escolar con la capacidad de adaptarse a las necesidades del alumnado bajo el enfoque de escuelas inclusivas (Fernández, 2003), la propuesta sigue concretándose y para lograr tal ambición será necesario tener presente las condiciones económicas y territoriales de cada país, además de las culturales.

Así, parecería que las expectativas que se gestan en grupos de aprendizaje, desde un marco educativo, el ideal es homogeneizar y que todo el alumnado interactúe y aprenda de

la misma forma sin tomar en cuenta el bagaje de posibilidades para lograrlo. Desde la opinión de Echeita (2007), desde un marco pedagógico la exclusión social es un proceso que afecta a gran parte de la población en todo el mundo. Las perspectivas o enfoques que se entienden al hablar de inclusión dejan ver de manera evidente el carácter polisémico y multifacético del enfoque. Echeita menciona:

[...] Con todo ello trato de poner de manifiesto que *la inclusión no es un lugar*, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta- el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que deba primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2007, p. 4).

No obstante Casanova (2017) también afirma que en la realidad todo el alumnado siempre ha sido diferente y los sistemas educativos han atendido la situación desde sus inicios. Sin embargo, por la transición que atraviesa el concepto de inclusión, al conocerse y tener presente dicha transición se podría profundizar y reflexionar en torno a las diferencias contextuales que cada persona trae consigo al ingresar al ámbito educativo. En cierta manera la visión positiva de Casanova ante la diferencia pone de manifiesto otra postura desde la cual se puede atender al currículo escolar sin perder de vista que cada persona inscrita en el ámbito educativo es diferente del otro.

Si pensamos que estos contextos y diferencias configuran realidades culturales como formas de vivencia, esto se relaciona muy bien con lo que dijimos sobre la interculturalidad. Algunos autores (Sales & Moliner) muestran que interculturalidad e inclusión van de la mano en cuanto que promueven un acercamiento, aceptación y valoración de la diversidad de tal manera que el individuo pueda socializar e interactuar en todos los espacios públicos. Así pues, una educación que ofrezca calidad desde el paradigma de la diversidad, como lo refiere Sylvia Schmelkes, debe alcanzarse partiendo de en qué difieren según los grupos culturales y los contextos en donde se ubiquen las poblaciones (Schmelkes, 2013, p. 7).

2.3.4 Construcción de la identidad de las personas sordas

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores el reconocimiento, la visibilización y el apoyo para las personas en condición de discapacidad han transitado por muchos modelos a lo largo de los años. Las personas sordas situadas en dicha transición continúan trabajando y afrontando conflictos en torno a sus formas de comunicación y la construcción de la identidad como cultura sorda, como seres individuales y colectivos. La noción de identidad es un concepto de compleja comprensión teórica por el hecho de que en él se incluyen situaciones, problemáticas y aspectos individuales del ser humano. Desde la perspectiva de Giménez (2007) el concepto de identidad “es uno de esos conceptos de encrucijada hacia donde converge una gran parte de las categorías centrales de la sociología, como cultura, normas, valores, estatus, socialización, educación, roles, clase social, territorio/región, etnicidad, género, medios, etc.” (2007, p. 53).

Si bien en décadas anteriores desde autores clásicos (Durkheim, Weber, Marx) no se hacía referencia al concepto de identidad de una manera explícita, implícitamente se la mencionaba como conciencia de comunidad, como fue el caso de Weber (1974) cuando estudió la diferencia entre comunidad y sociedad. Por otra parte, no se puede dar por descontado hablar de identidad cuando se habla de cultura ni a la inversa, dado que la construcción de la identidad de cada individuo se encuentra fuertemente enlazada a la cultura y a la subcultura en que transita el individuo.

En este sentido, la identidad de la persona sorda se conforma por las personas oyentes a partir de percibir sus comportamientos y comunicación como diferentes de la “normalidad”. Dicho de otro modo, el autoconcepto no es importante cuando otros definen lo que somos. La manera en que se etiqueta socialmente a un individuo por sus acciones diferentes y radicales se advierten como desviaciones o comportamientos anormales y, como puntualiza Becker, “la desviación no es una cualidad intrínseca al comportamiento en sí, sino la interacción de la persona que actúa y aquellos que responden a su accionar” (Becker, 2009, p. 34). Así, como bien menciona este autor todos los grupos sociales emiten reglas y acuerdan en algunos momentos o situaciones hacerlas efectivas. Las reglas sociales

van delineando las situaciones y los tipos de comportamientos que deben seguirse y al encontrarse comportamientos distintos a los propuestos son prohibidos o tachados como incorrectos (Becker, 2009, p. 2).

Así pues, las personas en condición de sordera al no usar el canal de comunicación utilizado por la generalidad, tienden a verse como diferentes, como desviados de la normalidad. Esto implica que el entorno replica esta percepción y se preocupa e inquieta por lograr que lo desviado al menos adquiriera una apariencia de normal, al menos como expectativa o aspiración. Aunque con el paso de los años la perspectiva de las personas oyentes hacia las personas sordas se ha ido modificando, aún aparece en los padres y familiares cierta frustración al tener un hijo en condición de sordera, es decir:

[...] estaría señalando la conflictiva intersección, entre otras cosas, de planos conscientes acerca de cómo se representa la sordera y la normalidad, lo sordo y lo oyente, de grandes marcos ideológicos no conscientes que sostienen dichas representaciones de elementos afectivos y, tal vez, de la dicotomía entre el hijo fantaseado y el hijo real sordo (Peluso, 2010, p. 3).

Las acciones y comportamientos del sordo difieren de las prácticas cotidianas y no se alinean a la normalidad planteada por los oyentes ya sea en contextos rurales, indígenas o urbanos en cuanto a comunicación y socialización se refiere. Aunado a ello las acciones que realizan desde su percepción en algunos momentos pudiesen parecer absurdas desde la realidad oyente. Por el contrario, la percepción sorda interpreta y acciona a través lo que llega a construir desde el canal visual. En este sentido la “conciencia de comunidad” en nuestros días debiese interpelar a las acciones que se realizan en torno a la diversidad y desde ahí situarse en el respeto y reconocimiento hacia la misma.

Por otra parte, debemos ser conscientes que la totalidad de los estudios realizados respecto a la condición y a la cultura de dicho grupo minoritario se elaboran por oyentes. Estos procuran mostrar la perspectiva y posicionamiento de las personas en condición de sordera, sin embargo, cuando las personas sordas entran a hacer investigación de su condición y vivencia se devela cierta distancia interpretativa. Así, las personas sordas que se han desarrollado en campos de estudio en niveles superiores se han dado a la tarea de investigar su condición y construcción de su “identidad sorda”, como ellos la nombran. En esta divergencia, nos damos cuenta de dos perspectivas muy diferentes que se adoptan en

un plano académico. Estas describen dos vertientes. La primera sería la postura clínica, que ha predominado por muchas décadas y que visualiza a la persona sorda como dependiente y necesitada de otro (ayuda médico-pedagógica). Desde la perspectiva sorda, la identidad es construida desde el uso del lenguaje propio de su sordera, y se centra en reconocerse como personas con formas diferentes de expresarse y comunicarse, utilizando el arte como uno de los principales medios para plasmar parte de su identidad.

Así pues, la gran mayoría de descripciones y percepciones son desde la mirada oyente. Paddy Ladd, activista, investigador, autor y profesor sordo deja ver más allá de la percepción oyente:

[...] muchos de ustedes ignoran casi todo acerca de las realidades de vida dentro de las comunidades Sordas, de modo que, con seguridad, no comprenderán cuán profundamente arraigados están el sufrimiento y la rabia de los Sordos por lo que les han hecho ustedes o sus ancestros profesionales. A lo largo de muchas décadas, los líderes Sordos han adoptado una política de “manos de seda” cuando tratan de lograr cambios en la educación de los sordos. La experiencia de la comunidad Sorda ha sido apartada de un modo tan absoluto de la crianza y educación de los niños Sordos, que los líderes y la mayor parte de miembros de la comunidad tienen miedo de exigir demasiado, ante la posibilidad de perder también las mínimas reivindicaciones ya conseguidas. De ese modo, ustedes deben saber que el tono suave que han leído en la mayor parte de escritos de Sordos acerca de la educación no expresa el dolor y la furia colectivas que la mayoría de los Sordos siguen sintiendo que están obligados a ocultar (Ladd, 2005, p. 1).

Así pues, las miradas en torno a la construcción de la identidad de la persona sorda, pueden leerse y describirse desde distintas vertientes, pero son ellos quienes pueden describir sus identidades individuales y colectivas. Al conformarse en comunidades sordas y construir identidades posicionados en la cultura sorda los rasgos y características se comparten desde los valores, creencias y actitudes, como menciona Ladd:

[...] The internal forms, the values, beliefs, norms and patterns by which they interact with each other, were in some countries signed as the Deaf Way and have only in recent times been given the sign ‘Deaf Culture’. Along with this newfound clarity of belief is an awakened recognition that this culture is one compelled by collectivist values, which therefore stand in contrast to Western cultures essentially individualistic values. For many the signs ‘We and deaf’ are quite inseparable (2003, p. 244).

Situándonos en las miradas en torno a las distintas condiciones de discapacidad se observa de qué manera todas han transitado por los tres paradigmas construidos por la sociedad para atenderlos. Si bien en cada momento se han hecho ajustes y enfoques para atenderlas, la implementación de estrategias, se ajustaban a la persona en condición de

discapacidad como necesitado. El modelo de prescindencia sitúa a la persona como receptora de un castigo o maldición al encontrarse en condición de discapacidad (Palacios, 2008). Desde el modelo clínico, la necesidad es rehabilitar a la persona puesto que padece una enfermedad. Y el modelo social –el cual es de nuestro interés– reconoce al individuo como un ser con derechos y observa que no es él quien establece las barreras para comunicarse con los demás, sino es el entorno quien las genera impidiéndole la plena participación como persona. Hasta nuestros días de alguna manera se puede decir que los tres modelos continúan vigentes, aunque en diferente medida. En todo caso, estos modelos han sido necesarios para poder llegar hoy en día a una perspectiva de la discapacidad más amplia e informada con la cual situarnos desde una mirada sociocultural reconociendo las identidades sordas individuales y colectivas.

Retomando el paradigma clínico en torno a la sordera, era evidente que se trataba de rehabilitar y normalizar a las personas sordas desde procedimientos de institucionalización, salud y educación. Con ello, la construcción de la identidad de las personas sordas se veía permeada por visiones de altruismo que abogaban por rehabilitar a la persona sorda hacia la comunicación oral lo que hoy en día se conoce como oralismo. Esto suponía dar por descontado las formas y sistemas de señas que utilizan en sus contextos familiares y comunitarios minimizando o excluyendo la comunicación señada. Por otra parte, desde el modelo social las personas sordas son definidas como personas en condición de discapacidad reconociendo su individualidad y su constitución en grupos, colectivos y comunidades.

Frente a cómo estos modelos también modelan cierta tipificación social, las personas en dicha condición se reconocen como personas con prácticas y formas de comunicación propias y están generando nuevas visiones en torno a su condición (Ladd, 2002). Por tanto, desde la conformación de la comunidad sorda tratan de ser reconocidos desde sus formas de comunicación y la reivindicación de políticas de identidad, como bien puntualiza Rodríguez “según la voz de los propios sordos, la identidad como colectivo se basa en la toma de conciencia de todo aquello que se comparte con otros miembros de la comunidad, es decir, la lengua, la experiencia del mundo, la necesidad de eliminar barreras

de la comunicación y las que impiden el pleno desarrollo de la personas sordas” (Rodríguez, 2005, p. 155).

Así pues, las personas en condición de sordera aún advierten que la sociedad los observa como una minoría silenciosa y silenciada, dado que en nuestra sociedad aún prevalece el paradigma clínico rehabilitador, el cual todavía está dando por descontado “otras” formas de comunicación e insiste en su déficit comunicativo. Aunado a ello la construcción de la identidad de las personas sordas también continúa en proceso de construcción desde la conformación como Cultura sorda. Las posturas que se van dejando ver en sus construcciones dependen en gran medida del tiempo y lugares en donde se sitúan, así como del paradigma en turno. De algún modo la sordera es la discapacidad y/o condición invisible o invisibilizada físicamente, hasta que impacta en una institución o en grupos con mayoría de oyentes que tratan de entablar la comunicación.

Desde la adscripción de las personas sordas al enfoque sociocultural se dio paso a la construcción de comunidades sordas. El ya mencionado Paddy Ladd (2013) planteó para esta concepción como colectivo, comunidad o vivencia el término sordedad (*Deafhood*), haciendo referencia a la visión de cada persona sorda en distintas edades tienen en común, tratando de esclarecer su realidad, para ellos y para los demás. Ladd, como persona sorda y representando a la comunidad sorda, describe cómo los oyentes no tenemos la mínima percepción de las exclusiones que viven ni reconocen todos los procesos de sufrimiento que sus ancestros han vivido.

En gran medida las políticas públicas y educativas que se han ido generando con el paso de los años, siguen apuntando a la normalización de las personas sordas, ya sea tratando de oralizarlos con terapias de lenguaje para que adquieran la lengua nacional o a través de implantes cocleares o aparatos auditivos, pues finalmente –como en apartados anteriores mencioné– es una población que no puede dejarse escapar como consumidores de contenidos y productos. En este sentido, Lane (2005) deja ver de qué manera la comunidad sorda ya no está dispuesta a mantenerse en el silencio y replicar modelos oralistas. Alienta a la comunidad sorda a defender sus formas de comunicación, las cuales han sido acalladas y relegadas por no ser un lenguaje reconocido y utilizarse por una

minoría. Desde la postura de las personas sordas dentro de las comunidades o colectivos sordos, no se identifican como personas “discapacitadas”. Identifican a la sordera como rasgos identitarios, aunque para otros, los que se adscriben al modelo clínico sin reconocer aspectos culturales y lingüísticos, la sordera es una discapacidad y de alguna manera lo visualizan como trastorno (Ladd, 2002). Aunado a la situación, este reconocimiento se ve permeado por la ubicación social en que se encuentra la persona en condición de sordera, ya sea en zonas urbanas, rurales o indígenas y con ello las visiones y percepciones en torno a ellos desde la comunidad y sociedad en general. Con todo lo anterior, se deja fuera la perspectiva, forma de ser y pensar de los sordos que no están inmersos en espacios educativos ni de investigación. ¿Qué piensan de la sordera, en qué modelo se posicionan? ¿Cómo reconocer su realidad y el mundo?

2.3.5 Epistemologías de las personas sordas

Las personas en condición de sordera, como he dicho, siguen siendo una minoría silenciosa y silenciada por la sociedad. Difícilmente la población oyente se percata de ello a simple vista. Sólo al intentar comunicarse con ellos se cae en la cuenta de “otras” formas de comunicación y por tanto de ser. Como bien señala Lane (2005), la construcción en torno a la sordera es diferente en cada época y lugar. Es decir, las diferentes formas de conceptualización de la sordera por parte del oyente influyen de manera directa en la situación y autopercepción de las personas sordas. En lo que respecta a las personas en condición de sordera, Jambor (2005) comenta que algunas se identifican con la cultura sorda, reconociendo la sordera como parte de su identidad y no como una deficiencia. Otras, en cambio, se adscriben a la visión clínica sin reconocer cualidades, ni características culturales y lingüísticas de su sordera.

Así pues, al hacerse énfasis en el concepto de cultura debe observarse que tiende a concebirse con diversas acepciones, algunas de las cuáles son de gran interés para el presente trabajo. Giménez ofrece un acercamiento al concepto de cultura considerándola como “un espacio disciplinario híbrido que convoca no sólo a la antropología y a la sociología, sino también a otras disciplinas como la historia, la psicología social, la ciencia de la educación, la semiótica y hasta la retórica” (Giménez, 2005). Explica que la cultura

“es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas”. Es objetivada en contextos sociales específicos y estructurados en “formas simbólicas” (Giménez, 2005. p. 6).

Así, cuando se habla de epistemología de los sordos se hace referencia a una construcción cultural, a una trayectoria dirigida a los estudios de los métodos, prácticas, orígenes y conocimientos que las personas sordas llegan a apropiarse a lo largo de sus vidas en la interacción con una sociedad donde la mayoría es oyente. Las formas innatas usadas por estas personas en sus primeros años de vida para socializarse y comunicarse en el entorno familiar se dejan de emplear al ingresar a los espacios educativos si no tienen en su plantilla docente especialistas que atiendan a las personas sordas desde la lengua señada y desde una enseñanza visual.

Evidentemente, se tornan relevantes las composiciones familiares de las personas sordas y la clasificación de sordera asociada pues si son hipoacúsicos su lenguaje será oral, pero con limitaciones. En algunos casos las personas hipoacúsicas se llegan a adscribir como oyentes y por tal motivo la comunidad sorda los observa con desconfianza pensando que reniegan de su identidad como sordo y pretenden vivir como si fuesen oyentes, intentando vocalizar, aunque no se escuche (Fridman, 1999, p. 32). Si manifiestan una sordera profunda su lengua será señada, al no ser posible que vocalicen, pues “los terapeutas y médicos saben que un niño con sordera prelingüística como le llaman, las probabilidades de hablar español de manera fluida son nulas” (Fridman, 1999, p. 29).

La construcción de formas de comunicación de las personas sordas depende en gran medida de la conformación familiar. Si ambos padres son sordos y el hijo tiene un 95% de probabilidades de nacer oyente, según Fridman (1999) para este niño su lengua materna será señada y su segunda lengua será oral en la lengua hegemónica de su país. Si ambos padres y el hijo también son sordos por causas genéticas, la lengua que se utilizará en ese contexto familiar será señada (corporal-visual), desde conformaciones y adecuaciones que han conseguido en la convivencia cotidiana y resolviendo las necesidades inmediatas.

Quizá sea además un lenguaje que ha pasado de generación en generación si sus familiares también fueron sordos.

En cualquier caso, entre los rasgos y detalles que hacen singular la cotidianidad del sordo se encuentra que, a diferencia de los grupos étnicos, más del 95% de los hijos de sordos serán oyentes y su vida social será en el mundo de los oyentes (Fridman, 1999). A su vez, el 95% de los sordos son hijos de padres oyentes, lo que implica que en la conformación de la comunidad silente son pocos los parientes por consanguinidad que tengan esta condición. Así, al hablar de una conformación como cultura sorda difícilmente se encontrarán con lazos sanguíneos al interior de éstas y sus familiares, ya que al ser oyentes no son parte de dicha conformación. Por tanto, dicha conformación como *cultura sorda*, con sus identidades individuales, se construye no tanto desde una genealogía como por hábitos, costumbres, señas que comparten al interior de ella, así como sentimientos y emociones que pueden expresar con sus iguales (Fridman, 1999), que objetivan su existencia. Destaca por tanto el uso de un lenguaje común con el cual se identifican y pueden expresarse con fluidez, sin vacilar ni dudar sobre lo que entienden y quieren dar a entender.

Sin embargo, las formas de comunicación que construyeron al interior del núcleo familiar o en las comunidades sordas suelen ser desechadas, por lo que Fridman se cuestiona el porqué de la insistencia en concebir a los sordos como alingües y priorizar la lengua oral como única posibilidad comunicativa “real”, observando al lenguaje manual como limitante para la comunicación de la persona sorda. Fridman menciona de modo crítico:

[...] Los lingüistas somos en parte responsables de la primera premisa “El lenguaje natural humano es oral-auditivo”. Al considerar la oralidad como una cualidad esencial de la naturaleza humana facilitamos el reconocimiento de muchas lenguas y otras culturas ágrafas. Sin embargo, sin darnos cuenta ayudamos a los oralistas a enterrar a las comunidades lingüísticas de sordos en el inframundo, pues les proporcionamos un argumento aparentemente consistente para expulsar a las lenguas de señas del reino del lenguaje natural (Fridman, 1999, p. 30).

Como ya decía en párrafos anteriores, las personas en condición de sordera deben dejar atrás al menos en los espacios educativos los aprendizajes, en cuanto a comunicación se refiere, adquiridos en el hogar, los cuales forman parte de su identidad como sordos. Los

métodos que se implementan en la segunda socialización dejan de lado la identidad que generaron en la primera socialización para poder acceder a la escuela y ámbitos laborales que requieren de un sistema de comunicación acercado a la lengua nacional (oral). Así pues, a muy temprana edad el individuo sordo, dependiendo de su posición social, transitará e irá construyendo un lenguaje que le sea de utilidad para socializar y comunicarse con las personas que lo rodean.

Según Muñoz y Sánchez (2017), y retomando a Ladd (2003), es a través de la experiencia de cada individuo y la experiencia colectiva que la persona sorda adquiere su sordedad, es decir, van construyendo y transformando su identidad sorda individual. Sin embargo, al llegar a los espacios educativos dicha construcción en algunas ocasiones es desechada y poco reconocida. En este sentido cada persona sorda construye identidades y la epistemología sorda se establece desde su naturaleza y el alcance del conocimiento que las personas sordas van adquiriendo al desarrollarse en una sociedad que se cimenta en la audición.

El concepto sordedad denota su construcción por la persona sorda como individuo y no como colectivo, es decir, el concepto es diferente de lo que se conoce como cultura sorda. Ladd explica que la sordedad no es una condición médica estática como lo es la sordera, sino que representa todo un proceso, es decir, es la lucha de cada familia sorda, cada niño y adulto sordo para explicarse a sí mismo y a los demás su propia existencia en el mundo. Al mismo tiempo él explica que los niños sordos no tienen ninguna dificultad para aprender como suele suponerse, Ladd puntualiza que más bien están siendo criados y enseñados por adultos que no están preparados para comunicarse con ellos de manera efectiva (Ladd, 2003).

En cuanto a sordedad se refiere, también Reagan (2019) puntualiza que las personas sordas pertenecen a una cultura que coincide con características de otras culturas y por la tanto es que se reconoce como tal. Hace referencia a la cultura sorda como the *deaf* world, en donde utilizan su lengua vernácula y tienen una conciencia compartida de la identidad y membresía del grupo. Al respecto Fridman (1999) también señala en que a pesar de no compartir lazos sanguíneos comparten identidades y construyen una identidad colectiva.

Sin embargo, los tres autores coinciden en que la construcción cultural y lingüística que se desarrolla al interior se diluye para poder acceder a la segunda socialización en donde la lengua oral es preeminente en contextos externos a la comunidad.

Así pues, se puede puntualizar que las dificultades que enfrentan las personas sordas en los hogares, como Ladd menciona, se extienden a los espacios educativos y posteriormente a los espacios laborales y sociales. En estudios experimentales en torno a la sordera se observan comportamientos, interacciones, aprendizajes y actitudes entre sordos y oyentes, observándose las barreras a las cuales se enfrenta una persona sorda. Así en espacios educativos es en el momento en el cual el docente (oyente) inicia la clase señalando mucho antes de tener la atención del grupo, en contraste, el ayudante (sordo) del docente se percata de inmediato y utiliza el canal visual y señalado para asegurarse de tener la atención del alumnado para desde ahí iniciar la clase. Sin embargo, el ejemplo anterior muestra apoyo y atención docente y técnica lo cual en escuelas regulares no se tiene (Hauser, O'Hearn, Mckee & Steider, 2010), pero también muestra de qué manera como oyentes nos cuesta interiorizar otros hábitos comunicativos.

En este sentido es necesario señalar que la adquisición del conocimiento depende del canal de transmisión y sistema de comunicación que se utilice al implementar estrategias educativas. Si bien al tratar temas de inclusión y tener inmersos alumnos en condición de discapacidad se considera que ya se tienen buenos avances educativos, en el caso de las personas sordas se puede apreciar que los avances no son como se esperarían:

[...] There is an illusion of inclusion in deaf education as well, where the educators and parents believe that deaf children are achieving full access to language. Many research studies show otherwise. For example, both deaf children and deaf adults typically understand less than 50% of what an individual says through speechreading alone (Hauser, O'Hearn, Mckee & Steider, 2010, p. 4).

De acuerdo con las investigaciones y publicaciones realizadas por oyentes, Ladd (2005) también enfatiza en las necesidades que tienen como seres diferentes y de qué manera no se reconocen de esta manera al negarles o ignorar sus necesidades biculturales y ante ello menciona:

[...] en realidad, nosotros somos diferentes. Esta es en verdad nuestra fortaleza. Somos diferentes porque pensamos visualmente, y pensamos en las gramáticas de nuestras propias lenguas. Acostumbramos a decir – ‘como una raza distinta’, o ‘un grupo étnico diferente’.

La verdad es más simple. Para citar a un gran maestro y líder Sordo de hace un siglo, George Veditz, somos pueblos del ojo. Somos personas con lenguas distintas a las de ustedes, y debido a eso –al igual que en cada uno de sus países piensan ustedes de un modo distinto a otros países– nosotros también pensamos de modo distinto. Y también lo hacen los niños Sordos a quienes ustedes controlan (Ladd, 2005).

Desde lo referido por Ladd, las investigaciones y las diversas perspectivas en torno a la sordera y sordedad se hace necesario tener presente que las personas en condición de sordera exigen visibilidad desde su posicionamiento en la sordedad. Sin embargo, esto dista mucho de la realidad dado que son los padres quienes eligen en los primeros años de vida a qué modelo adscriben al infante sordo y al mismo tiempo al que ellos se adscriben como familia. Esto se hace sin conocer ampliamente los modelos que favorecen tanto a la familia como al individuo sordo para desarrollarse plenamente. Este desconocimiento lleva a adscribirse a uno u otro modelo para atender a la condición de discapacidad de manera inmediata y urgente, pero sin reflexionar en las consecuencias a futuro. Así los primeros años del individuo que son determinantes en los aprendizajes básicos y de socialización se ven condicionados por las decisiones de los padres. Es hasta la edad adulta que, como bien mencionan las investigaciones realizadas en laboratorios que atienden a la sordera y sordedad, las personas sordas que quieran experimentar su individualidad lo podrán hacer como personas sordas o como personas visualmente orientadas a lo que esto significa. En otras palabras, podrán o deberán apartarse de la ideología auditiva sobre las personas sordas (Hauser, O’Hearn, Mckee & Steider, 2010).

Sin embargo, no debiera perderse de vista que aún con todas las barreras que surgen en las interacciones entre sordos y oyentes también se originan intercambios culturales, lingüísticos y formas diversas para comunicarse al entablar un diálogo con personas que utilizan códigos de comunicación distintos. En este sentido, la epistemología sorda no puede llegar a entenderse sin reconocer la universalidad del audismo y la forma en que impacta en las personas en condición de sordera. Es aquí donde Peter Hauser, Amanda O’Hearn, Michael Mckee y Anne Steider (2010) en el artículo “Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness” hacen referencia a la epistemología sorda de la siguiente manera:

[...] Deaf epistemology should be the lens through which auditory learners seek to expand their understanding of visual learners, in order, ultimately to enhance learning and strive to create environments that value visual beings as much as auditory beings-environments that, in other words, embrace Deafhood and deafness as much as they embrace hearinghood and hearingness (2010, p. 18).

Desde estas observaciones, la epistemología sorda debería ser el lente por el que los oyentes deberíamos crear o construir entornos que valoren a las personas en condición de sordera o como ellos los llaman “seres visuales”. Sin embargo, no se debe perder de vista que la mayor parte de ajustes y visibilidad en torno a la sordera se hacen con más frecuencia en contextos urbanos. En dichos contextos se examina en los últimos años a personas sordas reunidas conviviendo y configurando formas de reconocerse y darse a conocer, pero ¿qué pasa en las comunidades rurales e indígenas en donde el paradigma sociocultural hacia la sordera queda muy lejos de la realidad que se vive en dichas comunidades? ¿Cómo es esta comunicación y como se reconocen en ella?

2.3.6 Códigos de comunicación para la socialización de personas sordas en comunidades indígenas

Al centrarnos en las formas de comunicación vemos que el uso de la lengua de señas, ajustada a la lengua nacional de cada país, se torna esencial para personas sordas en edad escolar. Esto ocurre por el hecho de que sin una forma de comunicarse de manera efectiva o estandarizada, pareciera que se obstruye el aprendizaje y la enseñanza general. Sin embargo, las necesidades educativas y lingüísticas de los sordos son diversas, en específico por las distintas situaciones de acercamiento, en nuestro caso, a la LSM, y que suele acompañar sobre todo a las acciones que se implementan desde el campo educativo formal.

Así pues, la actual *Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad*, en el artículo 12, se establece el uso de la LSM para la implementación de programas educativos que requieran de la comunicación visual por sus formatos telemáticos o televisivos, además de la contratación y certificación de intérpretes de LSM, y la enseñanza de esta lengua y la generación de materiales educativos en la misma (fracciones IV, VI, VII y IX). Sin embargo, en la fracción X, se especifica que corresponde a la Secretaría de Educación Pública “impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita” (DOF, 2011). Sin entrar en detalle (véase Melgar, 2012), es evidente que esta referencia a la comunicación escrita (en español) para la persona sorda dificulta o no entra en pensar en el uso de la comunicación señada en materiales educativos legibles. Esto parece que se

piensa necesariamente en una oralización gráfica que conlleva a que la persona sorda de alguna manera deba alfabetizarse y comunicarse de un modo oral, aunque sea de manera signica. Quizás esto sea parte de cierta “normalidad” escolar donde lo normal sea leer y escribir en español y –como concesión– señar en LSM. Esto supone una distancia entre cómo ellos se comunican y cómo queremos aún que se comuniquen las personas en condición de sordera³⁴.

El desarrollo del lenguaje como medio de comunicación se construye en la infancia. Este proceso en el individuo no es del todo libre según Vygotsky (1995), sino que se encuentra influido por el habla del adulto y el ambiente lingüístico que lo rodea. Aun con ello, el pensamiento del niño, aunque es conducido, va cimentando su propio desarrollo intelectual. Es decir, el adulto puede transmitir mediante la comunicación verbal el camino de las generalizaciones y su final, pero no necesariamente determinar su forma de pensar. El adulto puede transmitir palabras con significados concretos, pero en ellos el niño construirá otros más complejos a lo que va anexo su comprensión cultural, pues a través del lenguaje se transmite la cultura, los sentidos de las acciones y producciones de su entorno (véase Moreno Cabrera, 2016).

Los complejos a los cuales se refería Vygotsky son las construcciones del infante mismas que coinciden con los conceptos de los adultos. Sin embargo, en el proceso de desarrollo se van modificando, dado que el niño dará significado a estos complejos que serán parte de la construcción del desarrollo de su pensamiento. El infante no escoge el significado de sus palabras, no forma complejos con intención. Los significados de estos complejos ya están dados por los adultos. Esto ocurre cuando nos situamos en el lenguaje oral, pero desde el lenguaje gesto-visual Moreno Cabrera refiere:

[...] Las lenguas señadas manifiestan de una manera cualitativamente idéntica a las lenguas habladas, las propiedades universales de la facultad lingüística específicas de nuestra especie. El lenguaje humano se manifiesta a través del lenguaje hablado, pero, si esto no es posible, esa capacidad se manifestará mediante otro medio material, sin variar su esencia, en el caso de las lenguas de señas, el canal visual mediante gestos corporales, básicamente manuales (Moreno Cabrera, 2016).

³⁴ Es aquí donde los derechos lingüísticos de las personas hablantes de una lengua autóctona y las personas sordas con lenguas de señas propias ofrecen la oportunidad de visibilizar e implementar los derechos de igualdad y dignidad de las lenguas. Como bien menciona Juan Carlos Moreno, son las lenguas de señas las que sin fundamento científico alguno han sido víctimas de prejuicios (2016, p. 41-52).

En la persona sorda falta el estímulo para la formación de pseudoconceptos por la carencia de la comunicación verbal. En este sentido quedan libres para formar complejos decidiendo la agrupación y clasificación de objetos determinados por ellos mismos. Así, se manifiestan de forma simple y nítida las características del pensamiento complejo. Para el individuo sordo el uso del lenguaje de signos pertenece a un complejo, pues un signo puede tener varios significados si se complementa con un gesto adicional, indicativo o imitativo, que señala cual es el objeto que quiere significar. Por ejemplo, si a la seña de “loco” se le añade un gesto facial de enfado significaría “enojo con la persona loca”, y si se acompañara de una sonrisa significaría simpatía por el mismo u otros sentidos según el contexto. Por tanto, la generalización en los sordos no se limita a la forma conceptual, sino que se representa de manera visual.

Para las personas sordas la construcción de la comunicación sería a partir de imágenes que son equivalentes a los conceptos abstractos (Vygotsky, 1995). Los sistemas de señas manuales utilizados por las personas sordas tienen estructuras gramaticales con afijos y morfología más no son traducciones del habla y cada lenguaje de signos tiene sus particularidades, entre ellas una organización singular la cual se ve influenciada por la percepción visual. Con dicha representación y la diferencia en el sistema de comunicación de las personas sordas de las oyentes, la sociedad y las entidades educativas han tomado medidas para incluir tales sistemas, pero no queda claro hasta qué grado se considera en este proceso a las personas sordas y las particularidades comunicativas fuera de los sistemas estandarizados y oficiales.

Habría que preguntarse si en este proceso, por tanto, se ha dado un diálogo intercultural. Desde una aproximación del concepto de discapacidad a la noción de interculturalidad se podría decir que el cambio de paradigmas a partir de la misma ha generado cambios en el enfoque, pues dicha noción promueve la interacción en condiciones de igualdad entre las distintas agrupaciones humanas con diversidad cultural, negándose a las asimetrías y tratando de reconocer y valorar las diferencias. La discapacidad vista desde dicha noción muestra a un individuo en condición de discapacidad sin límites para interrelacionarse con sus iguales en los distintos ámbitos en los que se mueve generando

relaciones solidarias y democráticas, a pesar de la condición personal que genera obstáculos para realizar actividades de la vida cotidiana. La discapacidad pensada desde la noción intercultural permite dejar de lado un mundo para y desde la “normalidad”, y contemplarla como parte de una diversidad cultural.

En ese sentido se plantean tres propuestas para trabajar desde y sobre la cultura: La primera, prestar atención a la cultura como práctica, es decir, realizar una transcripción de la cultura como modos de acción en contextos específicos, la segunda ver la cultura como comunicación, es decir, como ejercicios continuados de acción significativa en los que los participantes se ven mutuamente imprescindibles y la tercera expandir y ampliar al máximo nuestras definiciones previas de lo que es cultura. Por otra parte, una visión de la comunicación como objetivación simbólica de la cultura (Giménez, 2005), no debe tomarse como una ausencia u omisión de sus subjetividades derivadas de la diversidad comunicativa.

Las formas de comunicación de las personas en condición de sordera también tienen variantes lingüísticas al igual que las lenguas orales. En los contextos indígenas, al no conocer la lengua de señas estandarizada que se implementa en los espacios educativos, optan por utilizar las señas construidas en el hogar desde sus necesidades. No debe perderse de vista que las clases sociales influyen y determinan en gran medida la atención que se le dará a una persona en condición de discapacidad. Si se cuenta con recursos económicos y se sabe de alguna forma más amplia de atender a la persona en dicha situación se buscarán estrategias de apoyo y atención especializada. Como menciona Batterbury, Ladd y Gulliver:

[...] However, social ‘classes’ already exist within traditional SLPs. Differences are found between those who are descended from as many as nine generations of SLPs, and those born to non-Deaf families. All were educated in deaf schools. However, given the century—long policies of Oralism, which banned sign language community from the schools, further social classes have been formed according to the extent to which individuals acquiesce, or resist, this oppression. An individual's skill with, and attitude towards, BSL is a major determinant of status within the community, often having a much greater significance than other factors such as ethnic background, class, or sexuality (2007, p. 4).

Esto nos lleva de manera directa a retomar el planteamiento de una educación bilingüe bicultural que hace dos décadas se propuso para atender a las poblaciones

indígenas (véase Melgar y Moctezuma, 2010). Todo esto se ha quedado en la teoría pues son pocos los docentes que llegan a las comunidades y hablan la lengua del lugar. Con esto me refiero a la implementación en la lengua oral, aunque las lenguas señadas se encuentran en la misma situación. Por tanto, la comunicación de las personas en condición de sordera en comunidades indígenas se ha ido resolviendo desde las necesidades inmediatas de los padres a cargo de personas sordas, hermanos, familiares y pobladores que conviven y se relacionan de manera directa con ellos.

CAPITULO III

Diseño metodológico

Diseño metodológico

Como ya se ha descrito en apartados anteriores en esta investigación se intenta dar respuesta a la pregunta de cómo es el proceso de aprendizaje de las personas sordas en una comunidad náhuatl. A partir del objetivo general que se planteó se trató de analizar cómo es el proceso de aprendizaje de las personas sordas nahuas en sus contextos de comunicación, interacción y socialización, con especial atención a los espacios familiares y comunitarios para identificar situaciones de inclusión e interculturalidad dentro del sentido de sus prácticas.

Al mismo tiempo también se intentó conocer las visiones que existen en torno a la sordera y los espacios de interacción de las personas sordas en las dinámicas comunitarias. Esto se realizó partiendo de la perspectiva etnográfica la cual trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular. Por otra parte, se intentó dar voz a los miembros de la comunidad y a las personas sordas que pertenecen a ella dado que a ellos se dirige el presente trabajo.

3.1 Características de la participación

3.1.1 Punto de observación

Aunque no se tienen registros o censos que especifiquen porcentajes de sordera en la comunidad, se sabe que en Ahuacapa Segundo y comunidades vecinas tienen habitantes con distintas discapacidades, entre ellas personas con sordera. Tomando como referencia los comentarios de los pobladores de Ahuacapa, pobladores de comunidades cercanas y observaciones en campo, se puede inferir que hay un número elevado de personas sordas con relación al número de habitantes de la localidad donde se realiza la investigación. Es decir, en la población se registran 182 familias y de ellas, 28 % tiene algún integrante en condición de sordera y dificultades para comunicarse sin saber la causa y otro porcentaje con otras condiciones.

Los comentarios en torno a la sordera por parte de los pobladores, da cuenta de Sordos en edades adultas, jóvenes y niños en Piedra Grande Chijolito, Llano Enmedio, Cacahuatengo, Ixhuatlán de Madero, Chicontepec y Ahueloco. Esto porque mencionan a familiares y amigos sordos que viven en dichas comunidades. Para los pobladores de Ahuacapa hay varios “muditos” en la localidad. Como bien comentan, unos van a la escuela, otros van al campo y otros solo se quedan en casa.

El acercamiento a la comunidad y las observaciones han permitido detectar algunas problemáticas en torno a la sordera y a su vez a las familias que tienen algún hijo(a), esposo(a) o familiar en dicha condición. Las poblaciones mencionadas tienen aproximadamente de cinco a siete familias con personas en condición de sordera. En Ahuacapa Segundo hasta donde puedo observar e inferir hay entre ocho y quince familias que tienen personas sordas conformando el núcleo familiar.

Se tomó como punto de investigación la localidad de Ahuacapa dado que independientemente de contar con más familias que tienen sordos dentro de su núcleo familiar, es una población que también cuenta con todos los niveles de educación básica, educación media superior y en ella se inscriben alumnos con diferentes condiciones y de poblaciones aledañas. Esto supone que podamos tomar a la familia como unidad de observación -o subunidad si se entiende que es la comunidad como punto de investigación se puede considerar como la unidad de observación general- para este estudio. Por unidad de observación, que desde una metodología etnográfica también se corresponde con el escenario o campo donde se observa y analiza la vida cotidiana de la comunidad de estudio (Guasch, 1997, p. 37-38), entiendo la suma de todos los ámbitos sociales de donde se obtienen los datos que son analizados.

Esta unidad y la “unidad de análisis”, el segmento de la realidad social del que se extrapolan los resultados (1997, p. 37), conformarán el grupo participante, según el grado de participación de sus integrantes, sordos y oyentes. Por tanto, de estas familias mencionadas, cuatro familias forman parte del grupo participante en la presente investigación. Sin embargo, esto que aquí digo no debe hacer pensar que nos restringimos sólo al marco familiar, pues al hablar de procesos de aprendizaje y socialización es

necesario incluir otros espacios y agentes, es decir, otras dimensiones educativas y socializadoras. Así que se incluyen otros individuos que se consideran puntos de observación, pero no centrales, sino asociados a la familia como unidad. A continuación, se detalla el proceso de selección y características de los participantes.

3.1.2 Selección de los participantes

Teniendo en cuenta este dato, para la presente investigación esta localidad se mostró idónea para explorar el proceso de aprendizaje de las personas sordas por la presencia amplia de dichas personas. Además, el identificar familias concretas permitió establecer la estrategia de acercamiento e invitación al estudio. Así fue posible contar con suficientes sujetos para poder establecer diferentes casos y compararlos, dado que para poder analizar el proceso de aprendizaje de las personas sordas es necesario observar y entrevistar a distintos actores que interactúan con ellos en su contexto comunitario, así como en su contexto familiar.

Sin embargo, por lo que ya mencioné como objetivo del presente trabajo, no sólo se trataba de entablar comunicación con las personas sordas, aunque el estudio y la etnografía se centren en ellas, pues como todo individuo en su actuar o accionar parte de una interpretación, de manera continua se está en un proceso dinámico de interpretación y cada individuo lo percibe desde distintas ópticas (Velasco & Díaz de Rada, 1997). Igualmente, dado que hablamos de diferentes clases de individuos que permiten conocer, explorar y describir cómo es el proceso de aprendizaje de las personas en condición de sordera y de qué manera se genera interacción entre personas sordas y oyentes, se hizo necesario escuchar y dar voz a los diferentes actores e informantes en este proyecto considerados. Estos son:

- **Personas sordas:** habitantes de la comunidad de Ahuacapa Segundo con distintos niveles de sordera, edad escolar y nivel educativo. El estudio pretendía conocer la sordera desde la perspectiva del individuo en dicha condición e identificar las estrategias y criterios de socialización que utilizan para comunicarse con otros.

- **Docentes con alumnado sordo:** personal docente frente a grupo que tuviese en sus aulas alumnado en condición de sordera que apoyara para conocer los rasgos, las cualidades y las conductas de las personas en edad escolar
- **Padres y madres de familia de personas sordas:** padres o cuidadores en los hogares de las personas sordas para conocer su entorno de socialización temprano y su desarrollo inicial
- **Actores o agentes socializadores:** personas que en algún momento o situación se relacionan con las personas sordas, ya sea en el vecindario, tiendas, iglesia, parque o recinto comunitario.
- **Autoridades:** personal a cargo de la dirección escolar en los distintos niveles educativos con los que cuenta Ahuacapa Segundo y encargado de la comunidad y el recinto comunitario. Esto nos permitió conocer las razones y dinámicas que se han desarrollado como parte de la política comunitaria y escolar en lo que afecta a las personas sordas de la localidad.

Para obtener muestras confiables se hizo necesario identificar fuentes de información en el lugar que se realizó el estudio. Por tanto, se delimitó la población a tan sólo la unidad de análisis y de esta manera un medio más confiable para la recolección de información (Goetz & LeCompte, 1998, p. 106). Para fines de esta investigación, como se describió anteriormente, la información recabada fue a docentes, padres y madres de familia, hermanos y pobladores de la localidad de Ahuacapa Segundo que conviven y tienen cercanía social y comunicativa con las personas en condición de sordera de la comunidad y del cual surge el interés por conocer y analizar cómo es el proceso de aprendizaje de las personas sordas en una comunidad nahua.

La selección de los primeros escenarios fue realizada desde opciones de carácter más teórico para poder acceder al campo y tener acceso a los escenarios de interés para la investigación como menciona Guasch (1997). La selección de informantes se basó en que éstos cumplieran los siguientes criterios: a) Tener contacto directo e indirecto con personas sordas. b) Ser pobladores oyentes de Ahuacapa que tuviesen algún contacto con personas sordas. c) Tener relación directa con personas sordas, ya sean sordos u oyentes. Inicialmente se consideró que sería óptimo contactar con al menos cuatro personas sordas,

seleccionando uno de cada escenario de la localidad. Primero por edades y posteriormente por escenarios en donde se desarrollan socialmente y con todos los actores posibles que tuvieran contacto con ellos. Tanto el diseño de la muestra en campo como la muestra final se comentan más adelante y se describen en la tabla 4.

3.2 Construcción del diseño metodológico a partir de técnicas de recolección de información, objetivos y preguntas de investigación

Para llevar a cabo la investigación, se hizo uso de un enfoque cualitativo y el método etnográfico dado que éste produce datos descriptivos, es decir, las palabras de viva voz de las personas, ya sea de manera oral o escrita (Taylor & Bodgan, 1986) y en nuestro caso también visual y gestual. La etnografía pretende analizar la diversidad humana en ambientes determinados y estudiar a partir de prácticas cotidianas las culturas de diversos grupos humanos (Dietz, 2017), esto nos permitió acompañar e interactuar con los diferentes actores arriba mencionados permitiendo conocer sus formas de aprendizaje a partir de la interacción y la comunicación.

Ciertamente el avance de la investigación no depende tan sólo del investigador, si no de las interacciones que se generan con las personas que interpretan de algún modo la realidad (Velasco & Díaz de Rada, 1997). Por tanto, el investigador deberá construir una guía flexible que no limite el trabajo y que permita observar y recolectar información valiosa.

Desde la perspectiva fenomenológica la cual es fundamental para la concepción de la metodología cualitativa se pretende describir la conducta de las personas sordas en el proceso de aprendizaje informal partiendo de lo que dicen y hacen. De esta manera, se podrá tener un panorama de la percepción que tienen del mundo tratando de observar a partir del punto de vista de las personas sordas y traduciéndolo a partir de su interpretación (Taylor & Bodgan, 1986).

En este sentido, las prácticas a observar donde participan en Ahuacapa Segundo son diversas y eso es lo que se tratará de mostrar. Igualmente, a los participantes de estas

prácticas había también que preguntarles algunas cuestiones para tener datos más significativos sobre la experiencia de aprendizaje y socialización. Esto obligaba a considerar la entrevista a profundidad, los relatos biográficos y la observación para responder a los objetivos complementando con las preguntas que se plantearon también para las personas en condición de sordera. En la tabla 1 se muestran las técnicas desarrolladas y aplicadas que atendieron a cada objetivo y pregunta de investigación. A continuación, explico cada técnica y como se planteó.

Tabla 1. De los objetivos y los instrumentos/técnicas de esta investigación

Objetivos y preguntas		Instrumentos/ técnicas
Objetivo 1 Pregunta 1	Conocer la concepción de la sordera en términos personales de las personas sordas dentro de la comunidad indígena ¿Cuáles son las condiciones y características socioculturales de un sordo en una comunidad indígena?	Observación Entrevista a profundidad
Objetivo 2 y 6 Pregunta 3 y 4	Conocer el proceso de socialización y aprendizaje de las personas sordas en su contexto familiar comunitario inmediato a lo largo de su desarrollo Analizar estas estrategias y criterios utilizados para entender si estas prácticas se explican desde los procesos de inclusión e interculturalidad dentro de una comunidad nahua. ¿Quién se encarga de socializar al individuo sordo? ¿De qué manera el contexto en que se desarrolla la persona sorda aporta al proceso de aprendizaje y social en diferentes ámbitos?	Observación
Objetivo 3 y 6 Pregunta 2	Explicar las estrategias comunicativas para la socialización entre la cultura oyente y la cultura sorda, que utilizan las personas con sordera en la comunidad indígena Analizar estas estrategias y criterios utilizados para entender si estas prácticas se explican desde los procesos de inclusión e interculturalidad dentro de una comunidad nahua. ¿De qué manera se desarrollan socialmente las personas sordas con sus entornos al intentar ser incluidas en la sociedad?	Observación
Objetivo 4 y 6 Pregunta 5	Identificar las estrategias y criterios que utilizan en la comunidad para el aprendizaje y socialización de las personas en condición de sordera en su contexto y su relación con el ámbito escolar Analizar estas estrategias y criterios utilizados para entender si estas prácticas se explican desde los procesos de inclusión e interculturalidad dentro de una comunidad nahua. ¿De qué manera las prácticas socializantes en un contexto son utilizadas en otros contextos?	Observación Entrevista
Objetivo 5 y 6 Pregunta 6	Identificar estrategias y criterios que utilizan los agentes socializadores y los sordos para la comunicación entre iguales y entre sordos y oyentes Analizar estas estrategias y criterios utilizados para entender si estas prácticas se explican desde los procesos de inclusión e interculturalidad dentro de una comunidad nahua. ¿Cómo es la comunicación y socialización de los sordos en la interacción con sus iguales en distintos ámbitos?	Observación Entrevista

3.2.1 Observación

La observación sirvió en una primera etapa del trabajo de investigación para atender a dos de los objetivos planteados (objetivos 2 y 3).

- Conocer el proceso de socialización y aprendizaje de las personas sordas en su contexto familiar comunitario inmediato a lo largo de su desarrollo.
- Identificar las estrategias y criterios de socialización que utilizan las personas sordas en la comunidad, entre ellos y con otros.
- Analizar estas estrategias y criterios utilizados para entender si estas prácticas se explican desde los procesos de inclusión e interculturalidad dentro de una comunidad nahua.

En concreto se utilizó la técnica de observación participante y el complemento del registro de un diario de campo. En él se plasmaron notas densas, completas, precisas y a detalle de lo que ocurrió durante el trabajo en campo. La exigencia de la observación participante es el estar presente en la escena, pero sin alterar el desarrollo de la misma. No solo implica el no modificar la escena, sino también las relaciones sociales que se establecen.

De alguna manera, el estar en el escenario como observador ya implica una acción social, dado que el investigador nunca trabaja sólo como investigador, es decir, desempeña roles y papeles que el mismo campo irá conduciendo (Velasco & Díaz de Rada, 1997). Por eso el diario de campo fue un buen apoyo para la reflexión sobre cómo se desarrollaron los eventos. A esta situación no es ajena tampoco la auto/reflexión que más adelante compartiré.

Volviendo de nuevo a la observación participante, es mediante esta que surgió la interacción social con los pobladores y participantes. De esta manera la observación sirvió para obtener información valiosa para la construcción de datos y pudo conseguir desde la perspectiva de los individuos definiciones de la realidad y los constructos que definen y

organizan su entorno (Goetz & LeCompte, 1998), además de relaciones de confianza (*rapport*) que permitieron seleccionar y acceder a las personas con sordera y sus entornos.

Para poder lograr la observación y el *rapport*³⁵ con los actores se llegó a la comunidad con la meta de hacer un taller de música. Este taller generó la pauta de confianza entre los pobladores y la investigadora. De esta manera el acceso a la población a través de conversaciones casuales permitió recolectar relatos, anécdotas y mitos en torno a la sordera en Ahuacapa Segundo que fueron de utilidad para comprender y darle sentido al discurso que se interpreta más adelante.

Para organizar la observación construí una guía de observación a partir de categorías *etic*. Dichas categorías se relacionan con el primer objetivo de investigación: conocer la concepción de la sordera en términos de cultura de la comunidad indígena y a la vez a la interrogante de: cuáles son las condiciones y características socioculturales de un sordo en una comunidad indígena. Las categorías *etic* principales fueron socialización, escenarios, comunicación y educación formal e informal (Díaz de Rada, 2011).

En la siguiente tabla (tabla 2) se muestran estas categorías y sus subcategorías que se utilizaron para la observación participante las cuales se ajustaron al primer objetivo y pregunta de investigación como ya se mencionó.

³⁵ *Rapport*: es una técnica de comunicación que permite encontrar afinidad entre las personas y a la vez crear una relación mediante la empatía y ser perceptivos lo cual permite eliminar prejuicios.

Tabla 2. Categorías de observación hacia las personas con sordera

Categorías	Subcategorías
Socialización	<ul style="list-style-type: none">• Funciones y tareas de las personas sordas• Identificación de las formas de socialización entre personas sordas y personas oyentes• Cultura de la sordera: valores, normas, creencias, mitos, imágenes
Escenarios	<ul style="list-style-type: none">• Visibilidad/invisibilidad de las personas sordas• Identificación general de los puntos de acceso de las personas sordas(escenarios)• Actores (con quienes interactúan los sordos)
Comunicación	<ul style="list-style-type: none">• Interacción entre sordos y oyentes• Canales de comunicación• Con quienes interactúan las personas sordas
Aprendizaje formal/informal	<ul style="list-style-type: none">• Diálogos entre personas sordas y personas oyentes• Comunicación entre docente y alumnado sordo.• Comunicación (señas locales creadas para comunicarse en el contexto escolar/comunitario indígena)• Institución educativa ante la sordera

3.2.2 Entrevistas

Junto con la observación que permite un marco de interpretación la información central se recolectó a través de entrevistas. Estas atenderían sobre todo a los objetivos 1, 4 y 5 (tabla 3).

Tabla 3. Objetivos y preguntas a responder a través de entrevistas

	Objetivo	Preguntas	Actores
Objetivo 1	Conocer la concepción de la sordera en términos personales de las personas sordas dentro de la comunidad indígena	¿De qué manera se desarrollan socialmente las personas sordas con sus entornos al intentar ser incluidas en la sociedad?	Personas sordas
Objetivo 4	Identificar las estrategias y criterios que utilizan en la comunidad para el aprendizaje y socialización de las personas en condición de sordera en su contexto y su relación con el ámbito escolar	¿Quién se encarga de socializar al individuo sordo?	Autoridades escolares y comunitarias Compañeros Familiares
Objetivo 5	Identificar estrategias y criterios que utilizan los agentes socializadores y los sordos para la comunicación entre iguales y entre sordos y oyentes	¿Cómo es la comunicación y socialización de los sordos en la interacción con sus iguales en distintos ámbitos?	Familiares Docentes Compañeros
Objetivo 6	Analizar estas estrategias y criterios utilizados para entender si estas prácticas se explican desde los procesos de inclusión e interculturalidad dentro de una comunidad nahua.	-----	Familiares Docentes Compañeros

Tratando de generar una mirada con mayor profundidad en la problemática se utilizó la entrevista semi-estructurada o también llamada entrevista a profundidad dado que esta se adecúa a fenómenos emergentes (Dietz, 2017). Se tomaron como *informantes clave* a dos personas de la comunidad, una del ámbito escolar y otra del ámbito comunitario que se relacionan de manera cotidiana con los informantes sordos.

Es por medio de la entrevista que se puede profundizar en los comentarios y aclaraciones de los entrevistados. Las respuestas pueden ser interpretadas desde distintas perspectivas y desde el análisis de las posibles alteraciones generadas en las distintas interacciones que tiene o ha tenido el entrevistado hasta el posible aislamiento en el que se ha desarrollado el participante, en este caso, las personas sordas.

Durante el proceso de recolección de información por medio de la entrevista semiestructurada en la cual participa entrevistado y entrevistador, éste último deberá proceder como estimulador mas no como un reemplazo. Para implementar la entrevista es necesaria una preparación. Así pues, el entrevistador deberá estar familiarizado con el universo cultural del entrevistado y considerar el lugar donde se realizará la entrevista, así como el lenguaje que será utilizado y los signos de interés que debe mostrar tratando de conseguir en el entrevistado el desarrollo de ideas y la obtención de un diálogo activo (Saltalamacchia, 2005).

Para ello se construyó una guía de entrevista que permitió dar libertad de conversación al participante sin perder de vista el tema principal, además de una implementación adecuada a la problemática en torno a las personas en condición de sordera. Se puede decir que todo acercamiento para demandar información y colaboración se hace desde la oralidad y esto supone una minorización de los sujetos con formas y capacidades comunicativas no orales, tal como ocurre en el marco de la diversidad lingüística, donde se privilegia a aquellos que participan de la lengua y los usos lingüísticos del entrevistador hablante de una lengua hegemónica (Figueroa, 2021, 2023).

Para ilustrar y analizar este “olvido metodológico”, es necesario partir de mi experiencia concreta del tema en estudio para poder realizar los ajustes necesarios y no dar por descontado “otras” formas de comunicación -el diseño fue construido para ser ajustado y utilizado en otros contextos- y, por tanto, se planteó la necesidad de elaborar un diseño de entrevista que respondiera a los retos planteados por las características particulares de mi investigación.

Sobre el tema concreto de la entrevista a personas sordas, estas han sido vistas desde la antigüedad como incapaces o limitadas para comunicarse con los demás, visión que se ha ido consolidando e incorporando en las miradas institucionales. Es hasta los años 60 que se concibe a la persona sorda desde el modelo socio cultural como parte de una comunidad lingüística minoritaria (Skliar, 1997). De alguna manera las prácticas de subversión, retomando el planteamiento de Butler (1999), nos lleva al primer objetivo planteado: Conocer la concepción de la sordera en términos personales de las personas sordas dentro

de la comunidad indígena. Dicho objetivo me condujo de manera directa a pensar cómo construyen su identidad las personas sordas en una comunidad indígena y de qué manera sus visiones y concepciones pudiesen censurarse por los paradigmas construidos en la realidad en que se encuentran inmersos.

Para tratar de dar respuesta a dicho objetivo se complementó con la pregunta número 1: ¿cuáles son las condiciones y características de una persona sorda en una comunidad indígena? En este caso las preguntas estuvieron dirigidas a personas sordas y también a padres y madres de personas sordas. Desde la aplicación de las entrevistas a profundidad se consideró recuperar los silencios de las personas sordas, de los padres y las madres de familia y esposas(os) de personas sordas.

Por otra parte, las entrevistas dirigidas a las personas sordas se realizaron en dos vertientes, una de manera señada reconociendo las formas de comunicación de las personas sordas y la otra, respetando la negativa por parte de algunos padres y madres de familia a ser filmados, se recurrió a la entrevista escrita con las personas sordas escolarizadas. A manera de complemento de la información y tratando de generar estrategias para que la persona sorda se sintiese en confianza (a los que permitieron fuesen filmados), también se aplicó entrevista escrita en la cual expresaron lo que no alcanzaron a expresar en la entrevista señada.

Las preguntas abiertas que se integraron en dicha entrevista fueron concretas y específicas con la finalidad de evitar respuestas erráticas y enredadas. A su vez las interrogantes que se aplicaron se estructuraron por temas y se clasificaron en preguntas que buscaban información específica y otras que buscaban opinión (Coller, 2005). Para la aplicación de entrevistas a las personas sordas se hicieron ajustes en cuanto a la forma en que se esperaba recibir respuestas. Se tomó en cuenta si estaban escolarizados o no y los canales de comunicación que utilizaban. De esta manera se tomaron decisiones en cuanto al formato en que se implementarían las entrevistas a manera de tener mayor apoyo del intérprete en LSM. En algunos casos las entrevistas señadas se filmaron cuando los padres, madres y familiares lo permitieron y en el caso de las entrevistas orales se grabaron en audio. Posteriormente se inició el proceso de transcripción e interpretación tratando de

conjuntar la información que generó el entrevistado desde la escritura y la comunicación signada.

Las entrevistas a profundidad no deben conducir hacia la discusión, la crítica o el debate, dichas entrevistas son de corta duración, la cual puede prolongarse entre los 45 y 60 minutos. Esta etapa se ajustará según las necesidades de la misma y dichos ajustes se realizarán a partir de la condición del entrevistado, es decir, si es oyente o sordo. En dicho tiempo deberá desarrollarse la entrevista como menciona Coller (2005) en cuatro etapas, mismas que dan cuenta de una introducción corta, en la cual se da cuenta al entrevistado de manera concreta lo que se va a realizar y el objetivo profesional por el cual se hace, también se explica cómo se constituye la entrevista y la duración de la misma. Para fines de este proyecto la entrevista estuvo dirigida a las características biográficas de las personas sordas.

Posteriormente continuando con la segunda etapa se realizaron preguntas que se pensó facilitasen una comunicación sin rigidez y a su vez obtener la confianza del entrevistado en el menor tiempo posible para dar paso a la tercera etapa. En esta se condujo hacia el desarrollo de las preguntas esenciales para el investigador tratando de ser flexible y saltando temas cuando se daba la situación dado que cada entrevista es diferente y no necesariamente se debe seguir el guión que se preparó en el orden exacto.

En el caso de las personas sordas en un primer momento se concedió espacio para que comunicaran lo que ellos consideraban debían transmitir y posteriormente se aplicó la entrevista escrita a manera de complementar la información, esto a personas sordas escolarizadas, como ya se ha comentado con antelación. Y finalmente la cuarta etapa de la entrevista consistió en la conclusión, el agradecimiento hacia el entrevistado y la despedida, aunque después de concluir la entrevista siguieron comunicando a manera de charla.

Para poder recolectar la información se utilizó la grabación para oyentes y uso de video para sordos como medio de registro de información. Esto me sirvió para lograr una mayor interacción con el entrevistado sin tomar notas durante el proceso, aunque fue necesario tomarlas en las entrevistas a personas sordas por su sistema señado de

comunicación y el hecho de que en algunos casos no se permitió que fuesen filmados. Posterior a las entrevistas se escribían notas referentes a la entrevista y se continuaba con el diario de campo. Se construyó una guía de entrevista como instrumento que se puede observar en el apartado de anexos (anexo 1). En dicha guía se priorizan preguntas guiadas para obtener la información que se requiere sin dar importancia al orden (Booth & Ainscow, 2008).

La tabla siguiente (tabla 4) da cuenta de los temas que estuvieron presentes en cada grupo de entrevistados participantes, oyentes y sordos. El tercer grupo, dirigido a personas en condición de sordera, se dividió en dos partes. La primera, dirigida a todas las edades de sordos fue señalada con los temas que se presentan en la tabla y la segunda, fue escrita a manera de complementar las entrevistas señaladas y también para tener información de personas sordas que sus padres no dieron autorización de ser filmados en la entrevista señalada.

Tabla 4. Listado de temas de entrevista a cada grupo.

Docentes/autoridades escolares y rurales/	Pobladores y familiares	Personas con sordera	
		Señado/escrito	
Sordera Comunicación Espacios de interacción de personas sordas Socialización Interacción Aprendizajes Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje Sistemas de comunicación Comunicación escolar e informal Exclusión	Sordera Convivencia Prácticas en casa Prácticas fuera de casa Comunicación Ámbitos escolares y laborales Tareas en casa Sitios que frecuentan las personas con sordera Cómo se comunican con ellos Cómo se comunican entre ellos Marginación	Convivencia Prácticas escolares Prácticas comunitarias Espacios de interacción Con quienes se comunican Cómo se comunican Percepciones Acciones informales Parte de la comunidad y de la escuela	Casa Familia Escuela Amigos Tareas en casa Tareas escolares Amigos Gustos y preferencias Lugares de visita e interacción

3.2.3 Auto/reflexión hacia el desarrollo metodológico

No estaría completo este planteamiento metodológico sin referirme a mi propia condición de investigadora. Al ingresar a campo el rol de investigadora se torna complejo al tratar de visualizar una problemática en la cual me sitúo como extraña. El hecho de no ser parte de una comunidad indígena, el no hablar su lengua y a la vez desconocer el sistema de comunicación que utilizan las personas sordas en la localidad de Ahuacapa Segundo, de alguna manera me hace reflexionar en la propuesta de Jone Miren Hernández (1999, p. 1-6), quien propone la auto/biografía para entender la problemática que se va a investigar. Si bien no soy parte de la comunidad de alguna manera me considero parte de ella al estar inmersa en la comunidad sorda en la ciudad en que radicó aprendiendo los canales de comunicación que emplean para comunicarse con otros. Estas formas de comunicación estandarizada se utilizan cada vez más en contextos urbanos y algunas personas sordas pobladoras de la comunidad de Ahuacapa Segundo han iniciado su uso.

Asimismo, como propuse en un primer momento, la descripción en notas de la reflexión a partir de la autobiografía, misma que me permitió esclarecer la imagen propia y que me ayudó a definir mi identidad y en un segundo momento a partir de la auto/etnografía, pude localizar en el entorno los límites de los distintos espacios que pudieron llevarme al reconocimiento de las marcas sociales del paisaje que me rodeaba en aquel momento como investigadora. Esto me permitió formularme preguntas en cuanto a los espacios que no debía transgredir, pero a la vez defender, los momentos en que las conversaciones (entrevistas) tomaban un color distinto al propuesto y que debía redirigir la conversación.

Al retomar la propuesta de la autora, pude visualizar el campo y a los participantes desde una perspectiva horizontal y no posicionada tan solo como investigadora extractivista sino con una mirada de empatía que se fue construyendo con el paso del tiempo en la comunidad. Si bien como menciona la autora no es una tarea fácil, vale la pena intentarlo (Hernández, 1999, p. 4).

La entrada a campo se construyó a partir de mi campo de experticia. Se planeó un taller de iniciación musical para personas sordas y oyentes de dicha población. En dicho taller se concentraron personas sordas y oyentes como un primer acercamiento a la problemática a investigar. Posterior a las sesiones del taller se desarrolló la guía de observación para recolección de información misma que se implementó al finalizar las sesiones del taller.

Sin embargo, aunque dicho taller no tenía la finalidad de obtener información y/o generar datos fue utilizado como medio de ingreso a campo. Esto con la finalidad de generar interacción con personas de la comunidad y justificar mi presencia en la localidad. Al finalizar el taller se facilitó la aplicación de entrevistas a profundidad y con ellas se obtuvo información. También fue posible ingresar a otros espacios de la comunidad de Ahuacapa con fines de observación y complementación del trabajo de campo. Sin embargo, el hecho de transitar por la contingencia de COVID-19 limitó el continuar con la observación. Si bien ya había un gran avance en cuanto a implementación de instrumentos de recolección de información hizo falta un poco más de tiempo para dar continuidad a la observación.

3.2.4 Correflexión

Durante el proceso de aplicación de entrevistas en la localidad de Ahuacapa Segundo pude percibir las dificultades a las que me enfrentaría en la aplicación de entrevistas a las personas sordas. Esto por el uso de un sistema de comunicación señado distinto a la lengua de señas mexicana (estandarizada) con clasificadores que conozco y en la comunidad no todos utilizan LSM y tampoco todos están escolarizados. Para poder complementar el trabajo de campo se contó con la participación directa de Raúl como colaborador quien es sordo profundo y docente en lengua de señas mexicana. También conoce el sistema de señas que utilizan algunas personas sordas en comunidades aledañas a Ahuacapa Segundo y por tanto se consideró como participante en la investigación. Su presencia y participación fueron fundamentales en el proceso de entrevistas a profundidad a personas sordas.

El sistema de señas que generalmente se aprende y utiliza en las escuelas urbanas (LSM) es la lengua de señas estandarizada. Sin embargo, al igual que las lenguas orales, las lenguas señadas tienen sus variantes. En este caso el sistema de comunicación señado en Ahuacapa Segundo da cuenta de tres variantes según la etapa generacional de cada persona sorda. Una de ellas es la LSM que se utiliza y se trata de enseñar en la escuela primaria, otra que es utilizada por las personas jóvenes sordas y la utilizada por las personas sordas adultas que no tuvieron ninguna escolarización. Es aquí donde Raúl (intérprete y/o modelo lingüístico) que ya conoce en gran medida el sistema de comunicación señado me permitió conocer y discernir lo que las personas sordas de la localidad comunicaban en las entrevistas. También Raúl ha fungido como un asesor o modelo lingüístico dado que me ejemplifica cómo es la vida, las formas de ser, de actuar y algunas veces hasta de percibir de las personas sordas.

3.3. Desarrollo del trabajo de campo

Durante la primera visita a campo se observaron de manera directa las categorías étic construidas desde los conceptos de socialización, escenarios, comunicación y aprendizaje formal/informal. Cabe mencionar que no se observaron todas las subcategorías. El primer contacto con la comunidad fue de manera personal con el representante de Ahuacapa Segundo en el mes de Julio de 2019. Se presentó la propuesta del taller de música que ya mencioné y se acordó la forma en que se pretendía impartir. A la vez se dio a conocer el trabajo de aplicación de instrumentos para la recolección de información misma que se realizó al concluir el taller. También se llevó a los lugares necesarios la carta de presentación por parte del Doctorado en Investigación Educativa informando mi presencia y dando a conocer el proyecto de investigación. El representante aceptó y ofreció su participación comunicando a la población de mi presencia en la comunidad de Ahuacapa Segundo.

Se hace necesario resaltar que la observación estuvo dirigida hacia las formas de aprendizaje a partir de la comunicación y la socialización de las personas sordas en casa, con sus amigos y en la escuela. En consecuencia, las notas y diario de campo incluyen descripciones de personas que se relacionan con las personas sordas, los acontecimientos en

torno a ellos y la manera en que entablan conversaciones entre sordos y oyentes tratando de escribir a detalle cada suceso de interés para esta investigación dado que como menciona Taylor y Bodgan (1984), si no está escrito, no sucedió nunca. Y para ello fue necesario reconocer las señas que utilizan en Ahuacapa Segundo dado que es una población que al interior es hablante de náhuatl y por tanto las señas que utilizan para comunicarse se esperaba fuesen diferentes a las señas estandarizadas de otros lugares.

Para poder reconocer y conocer los canales de comunicación utilizados por las personas sordas señantes se hizo necesario clasificar por grupos etarios. Se esperaba que las señas o clasificadores estuviesen relacionados de manera directa con la lengua de la comunidad (náhuatl). Por tanto, como ya se mencionó, el apoyo de un intérprete señante que conociera el canal de comunicación de las personas sordas de la comunidad fue relevante.

La presencia del intérprete sordo fue notable dado que las interpretaciones que se hacen en algunas ocasiones suelen acercarse a la percepción del oyente y no a la percepción de las personas sordas. Es decir, al interpretar una persona oyente las palabras o señas y trasladarse a la LSM podría complejizarse y adquirir o dar otro significado. Por tanto, fue necesaria la participación de alguien conocedor del sistema de señas que se utiliza en la comunidad o acercado al contexto nahuablante de la comunidad dado que cada individuo sordo genera y utiliza señas particulares. Por tanto, se hizo lo posible por relacionar las señas utilizadas en la comunidad al vocablo oral y no viceversa.

Como bien menciona Coller (2005) la observación permite el acceso a la intimidad de la realidad que se está investigando. De alguna manera la percepción hacia la realidad que se pretende estudiar se convierte en algo real para el investigador y de esta manera ajusta la teoría, la guía que se ha preparado con antelación para las entrevistas y la observación.

Para ello dicha tarea deberá ser discreta y sin intervenciones por parte del investigador, es decir, no deberá manipular o estimular a los actores y/o participantes ni la situación que analiza pues contribuiría en los sucesos y como efecto se verían sesgadas las

conclusiones. La guía de observación que se construyó se originó de los temas y teorías establecidas previamente y dirige la mirada hacia temas que son relevantes para la investigación (Coller, 2005).

El objetivo que se planteó para ingresar a campo de alguna manera se logró en varios aspectos dado que la contingencia por COVID-19 como ya se mencionó, nos dejó paralizados en muchas actividades, entre ellas, el trabajo de campo que conlleva el estar cerca de otros, lo cual nos fue impedido en su última fase. Sin embargo, ya se contaba con información recabada.

Para la muestra de observación en un primer momento se pretendía seleccionar a cinco personas sordas en edad escolar de distintas edades y niveles escolares, sin embargo, con el avance en el ingreso a campo se encontró que estaban inscritos en primaria, las personas sordas inscritas en telebachillerato fueron dadas de baja y los alumnos sordos en telesecundaria se graduaron y otros ya no continúan con su escolaridad. Por tanto, quedaron cinco. Dos de ellos en el ámbito escolar, dos más desertaron por cuestiones familiares de la escuela y el otro en su hogar siendo ya un adulto.

Por otra parte, me encontré con dificultades en cuanto a la cercanía con las demás personas sordas, dado que salen poco de sus casas y el sistema de comunicación que utilizan era desconocido para mí. También como muestra de observación se planteó tomar a diez padres de las personas sordas. La respuesta fue positiva y accedieron a formar parte de la investigación, pero solo 5 de ellos. A la vez se observó a compañeros de clase, amigos de las personas sordas y personas cercanas con quienes interaccionan. Al inicio no se localizaban amigos o personas con quienes interaccionaban. Al tener acceso al espacio escolar, se facilitó la observación y se pudo localizar a las personas con quienes socializan, comunican y establecen relaciones de cercanía.

En la tabla 5 se puede ver que los informantes que estaban inicialmente contemplados se redujeron en algunos casos. Esto supuso que disminuyera la cantidad y características de los informantes, pero en todo caso son más que suficientes para poder tener variación y contraste en sus prácticas, discursos y vivencias. Por tanto, las técnicas de

recolección de información se ajustaron a esta distribución. En el año 2020 dando continuidad al trabajo de campo la observación se realizó con los participantes que se ajustaron a las características que la investigación necesitaba.

Tabla 5. Muestra diseñada, muestra realizada

	Muestra diseñada	Muestra realizada
Personas sordas	5	5
Docentes con alumnos sordos	4	3
Padres de familia de personas sordas	10	6
Agentes socializadores	5	4
Autoridades	5	3

3.3.1 Respecto a la aplicación de las entrevistas

Durante la aplicación de instrumentos de recolección de información, en este caso las entrevistas, se utilizó la grabación de audio para oyentes y video filmación para las personas sordas dado que utilizan un canal de comunicación señado como ya se ha venido mencionando. También se recurrió a la entrevista escrita para las personas sordas que no dieron permisos de video grabar. Los objetivos 1, 4 y 5 complementados con las preguntas 1, 2 y 6 se trataron de responder desde la información obtenida en las entrevistas.

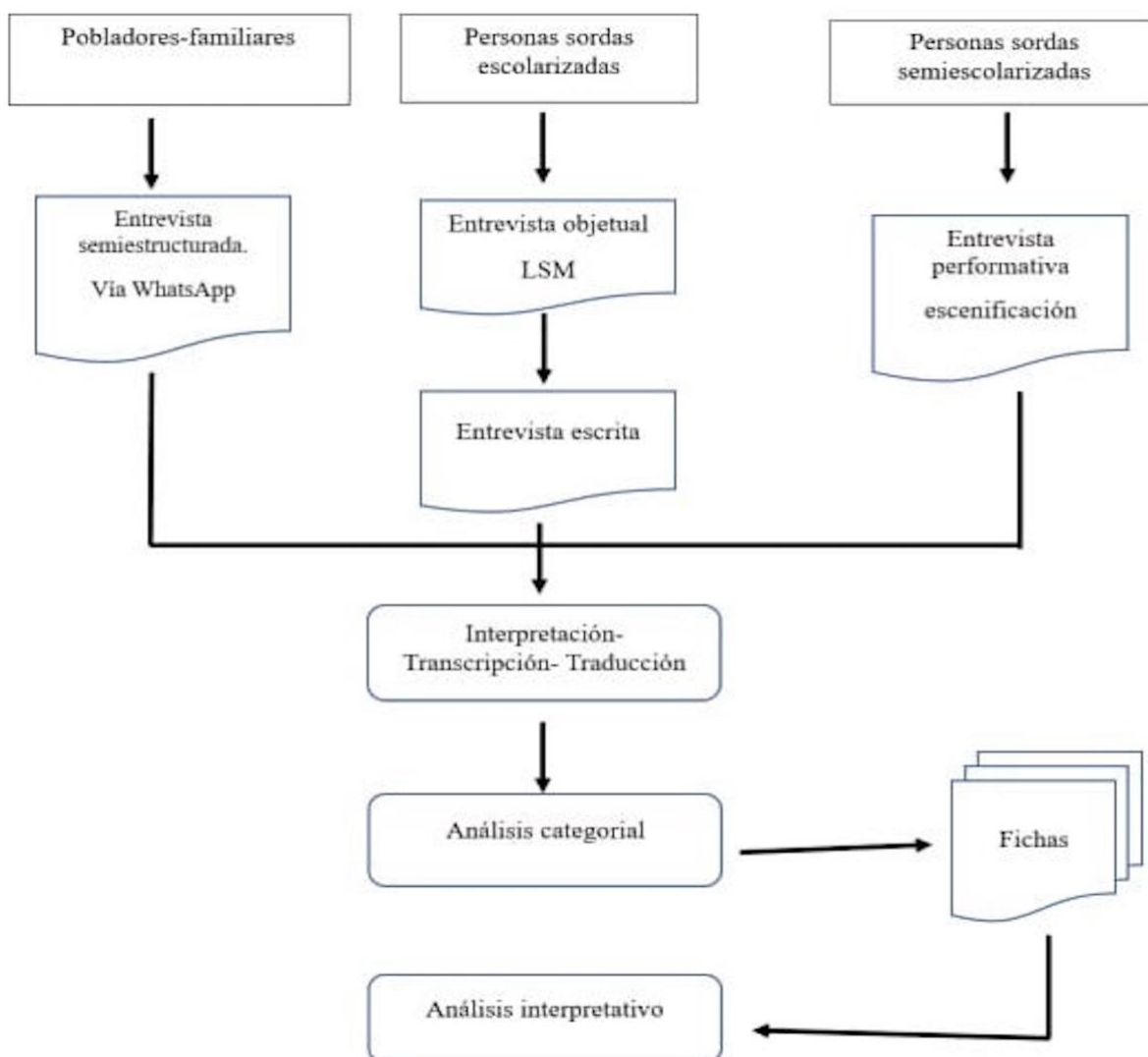
Con la información recolectada y capturada se procedió a la transcripción, posteriormente se ordenó la información haciendo una clasificación en categorías *emic* las cuales se vinculan de alguna manera con los objetivos de la investigación. En dichas categorías se concentran ideas, conceptos y temas que se acercan a la problemática que se investiga (Rubín y Rubín, 1995). Con la información ordenada se continúa realizando la triangulación como menciona Denzin (1970). Desde la combinación de teorías, la fuente de datos que ya organizamos con antelación y los métodos de investigación de cara al fenómeno que se estudia se continúa realizando la triangulación, misma que nos conduce a la interpretación a partir de estrategias afines o construidas para desarrollar el proceso.

Retomando la técnica de recolección de información, el relato biográfico estuvo conectado con la entrevista semiestructurada. Esto porque los entrevistados disponían de tiempo y apertura para responder a los cuestionamientos y también mostraron apertura para exponer sus experiencias personales y su transición por las diferentes socializaciones dependiendo de sus edades.

Como menciona Pujadas (1992) el relato no se limita al esquema de la vida cotidiana, sino que profundiza en la vida del participante, en este caso se dejaron ver situaciones y vivencias en la infancia de las personas sordas. Esto en cuanto a intentar comunicar necesidades, afectos, emociones y dificultades haciendo referencia a la construcción individual y social. El relato biográfico conectado con la entrevista semiestructurada y/o a profundidad se utilizó para responder y complementar los objetivos 1, 2 y 3.

Tratando de seguir la perspectiva de Denzin (1970) se aplicó triangulación de datos (tiempo y espacio) a partir de la observación, la entrevista y el diario de campo. De la información recolectada y transformada en datos se visualizó una aproximación similar para medir una misma variable según Denzin (1970). Para tratar de superar la debilidad del uso de un solo método, se hizo uso de más métodos tratando de superar dichas debilidades y dar fiabilidad a partir de la combinación de métodos.

Procedimientos de entrevista y análisis



La siguiente tabla (tabla 6) da cuenta de las edades, sexo escolaridad, campo laboral y familiares con los que conviven las personas sordas al interior de los distintos ámbitos. También da cuenta de las diferentes edades de las personas sordas entrevistadas y observadas. Algunos de ellos cursando primaria en donde son acercados al aprendizaje de LSM. Otros cursaron hasta Telesecundaria y Telebachillerato pero los padres decidieron darlos de baja dado que consideran que la escuela no les sirve porque no les enseñaron a hablar.

Las personas en edad adulta no tuvieron oportunidad de ingresar al ámbito educativo y, por tanto, las señas y clasificadores que utilizan dejan ver el uso de ellos en náhuatl y español, el uso de cada sistema depende en gran parte de la comunicación con esposa e hijos que al interior usan el náhuatl y con “otros” externos a la familia y no pobladores de Ahuacapa Segundo utilizan el español.

Tabla 6. Características de las personas participantes en cada grupo.

	Edades	Sexo	Señante en nahua	Escolaridad	Ámbito laboral	Familiares
Personas sordas (5)	8	M	Combinación de LSM/clasificadores	Primaria	Escuela	Hermano y padres
	8	M	Combinación de LSM/clasificadores	Primaria	Escuela	Padres/dos hermanos
	16	H	Construcción desde señado consecutivo	Tele Secundaria	Deserción escolar y en casa	Padres/hermana
	17	M	Construcción desde señado consecutivo	Tele Bachillerato	Deserción escolar y en casa	Padres y hermano
	68	H	Clasificadores náhuatl/ español	Sin escolaridad	Zapatero, campo, peluquero	Esposa e hijos

En la siguiente tabla (tabla 7) se muestran las características de los dos grupos de participantes que formaron parte de la investigación en las entrevistas y en la observación. Una de las características principales de las personas oyentes entrevistadas fue que debían tener una cercanía e interacción con las personas sordas. Algunos de los participantes fueron familiares, otros fueron maestros frente a grupo con alumnado con sordera, directores escolares y representantes de la localidad de Ahuacapa.

En la tabla se trata de dar cuenta del uso y manejo de algunas formas de comunicación señada por parte de los oyentes hacia las personas sordas. La mayoría de ellos son pobladores de la localidad y otros viajan de localidades aledañas de lunes a viernes a impartir clases y realizar funciones escolares.

Tabla 7. Características de los dos grupos de oyentes participantes en entrevistas

	Relación con personas sordas	Cargo	Habitantes de Ahuacapa	Edad	Hablante de náhuatl	LSM
Autoridades y personal docente	Escolar	Docente primaria	No	2	No	Si
	Escolar	Docente telesecundaria	Si	8	Español/náhuatl	No
	Escolar	Director	No	7	No	No
	Comunitaria	Representante de la comunidad	Si	9	Si	No
Familiares amigos y compañeros de escuela	Comunicación con personas sordas	Como es la comunicación que utilizan	Parentesco	Edad	Hablante de náhuatl/español	LSM/Señas caseras
	Directa	Clasificadores. LSM	Madre	8	Si	Ambas
	Directa	Clasificadores	Madre	2	Si	Señas caseras
	Directa	Señas consecutivas	Padre	3	Si	Señas caseras
	Directa	LSM-Clasificadores	Hermano		Si	LSM
	Directa	Rep. Esc.	Cuñado	1	Si	Rep. Esc.
	Directa	Rep. Esc.	Esposa	8	Si	Rep. Esc.

3.3.2 Cuestiones éticas de la investigación

En esta investigación ha sido elemental seguir las orientaciones que son emitidas por la Universidad Veracruzana y que obedece el programa de Doctorado en Investigación Educativa, además de otros códigos deontológicos³⁶. En este documento se reúnen los compromisos, criterios y principios que debería cumplir el investigador y es necesario su cumplimiento para todos los doctorandos. Los principios básicos de este código ético hacen referencia a la responsabilidad por parte del investigador, su actitud profesional, así como el uso y manejo de la información que se recaba en el trabajo de campo.

³⁶ La Universidad Veracruzana tiene establecido normativas y marcos éticos y epistemológicos que rigen la conducta de sus miembros. En el terreno de la investigación Estatutos o reglamento de posgrado normativas. Asociación antropología ciencias social de México

Por otra parte, se debe tener presente la situación de los participantes cuando se hace referencia a un código de ética. Para la presente investigación se hizo uso de un documento de consentimiento informado en el cual los participantes estuvieron de acuerdo en aceptar y firmar los lineamientos que en el documento se describen, es decir, los participantes autorizaron su consentimiento de participar en el estudio y a la vez permitieron que la información que se recolectó durante el proceso de investigación fuese utilizada para la elaboración del análisis y la presentación de resultados.

Dicho documento contenía el nombre del proyecto, los objetivos del estudio, la forma en que se llevaría a cabo dicho proceso, así como la confidencialidad y manejo de la información. Por otra parte, para hacer válido dicho documento se dio cuenta de la fecha de inicio y conclusión de la estancia en la comunidad, así como las firmas de los participantes y el contacto de las personas responsables y autoras del protocolo de investigación.

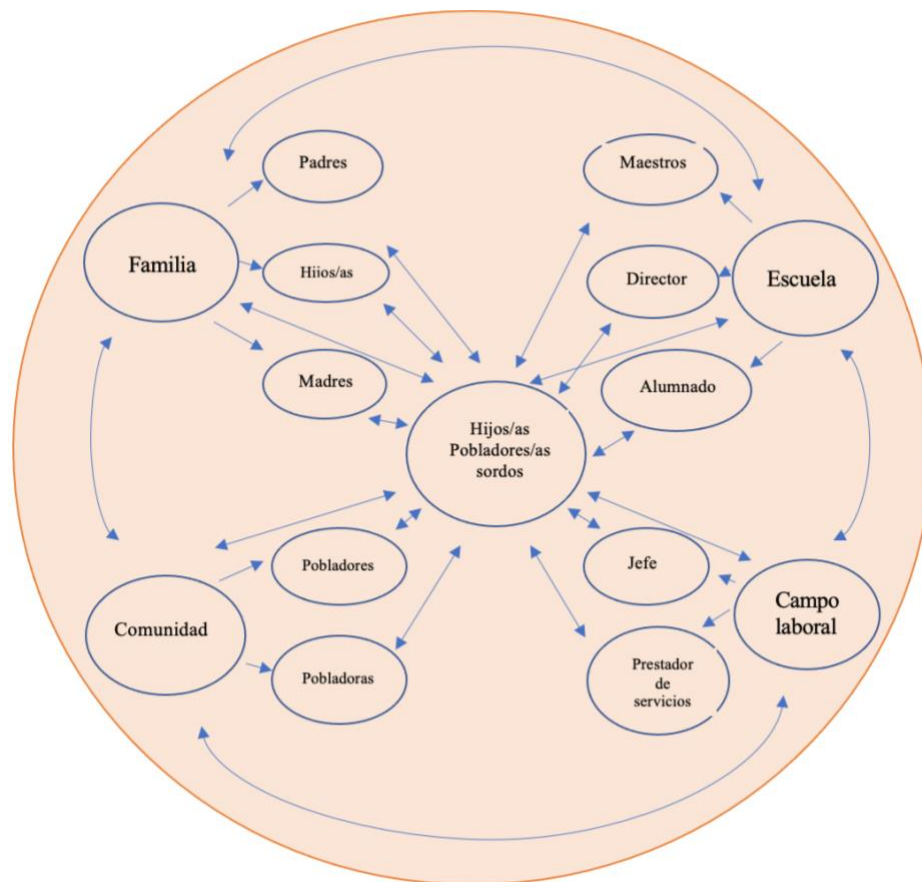
CAPITULO IV

Socialización y sordera en una comunidad nahua

Socialización y sordera en una comunidad nahua

A partir de las entrevistas a personas oyentes (padres y familiares de personas con sordera) y posteriormente de las entrevistas a personas sordas y personas oyentes laborando en instituciones instaladas en la localidad de Ahuacapa Segundo (escuela) se procedió a identificar elementos que se correspondieran con las categorías a priori y otros que permitieran descubrir otras categorías identificadas en discursos y prácticas con valor para los miembros de la comunidad (categorías emic). Una comunidad que como puede verse en la figura 1 se compone de cuatro grupos o ámbitos que se encuentran en constante interacción, en nuestro caso el ámbito familiar, el ámbito comunitario, el ámbito escolar y el ámbito laboral.

Figura 1. Red de participantes en la comunidad de Ahuacapa Segundo



Fuente: elaboración propia.

Por este motivo se analizaron las entrevistas desde cuatro agrupaciones en ámbitos interrelacionados de la localidad (familia, comunidad, escuela, campo laboral). Parte de este ejercicio me llevó a analizar categorialmente el contenido de las entrevistas de personas oyentes, como lo son pobladores cercanos a las personas sordas y los familiares (padres, hermanos, sobrinos). La segunda etapa se dirigió a la clasificación de las entrevistas de autoridades y personal docente que se relacionan con las personas sordas y la tercera etapa, hace referencia a las entrevistas de las personas sordas.

Posteriormente se procedió a triangular la información clasificada de las entrevistas semiestructuradas, entrevista objetual (LSM), entrevista performativa (escenificación) y entrevista escrita para continuar con la transcripción, traducción e interpretación que permitiera el análisis categorial por medio de fichas. Como ejercicio de validación se clasificó la información y se colocaron las citas por cada categoría en fichas, como ya se menciona. Esto dio como resultado un total de 118 tarjetas, lo que facilitó manejar la información y analizar los datos. Así, éstas se reordenaron en diferentes momentos tratando de validar que fuesen parte de cada categoría, detectando en algunos casos que algunas compartían conceptos similares con otras categorías. A partir de dicha clasificación, ésta fue cernida y se fueron reconociendo las categorías *emic*, tomando en cuenta la frecuencia y recurrencia en cada cernida que fue robusteciendo cada una de las categorías.

A partir de la clasificación de información, las citas se fueron agrupando en cada categoría según su contenido y características propias, complementándose con la información obtenida a través de la observación y la información registrada en el diario de campo. Estas otras informaciones también fueron ordenadas. Esta triangulación se hizo desde las categorías aplicadas. A manera de explicar cada categoría se construyeron narrativas con valor testimonial desde la voz, señas y escenificaciones de los colaboradores que se describen más adelante.

La tabla siguiente (tabla 8) muestra cuatro categorías *emic* que surgieron de las entrevistas en los tres ámbitos mencionados. En la tabla se ordenan con el fin de sintetizar y organizar la información obtenida en las entrevistas. La clasificación de entrevistas se hizo por ámbitos y percepciones de pobladores (oyentes), padres y madres de personas en

condición de sordera, docentes que atienden a personas sordas y la perspectiva de las personas sordas desde los tres grupos detectados al igual que sus diferentes formas de comunicar.

Estas otras cuatro categorías planteadas, con sus respectivas subcategorías, se muestran en apartados posteriores a manera de narrativas, narrativas enunciadas desde las voces y “otras” formas de comunicación de los colaboradores. Estas categorías también fueron originadas atendiendo a los objetivos planteados, surgiendo inicialmente como categoría emergente. Esta emergencia de la categoría se producía cuando los aspectos analizados de modo contrastivo no se le encontraba cabida en ninguna en otras.

Tabla 8. Síntesis de categorías emic

Diferencia	Prácticas	Silencio	Significados
Aspectos económicos y sociales Quehaceres Diferencias en el hogar Diferencias entre pares Herencias comunicativas y laborales Aprendizajes conectados	Espacios de interacción Comunicaciones desarticuladas Señas compartidas Construcción y fragmentación de identidades Autoaprendizaje Aprendizaje activo / pasivo	Silencio Mudez Prejuicios Espacios de exclusión/inclusión	Imaginarios Percepciones

Respecto a la descripción por categorías, la primera categoría, titulada “la diferencia”, se refiere a situaciones que se viven de manera cotidiana en la localidad y que también tuve la oportunidad de corroborar a través de la observación. Al inicio del trabajo de campo observé la sordera como un elemento diferenciador que tiene la población. Se vivieron momentos llenos de aprendizaje y algunos instantes de exclusión dada mi condición de oyente y no ser hablante de náhuatl.

En la localidad pude reconocer diferencias sociales en las menciones que los pobladores hacen refiriéndose a los foráneos. Otras diferencias aludían a la situación

económica que vive cada familia al interior, a los oficios o actividades laborales de los cuales depende cada una, así como las diferencias que se enmarcan a partir del desempeño de actividades en el hogar y en la comunidad como es el caso de las actividades que realizan las personas en condición de discapacidad. El sistema de diferencia en la comunidad responde a las necesidades que se presentan en ella. En nuestro caso concreto, otras diferencias tenían que ver con las diversas formas de aprendizaje, comunicación y socialización que han encontrado y adquirido las personas sordas y oyentes para poder comunicarse.

Como continuación con la primera narrativa se describen las ocupaciones y actividades económicas que se hacen en la familia y que se vincula con los aspectos económicos y sociales de la localidad que a grandes rasgos se mencionó en la contextualización. Así vemos cómo esta dimensión afecta a las formas de vida y a la socialización de los pobladores pues la búsqueda de formas de mantenimiento y de incremento de ingresos económicos es una constante en la cotidianidad. Se delinean los quehaceres que realizan los habitantes en su día a día y las diferencias que se van haciendo notar al interior de cada hogar dadas las condiciones y composición de cada núcleo familiar. Como ya se ha mencionado, estas diferencias se acentúan dentro de los hogares cuando un miembro de la familia se encuentra en condición de discapacidad, es decir, el sistema de diferenciar responde a rasgos que a su vez le otorgan una funcionalidad a manera de redes como lo son obligaciones y deberes, estatus, participación en la vida social, contribución y rendimiento de tributos en rituales ceremoniales de la comunidad, etc.

Situándonos en la condición de sordera las formas señadas de comunicación llegan a generar barreras entre sordos y oyentes que obstruyen el pleno desarrollo del aprendizaje y socialización del individuo en condición de sordera. La comunicación entre emisor-receptor con diferentes formas de comunicación es la primera barrera que aparece entre los miembros de la familia. Sin embargo, también es una forma de aprendizaje pues se van construyendo “otras” formas para comunicarse con las personas en condición de sordera. El hecho de ser sordo o sorda no evita la transmisión cultural que proporciona cada hogar y la

comunidad, por tanto, se van generando conexiones entre las personas sordas y oyentes, ya sea en la familia o en el entorno familiar comunitario.

La categoría número dos, nombrada “las prácticas”, se construye desde subcategorías que hacen alusión a ciertos espacios donde las personas sordas desarrollan prácticas y se relacionan con las personas oyentes o con sus iguales (personas sordas). También se describen las formas de relación entre sordos y oyentes que van cimentando canales de comunicación. Así pues, desde las percepciones de los colaboradores se fueron dibujando las formas de interacción y socialización de las personas sordas en sus diferentes edades. De ello se desprende que el desarrollo de la identidad de la persona en condición de sordera se torne complejo.

La transmisión de conocimientos y saberes de la familia y la comunidad pudiese que no se transmita a las personas sordas de manera íntegra sino fragmentada debido a que solamente reproducen lo que ven o lo que se les modela. De eso se desprende el hecho de que cada persona sorda de la localidad transitó por dificultades en diferentes momentos de su vida. Esto les hizo ir desarrollando habilidades en el aprendizaje independiente, así como posicionarse en un rol pasivo o activo según fuese el caso. En ese mismo contexto se describen las agrupaciones de personas sordas³⁷ que se dejan ver en la localidad a partir de sus características sociales.

El “silencio”, como se nombra a la categoría número tres, da cuenta de la percepción que se tiene en la localidad acerca de la sordera. Se intentan explicar las concepciones, creencias y prejuicios que se han generado a lo largo de los años sobre las personas que, según ellos, están enfermas. Dicha enfermedad que se entiende que es la incapacidad para poderse comunicar no se relaciona tanto con el aparato auditivo (oído) sino con el hecho del habla (aparato fonador) por ese motivo los pobladores oyentes les llaman en náhuatl *nohnotzih*, término que hace referencia a mudito o mudez. Al mismo

³⁷ Grupos de personas sordas: se utilizan a lo largo del documento, las clasificaciones de grupo escolarizado, grupo semi escolarizado y grupo no escolarizado haciendo referencia a las personas sordas agrupándolas desde las características históricas por las cuales transitaron en la localidad y el tipo de socialización que han desarrollado. También estos grupos se construyeron desde las actitudes de las personas en condición de sordera y los aspectos que muestran en cuanto a características socioculturales. Niños-escolarizados-activos. Jóvenes-semiescolarizados-pasivos. Adultos-sin escolarización-semiactivos.

tiempo, desde la subcategoría “espacios de interacción” se van delineando los espacios de exclusión e inclusión de las personas en condición de sordera desde la manifestación de los pobladores. Además, se observan espacios donde se desarrollan prácticas y ausencias de ellas, es decir, las actividades en las cuales se les permite incluirse y en las que no están implicados. El ser sordo o estar inmerso en un mundo de “silencio” implica también ser incluido/excluido, las prácticas, la asignación de roles, la definición de etiqueta social y su propio reconocimiento como personas en condición de discapacidad.

Los “significados”, la cuarta categoría, expone las percepciones de los padres y madres de niños, niñas y jóvenes en condición de sordera. Accedemos así a lo que creen y consideran que es bueno para sus hijos e hijas, el porqué de tomar ciertas medidas de sobreprotección y en algunos casos de apoyo hacia ellos desde el posicionamiento al que se adscribieron como padres. Este posicionamiento, clínico o sociocultural y en algunos casos ninguno de los anteriores, lo toman de acuerdo con la información que tienen sobre la sordera. Así pues, la narrativa cuatro “significados” construida desde las subcategorías se hacen evidentes las distintas percepciones de los pobladores oyentes hacia la condición de sordera desde la etapa generacional en la que crecieron y se desarrollaron las personas sordas en la localidad. Las categorías *emic* se construyeron a partir de la información recabada con todos los colaboradores sordos y oyentes.

4.1 La diferencia como objeto de socialización

Los discursos y conductas recabados en campo, su constitución en narrativas, nos presenta un modo de entender y encauzar socialmente la sordera como parte de la cotidianidad nahua. En este registro no solo se hace evidente lo que se pretende objetivar como lo propio de los otros, la población nahua y la población sorda, sino también el valor que al trabajo de campo se le concede desde mi subjetividad como investigadora que observa, registra e interpreta, y la distancia que surge por el hecho de no ser sorda ni hablante de nahuablante.

Sin embargo, esto no impide el ser partícipe de sus prácticas, creencias y expectativas, a partir de la vivencia, del compartir, y en ese punto de la evidencia de las diferencias, de las diversidades que surgen en su interior y con mi presencia, permiten un

acercamiento intercultural que pone a dialogar a agentes socializadores y socializados, a personas sordas con oyentes, conmigo y consigo mismos. En cierta manera y en menor grado, yo también fui socializada por las familias con las que participé.

De alguna manera intuyo que la percepción de la diversidad transformada en diferencia se vive al encontrarse en un contexto totalmente nuevo. Al no utilizar las formas de comunicación orales y señadas lo asocio con la situación que transitan las personas sordas en la comunidad. Todos estos procesos son los que expongo a continuación.

En cuanto a mi propósito de investigación, el ser investigadora con también recelos, inseguridades y otra mirada, mi presencia, sin pretender encontrar una verdad absoluta, tenía como única intención adquirir un delgado fragmento de una realidad analizable, me instalé en el interior de la comunidad con algunas familias de la población y en el ámbito educativo e ingresé a campo desde prácticas de mi profesión inicial. Desde ese momento ellos eran diferentes y yo también lo era.

Ciertamente mi formación disciplinaria, que se orienta al conocimiento y enseñanza de la música, me permitió ingresar a la comunidad, como ya mencioné antes, impartiendo un taller de iniciación musical para personas en edad escolar con y sin condiciones de discapacidad. Partiendo de dicho taller, se alcanzó un acercamiento con los pobladores que permitió abrirme otros espacios de interacción, como el espacio educativo y el espacio familiar. Todo esto me llevó a una interacción y un acercamiento que al inició suponía no se llegaría a dar con tal profundidad. Sin embargo, en la comunidad tuve la oportunidad de observar los procesos de aprendizaje, socialización e interacción de personas en condición de sordera en sus espacios familiares, comunitarios y escolares. Con el paso del tiempo y la confianza ganada, los pobladores y colaboradores se dirigieron a mí como “maestra”, pero de alguna manera era también una maestra *koyotl* para ellos, por ser forastera y externa a la comunidad y a sus prácticas. Si bien *koyotl* (literalmente, ‘coyote’) no es una palabra que se adjudique a una persona de manera despectiva, no es tampoco una palabra neutra. Hace referencia a una persona ajena o visitante de la comunidad, condición que de por sí despierta recelo y distancia. Como extraña que además quería “hablar” con los sordos yo

era en cierto modo una *outsider* muy particular, condición que trataba de ir, en cierta manera, “normalizando” entre el mundo de la oralidad y la sordedad.

Así pues, puesto que era un estudio de corte etnográfico, cimentado en una descripción adyacente a los contextos en los cuales interaccionan las personas sordas, su implicación en el ámbito educativo y su participación activa o pasiva con oyentes y sordos generaron en mí diferentes sensaciones y percepciones, desde la confianza y empatía, hasta la indiferencia y la exclusión. El trabajo de campo realizado en la localidad permitió un acercamiento y confluencia con factores que de alguna manera fueron generando ajustes y reacomodamientos en el proceso metodológico. El hecho de realizar trabajo de campo con momentos de presencias y lapsos de ausencias apoyaron en la percepción del objeto de estudio con mayor claridad, es decir, estos momentos de ausencias permitieron dos cuestiones: la presencia, como acercamiento a campo, a los sujetos y a los fenómenos, y las ausencias como periodo de distanciamiento que permitía analizar y caer en la cuenta de situaciones ocurridas que en el momento *in situ* no era fácil percibir.

De manera cotidiana se convive en y con la diversidad ya sea cultural, sexual, funcional, biodiversidad, lingüística y religiosa por mencionar algunas. Es en la convivencia y en la interacción social que se hace perceptible la diversidad transformada en diferencia desde los prejuicios que otorgamos a “esas” diferencias que cada individuo observa.

4.2 La casa nahua como espacio socializador cotidiano

Como dije con anterioridad, Ahuacapa Segundo es una localidad mayoritariamente nahuahablante. Por tanto, la población nahuahablante supone el 86% y de esta población el 88% son bilingües. Esta población se distribuye en 186 hogares. Por lo habitual, cada hogar se conforma por familias compuestas por padre, madre, hijos (de entre 2 a 4) y, en algunos casos, abuelos maternos o paternos.

Como veremos, las actividades cotidianas, las faenas, las relaciones comunicativas y afectivas, el reconocimiento de la diferencia y su gestión a través de patrones y modelos

culturales de normalidad, las tradiciones familiares nos van a dibujar un panorama que nos permite entender los estímulos, modelos y representaciones que la persona sorda –según también su condición socioeconómica, su género, su religión o creencias– va asumiendo y afrontando durante su crecimiento, esperando ser parte de su comunidad, una comunidad donde se advierte una división entre oyentes y sordos.

Los procesos de aprendizaje se construyen con diferentes elementos que aporta la familia, la comunidad, los amigos y los espacios educativos. Generalmente se adquieren desde la comunicación (oral), sin embargo, en las personas sordas quienes utilizan formas de comunicación viso-gestuales los procesos para la adquisición de aprendizajes se complejizan.

4.2.1 Las actividades parentales

En las familias de Ahuacapa Segundo, como en la mayoría de las familias en México, todos los integrantes cumplen con roles y funciones que desempeñar. Los padres, los varones con familias conformadas, se levantan muy temprano, entre las 4:30 y 5:00 a.m. Casi de noche van rumbo al campo, como dicen ellos: “pa’ ganarle al sol hay que irse bien tempranito, sino pues ya después no se puede trabajar bien, es más pesado” (R. Poblador, EN., 2020).

Los recursos económicos se obtienen, en su mayoría, del corte de naranja. Los pobladores trabajan como jornaleros y en algunos casos complementan el ingreso económico del cultivo de sus tierras. En otros casos obtienen recursos del trabajo como coloteros³⁸ o de la renta de sus tierras para la siembra de naranja o frijol. Las calles de terracería y el calor agobiante en primavera dejan disfrutar la sombra de los árboles frutales de ciruela, guayaba, mandarina, pero en su mayoría de naranja y algunos de toronja. Y comentan:

³⁸ Colotero es el nombre con el que se conoce a las personas que cortan naranja por el hecho de cargar en sus espaldas y sujetar a su cabeza un recipiente elaborado con tiras de carrizo y reforzado con cuero. Esta cesta se llama *kolotl* en náhuatl, por tanto, se les conoce a los cortadores de naranja como coloteros, palabra castellanizada.

[...] aquí lo que da la tierra pues es la naranja y otras cosas que se siembren. Todo crece nada más que llueva y hay de todo, *tlaolli*,³⁹ estas ... grandes, *xokotl*.⁴⁰(Diario, com. per., febrero de 2020).

Por otro lado, los varones con familias conformadas ante la necesidad de obtener más ingresos, necesarios para mantener a la familia, en ocasiones tienen que salir de su comunidad en busca de otras fuentes de empleo. Esto ocurre cuando no tienen tierras que rentar, un oficio o simplemente que el corte de naranja no cubre los gastos de la familia. Algunos pobladores me comentaron en las entrevistas:

“Aquí en lo que se trabaja es en el corte de naranja y pues, algunos en sus tierras. Lo que va dejando la tierra. En veces, como no hay cosecha, muchos se van a buscar trabajo pa’ Puebla o pa’ México, pues allá se van a buscar trabajo. Muchos ya no regresan. Pero pus... los que no sale habla pues, ¿cómo se van a ir?”. (R. Poblador, EN., 2020).

Esta búsqueda significa viajar a Poza Rica, a Ciudad de México o a Tuxpan y ser empleado como taxista o en algún trabajo en el campo. En algunos casos regresan a su población y en otros sólo regresan para llevar a sus familias al nuevo lugar donde radican. Generalmente no emigran fuera del país, sino que se suman a las migraciones internas.

Mientras los varones salen de sus casas a realizar trabajos para sustentar a sus familias, las mujeres también realizan actividades en sus casas, criando pollos como dicen ellas, para venderlos o como sustento. También se dedican a la cosecha de hortalizas que posteriormente venden en la plaza que se instala los lunes en una población cercana de Llano Enmedio (Pobladores, C. Inf., 2020).

“...pu’s también nos vamos a Llano a traer comida. Los huevos de la gallina pu’s los llevo pa’ vender o cambiar por otras cosas. En veces las gallinas me las llevo, ya las piden y así. Sale dinerito pa’ comprar lo que pus’ va haciendo falta que pus’ no hay aquí” (Diario, com. per., febrero de 2020).

En la casa, las mujeres, madres de familia, también se levantan a la misma hora. Encienden la lumbre de leña y calientan el café de la mañana para el desayuno de los esposos y dicen: “pues sí hay cosas para hacer más almuerzo, pues se hace, si no, una

³⁹ Tlaolli: maíz.

⁴⁰ Xokotl: fruta cítrica.

tortilla con frijoles y un buen café. Hay veces que hay pan que fui a traer a Llano y pues ya” (M. Madre niños sordos, EN., 2020).

Como ya dije al hablar de la localidad, no hay comercios en sí. Lo que encontramos es la instalación de pequeños establecimientos en algunas casas, donde se venden refrescos, agua embotellada y otros alimentos y golosinas. Después de largas jornadas de trabajo en el corte de naranja, algunos pobladores se quedan en los dos únicos establecimientos que venden alcohol para pasar un rato entre amigos y después continúan su camino a casa.

Entre la preparación de alimentos y labores diarias de la mañana, los hijos se levantan a preparar sus ropas y mochilas para ir a la escuela y los que no asisten al espacio educativo se preparan y desayunan para ir al campo con sus padres. El trabajo fuera de casa generalmente está a cargo de los varones, si los hijos ya tienen entre 7 y 8 años acompañan al padre a la siembra o cosecha en temporada vacacional o si no asisten a la escuela se adhieren al trabajo con los varones adultos.

Las labores de la casa, trabajos de cuidado de animales y plantas están a cargo de las mujeres de todas las edades. Las niñas son instruidas por las madres, abuelas y tías en las actividades referentes a la preparación de alimentos, desde colocar las mazorcas a secar, desgranar el maíz y su cocción, hasta lavar la ropa y alimentar a los animales.

En estas primeras horas de la mañana, se conforman en las familias espacios de socialización entre padre y madre, entre hijos y padres y entre hermanos. Los diálogos a esas horas de la mañana pareciera que fuesen pocos, pero en realidad atienden varios temas relacionados con los quehaceres del día. Las madres indican actividades que deben realizar los hijos antes de ir a la escuela o al campo mientras ellas preparan un itacate⁴¹.

Los primeros en salir de casa son los varones para poder llegar a tiempo a sus trabajos y ocupaciones fuera de la casa. Las mujeres se quedan en casa dando continuidad a las labores del hogar y la preparación de los hijos para llevarlos al espacio educativo como ya señalé. Ubicados los hijos e hijas en la escuela, las mujeres regresan a casa a preparar

⁴¹ Itacate: provisión de comida que se lleva para un viaje, paseo o trabajo.

alimentos, a ordenar todo lo que quedó en desorden en el ajetreo de la mañana y atender a los pollos, cerdos y plantas comestibles que cultivan en los patios de sus casas y también frutos que dan los árboles que tienen en sus tierras (Jóvenes-padres, casa, Obs., 2020).

La conformación de los hogares, su distribución, diversidad y los recursos materiales que tienen reflejan sus características y la identidad de sus integrantes. Las casas como espacio de convivencia y estimulación resultan de gran interés, dado que los hijos e hijas generalmente se encuentran cerca de la madre, ya sea en la cocina en la preparación de alimentos, en el patio atendiendo plantas o animales o en las habitaciones ordenando la ropa y cosas en desorden. Estos momentos de cercanía son un aprendizaje para el niño o la niña pues la madre está modelando ante los hijos las actividades que se realizan y que posteriormente se espera desempeñen los hijos.

Es necesario mencionar que la dinámica familiar se ve afectada en cuanto a interacción, diálogos y comunicación en las actividades familiares cuando se tiene al interior una persona en condición de discapacidad. Situándonos en la condición de sordera, se pudo observar que la atención de las madres se encuentra enfocada casi en su totalidad en el hijo o hija sordos. En una entrevista a una madre de niña sorda, ésta me dijo: “pues, con ella tengo que enseñarle lo que tiene que hacer, se tarda mucho. Ya en las mañanas todo hay que hacerle porque pues luego no entiende bien” (M. Persona sorda, EN, 2020). En general, las actividades a realizar son dirigidas por las personas oyentes (padres) tratando de evitar retrasos de tiempo en las actividades matutinas y de esta manera las agilizan y por la tarde, explican detenidamente, en algunos casos, como desempeñar las tareas.

Dentro de cada familia se comparten perspectivas y problemáticas que, de una u otra manera llegan a impactar en los contextos secundarios ya sea por tener en la familia alguna persona en condición de discapacidad o algún familiar. Las actividades y quehaceres de la casa son realizadas por todos los miembros de la familia sin importar enfermedades o condiciones que les limiten a realizar algunas labores. En cuanto tienen edad para realizar tareas en el hogar o fuera de él de alguna manera se le implica. Todos los miembros de la

familia tienen tareas que realizar ya sea en casa, en la escuela o en el espacio laboral dependiendo de la edad.

4.2.2 Los cuidados y los quehaceres

Para mantener la localidad en buen estado y gestionar sus problemas, los pobladores se reúnen para tomar acuerdos de las actividades que deben realizar. Las actividades en los espacios comunitarios son realizadas por todos los miembros de la familia sin importar enfermedades o condiciones que les limiten hacer algunas labores, esto en las últimas décadas porque anteriormente se quedaban en casa al considerar que no podían ayudar en las faenas debido a la “enfermedad”. En la galera los pobladores toman acuerdos sobre los trabajos de limpieza o mantenimiento a hacer, y luego se incorporan a los trabajos en la fecha acordada. Generalmente lo hacen el día domingo. Se asignan trabajos a todas las personas dependiendo de la edad es el grado de dificultad de las tareas y en algunas ocasiones los niños apoyan a los padres en las actividades que les fueron designadas.

En las reuniones de trabajo comunal o *tekio*, está presente la mayor parte de la población. Sin embargo, no todos participan de las actividades. Las personas en condición de discapacidad, en algunos casos, se quedan en casa y los que asisten no participan en los acuerdos, sólo en las actividades. Son los oyentes quienes toman el control de las prácticas colaborativas de la localidad. En época de lluvias se organizan para dar mantenimiento a las calles de terracería para que el agua no se estanque. La distribución de las tareas es en función de las actividades ya realizadas con antelación, es decir, si al primer cuadrante de la población le correspondió limpiar veredas, en la siguiente ocasión formará parte de la reconstrucción del techado, etc. Algunos de los trabajos que se realizan son cortar hierba que obstruye los espacios de resguardo que instalaron para cubrirse del sol o para esperar algún taxi colectivo. Limpiar árboles con ramas secas, troncos o ramas que obstruyen las veredas y mantenimiento de la galera que es lugar de reuniones donde llegan a impartir información de programas de gobierno que se implementarán dando fechas, horarios y requisitos para asistir. También se realizan trabajos de limpieza y mantenimiento en los espacios educativos cuando se solicita a la población.

Por lo que se refiere a la condición de discapacidad en la localidad hay que recordar que se observan distintas condiciones (motrices, auditivas, intelectuales y psíquicas) notorias por caracterizar a más del 10% de la población. Esta presencia implica la existencia de una narrativa sobre la misma en la comunidad. Para la mayoría de los pobladores las discapacidades son consideradas enfermedades y no saben por qué se nace con ellas, al menos no como nosotros lo entendemos. Algunos padres hacen referencia a la situación que vivieron mencionando que “cuando ella nació, pues estaba bien o bueno, no se le veía lo enferma. Ya después lloraba por todo y así ya fuimos viendo que no decía como mis otros hijos, que dijeron chiquitos mamá y papá, y esta no, no sabe hablar” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020). En estos casos, no percibieron de inmediato la condición o diversidad funcional que el pequeño o la pequeña tenían, en otros, fue con el paso del tiempo que se percataron de las diferencias que se dejaban ver cuando compararon las habilidades y actividades que normalmente realiza un menor.

Obviamente, aunque se dan cuenta de condiciones de discapacidad, no hay un reconocimiento de ellas como diversidad sino como enfermedad o incapacidad. Los cuidados que se inician en los hogares con integrantes “enfermos”, como ellos los llaman, se extienden a toda la población. Estos cuidados suponen limitar los quehaceres que hacen las personas con diversidad funcional. Sin importar la condición de discapacidad que se padezca, en automático se les excluye de su participación en las tareas de faena que se deben realizar para la comunidad. Por tanto, vemos que el “cuidado” como quehacer comunitario que manifiesta la comunidad y la familia pasiviza a las personas en condición de discapacidad como “pacientes”, poniendo de relieve su dependencia.

Sin embargo, esa dependencia, mientras van creciendo empieza a ser una cuestión que de alguna manera se quisiera no fuera así por la preocupación por su propio mantenimiento como adultos. Entre las discapacidades, la población tiene presente a la sordera, que es la condición que prevalece, y recuerda y menciona las prácticas y quehaceres que han realizado otros sordos ante la necesidad por sobrevivir y generar recursos económicos. Así uno de ellos mencionó que “mis familiares que no hablan no saben leer ni escribir. Ya son grandes, en esa época no iban a la escuela, se iban al campo y

pues así sobrevivían, después se casaron y ya sus esposas y esposos son los que les van ayudando a comunicarse” (J. Poblador, EN, 2020).

En las conversaciones recuerdan experiencias que tuvieron con personas sordas, ya fuese algún poblador o familiar. En el caso de los padres no solo evocan situaciones o vivencias, también toman un lugar y un camino incierto que les toca transitar como padres de una persona sorda. Ante ello comentaba un padre: “hay que estarlos cuidando siempre. Porque pues como no hablan no les entienden. Pues ya uno dice, pues que se va a hacer, ellos así son” (L. Padre de persona sorda, EN, 2020). Las problemáticas y necesidades de los hijos sordos se van solucionando desde la perspectiva de los padres y según vaya surgiendo –relación con los hermanos, actividades escolares y laborales–, pero no dejan de expresarse desde la preocupación y la frustración. Esto se hace más patente para las madres como cuidadoras.

Las madres son las que se quedan en casa la mayor parte del tiempo. Como vimos, se hacen cargo de las labores del hogar y la atención de los hijos en el hogar. Si están en edad escolar los llevan a la escuela y regresan a casa para continuar con sus actividades. En la localidad las personas en edad escolar (con o sin alguna condición de discapacidad) acuden a la escuela y al regresar a casa, después de la jornada escolar tienen tareas y roles que cumplir. Sus comentarios hacen referencia a las dificultades de tener a un hijo o hija con alguna condición, en este caso con sordera. En un día de trabajo y actividades normales con hijos oyentes las madres reparten los quehaceres y la dinámica familiar se va moviendo, pero con hijos con discapacidad no es igual:

[...] al tener un hijo(a) “enfermo”, los tiempos que deben dedicar a ellos dificulta las actividades a realizar dado que deben designar más tiempo para estar con ellos. No pueden dedicarse solamente a las actividades de la casa y de sus pequeños huertos. Deben dedicar más tiempo a los hijos sordos porque no los pueden dejar solos (Diario, feb, 2020).

Vemos que con hijos sordos los tiempos que deben dedicarles cambia, pues no pueden dedicarse solamente a las actividades de la casa y de sus pequeños huertos. Las prácticas colaborativas de estas madres en la comunidad si bien no se reducen sí les ocupa

más tiempo realizarlas dado que deben estar pendientes de los lugares a los cuales se desplazan los hijos e hijas sordos. El estar pendiente de las prácticas de dichas personas acota las actividades que realizaban anteriormente. En cuanto a la enseñanza de labores caseras o comunitarias con dichos niños se dificulta y mencionan: “pu’s como no entienden, hay que estarlos llevando a lo que van a hacer” (E. Madre de persona sorda, EN, 2020). Las estrategias para dirigirse a un niño sordo o a una niña sorda cambian y con ello las actitudes de quienes se encuentran cerca. Generalmente son las madres quienes se ocupan de la enseñanza de actividades con las niñas y los padres con los varones, pero en la situación mencionada el padre tiende a dejar la responsabilidad de enseñanza de los varones a la madre (Diario, enero, 2020).

En el espacio familiar haciendo referencia al grupo escolarizado, las niñas sordas ayudan en las tareas del hogar, por ejemplo, una de las tareas que tiene una de las niñas sordas es dar alimento a las gallinas y la madre comentaba:

[...] pues ella hace muchas cosas, le da de comer a los animales, jala su ropa para cambiarse para irse a la escuela. Ya cuando regresa pues come y se quiere ir a jugar, pero primero la tarea ya luego juega (E. Madre de persona sorda, EN, 2020).

La madre también dice que todo cambió mucho desde que ingresó a la primaria y se hizo amiga de otra niña sorda que ya sabía señas, considera que fue lo que impulsó un cambio en su hija y también en ellos como familia.

Las actividades que realizan las personas sordas en Ahuacapa Segundo son variadas, ya sea por su edad o por las necesidades que va delineando su contexto. Un joven sordo en edad escolar hizo referencia a las distintas actividades que realiza a lo largo del día. Ya que no asiste a la escuela su actividad consiste en “trabajo papá voy veces, galera limpiar gente, hermana, papá, mamá. Trabajo cortar, cortar rápido. Calor, llenar cestos naranjas. Mucho cortar” (L. Persona sorda, EN, 2020).

Además de este apoyo a trabajos comunitarios y a la recolección, también comentaba en la entrevista la molestia de sus padres y compañeros que tenía en la escuela por no saber él qué le decían. No aprendió en la escuela a que “salieran palabras de su boca” –así lo explica–, y sus papás decidieron que ya no asistiría más a la escuela. Mientras

respondía a la entrevista con señas acompañaba con gestos y expresiones de tristeza, en algunas respuestas con una sonrisa y en otras con expresiones de enojo.

El vivir alguna condición, en este caso el ser *nohnotzih* o “tener mudez” –como ellos nombran en náhuatl y en castellano a la condición de sordera–, genera tensiones dentro y fuera de los hogares. Al intentar asignarles tareas o dar indicaciones surgen dificultades, diferencias e indiferencias, por no encontrar un canal de comunicación que permita a los oyentes que las personas sordas les entiendan como ellos quisieran. Al no comunicarse desde la oralidad se llega a pensar que no entienden y dicen:

[...] para que entendieran pu’s había que llevarlos a lo que iban a hacer, porque como no hablan lo acercaba a donde trabajar. La chamaca pu’s ahí ayuda a su mamá en la cocina a limpiar porque pus no hay cómo decirle que... ¿Pu’s cómo? ajá” (J. Poblador, EN, 2020).

A pesar de las diferencias comunicativas se logran consolidar prácticas y quehaceres que realizan de manera cotidiana al interior de los hogares. Las actividades que pueden o llegan a desempeñar son aquellas que tienen la oportunidad de presenciar o aprender a partir del visualizado y del modelado ya sea voluntario o involuntario. Es decir, cuando la madre va a dar alimento a los animales lleva a la niña o al niño sordo –en el caso de no tener edad para ir al campo– con ella y exagera sus movimientos a la vez que va señalando de donde tomar el alimento, qué cantidad debe tomar y de qué manera debe ponerlo en el recipiente para que los animales coman. Esta es una de las actividades a manera de ejemplificar el modelado entre otras que las madres buscan formas y construyen estrategias para enseñarlos (Diario, diciembre, 2019).

Al implementar estas prácticas de modelado la niña o niño en cuestión, la observación se torna valiosa para dichos niños y en el momento en que perciben que la madre realiza alguna tarea nueva de inmediato se posicionan al lado de ella, como si la clase fuese a iniciar y esto sin que la madre se los indique.

Sin embargo, se debe tener presente que estas formas de aprendizaje se han construido dentro de los hogares y no se extienden a la población si no hay contacto con dichas personas. Cabe mencionar que familiares y pobladores describen en entrevistas un

panorama un tanto desalentador en torno a las distintas enfermedades o problemas físicos que viven algunos miembros de las familias. Sus percepciones los llevan a delinearlos como incapacitados para desempeñar tareas del campo, el hogar y la escuela y afirmaban que “ocurre que, pues como no se comunican a partir del habla pues dices, mejor no le decimos a ella o a él porque... pues no, no es igual que nosotros, no, nosotros mismos hemos hecho discriminación” (M. Poblador, EN, 2020).

En algunos casos perciben que son ellos (oyentes) quienes los apartan por no saber comunicarse con ellos o por no tener el tiempo para entender otras formas de comunicación. En este sentido es necesario reconocer que, a pesar de todas las dificultades que vive una persona sorda en una zona rural o urbana, su desarrollo y aprendizajes no se detienen, aunque continúen siendo excluidos socialmente. El ser sordo no les impide asumir actividades y desempeñar trabajos que les reditúen económicamente. En algunas respuestas a las entrevistas realizadas, los pobladores y familiares de las personas sordas, dejan ver algunas contradicciones cuando comentan que “[...] no tienen mucho para hacer, están enfermos. No aprenden a hacer nada” (E. Madre de persona sorda, EN, 2020).

La percepción en torno al aprendizaje pareciera que se valora solo desde la lengua y no desde las prácticas. Una persona sorda puede realizar las mismas actividades que una persona oyente si se le instruye desde sus formas de aprendizaje. Los prejuicios en torno a dicha problemática continúan al seguir transmitiendo y replicando actitudes y prácticas excluyentes. Ante ello un poblador comentaba al respecto que “[...] mejor se van a trabajar porque pues si no sirven para la escuela pues que sirvan para el trabajo” (R. Poblador, EN, 2020).

El hecho de que no se comuniquen a partir del habla no es un impedimento para realizar actividades como se percibe en algunos momentos por parte de algunos oyentes. Más bien es no afrontar el reto de lograr establecer un medio de comunicación con ellos lo que desanima a los padres. Esto es así en tanto que cuándo se ha podido, se observan casos donde sí las personas sordas en la población realizan distintas prácticas, actividades y oficios para obtener recursos económicos que detallaré en apartados posteriores. Esto es más observable en sordos en la edad adulta que deben mantener a su familia. Incluso en los

sordos jóvenes que asumen roles activos, se percibe una disposición para integrarse en los distintos espacios y colaborar de manera activa en distintas actividades, ya sea en la escuela, casa o comunidad.

Sin embargo, la sordera se torna un factor para omitirlos o excluirlos de actividades familiares y comunitarias. Por parte de los padres y familiares se considera un gasto innecesario el hecho de inscribir al niño(a) sordo al espacio educativo considerando que si no aprenden en casa tampoco lo harán en la escuela optando por dejarlos en casa para labores del campo o el hogar. En otras situaciones, los inscriben en los espacios educativos al percibir un ingreso económico como parte de los programas gubernamentales (becas) sin embargo, no se logra el objetivo que se plantearon al inscribirlo independientemente del apoyo económico, es decir, conseguir que dichos niños aprendieran a “hablar”. Pocos son los especialistas o interesados en enseñar a las personas sordas desde sus formas de comunicación lo cual también complejiza su estancia en los espacios educativos. En la última década un docente tomó la iniciativa como parte de su formación personal para atender a los niños y las niñas en la condición mencionada.

4.2.3 Diferencias de trato en el hogar

Los hogares en la comunidad de Ahuacapa Segundo también son diversos en sus actividades. Así pues, tienen múltiples actividades al interior que son coordinadas por los padres y madres de familia. Las actividades y tareas por realizar a lo largo del día se van ajustando a las ocupaciones de cada miembro de la familia. Los varones al campo y las mujeres en casa, por lo habitual.

Pero si hay hijos en alguna condición de discapacidad, sin importar su género, éstos suelen quedarse al cuidado de la madre. Aunque en esta situación las prácticas se ven modificadas según las condiciones físicas, psíquicas o neurosensoriales o perceptivas que viva ese miembro de la familia. Es en el momento de atender o dar indicaciones que surgen dificultades para indicar, realizar y desempeñar funciones y se perciben las diferencias y dificultades tanto para sordos como para oyentes. El hecho de no comunicarse de la misma forma o con el mismo canal de comunicación complejiza y complica la situación al intentar

entablar diálogos. Una madre con hijos sordos me decía: “pues aquí hay varios así, que no hablan, pero pues cada quien les enseña a su manera, pues, así como Dios nos da a entender (E. Madre de persona sorda, EN, 2020).

De este modo los roles a desempeñar de cada individuo en el hogar se van haciendo evidentes. En familias con personas con alguna condición las prácticas se ven modificadas según las condiciones en que viva ese miembro de la familia. Es en esos momentos de dificultades para realizar y desempeñar funciones se pueden percibir las diferencias y desigualdades tanto para sordos como para oyentes que ya se han ido aludiendo y que se refieren a la comunicación.

Al intentar enseñar a sus hijos a realizar actividades la madre comenta con cierta frustración lo difícil que es para ella mostrarles cómo son las actividades o los comportamientos que deben seguir. Detalla también situaciones en las cuales se hizo necesario dedicar tiempo a la enseñanza de la hija sorda para que le ayudara en las actividades del hogar. Menciona también como en ocasiones prefiere dejarlos “que hagan lo que quieran”, a estar perdiendo tiempo tratando de explicarles, y ella acaba haciendo las labores (Diario, enero, 2020).

Desde la experiencia de otra madre con una niña sorda, las prácticas de enseñanza para comunicarse fueron difíciles al inicio. Esta madre tuvo problemas en el momento del parto que hizo fuese necesario trasladarse a una clínica especializada donde detectaron la sordera de la niña. Al regreso a la localidad no se quedó conforme con el simple diagnóstico, pues ya tenía antecedentes de los tratos y formas de exclusión que existían en la comunidad hacia las personas sordas y no quería que su hija transitará como una “mudita” más. Esto la condujo a buscar información en torno a la sordera y cómo enseñarle a comunicarse. En la entrevista comenta todas las dificultades que vivió tratando de que su hija fuese vista como Lucero, no como la mudita, y comenta:

[...] tuve que inventar cómo me dijera las cosas. Desde un principio era de estar ahí con ella, no tenía nada de señas, ni siquiera sabía cómo era casa, entonces le empecé a inventar cosas, señas. Así, pues ella aprendió a hablar conmigo, a comunicarse conmigo. Yo quería que mi hija fuera como todos (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Estos comentarios hacen referencia a las dificultades que se vivieron en la familia, también comenta que el padre tenía poco contacto o comunicación con la niña y que era ella quien le interpretaba al padre lo que la niña quería comunicar. El otro hijo (oyente) según comentarios de la madre, mostraba al inicio, rechazo hacia la hermana diciendo que siempre le ponían atención a su hermana y a él no. Entre hermanos, fue difícil conseguir que el niño oyente aprendiera la forma señada de comunicación de la niña sorda.

Como se puede inferir, las dificultades para comunicarse y socializar no necesariamente las encontraban fuera del hogar. Es al interior de cada familia donde empiezan a producirse prácticas que denotan aceptación o rechazo por la diferencia, en este caso, a través de la forma de comunicación. Estas prácticas se extienden a la sociedad local, siendo, sin embargo, procesos de comunicación y socialización distintos en cada grupo conformado por personas sordas.

Los procesos de reconocimiento de las personas en condición de discapacidad han transitado por diferentes etapas que coinciden con las edades de cada grupo conformado por personas sordas en la comunidad. En el caso específico de las diferencias en la comunicación con los niños y niñas sordos sigue en construcción. En la búsqueda por reducir las barreras de comunicación entre sordos y oyentes, una madre con hija en condición de sordera se dio a la tarea de buscar apoyo para poder comunicarse de manera efectiva. Fue desde la preocupación de esta familia por el aprendizaje de su hija que inició el uso de LSM en la localidad con apoyo de un docente y directivos escolares.

Dentro del hogar e independientemente de los quehaceres y actividades que tiene que desempeñar una persona sorda como hijo o hija, también vive el proceso de convivencia con los hermanos. Al ser los hijos mayores oyentes, las diferencias y desigualdades que viven los hijos más pequeños y en condición de sordera son muy notables. Entre ellas la atención que tienen es solo de la madre, ya que las madres son quienes pasan más tiempo construyendo e inventando formas para comunicarse. También la limitación de espacios a donde asistir. Así, mientras que a los niños oyentes se les permite ir solos a la galera a jugar con otros, a las personas sordas no. Las actividades se distribuyen fuera y dentro de la casa, pero a los niños sordos no se les permite estar solos

fuera de ella. De una u otra manera los padres enfocan su atención al hijo(a) en alguna condición de discapacidad dado que lo encuentran desprotegido y sin las herramientas necesarias para defenderse dada su condición. Ante ello un chico oyente con hermana sorda comenta:

Sí juego con ella, pero es muy enojona. Siempre quiere todo para ella y ya cuando se enoja, ya no quiere jugar conmigo. Al principio pues no le entendía nada porque hacía ruidos nada más y pues yo ni entendía. Ya después que mi mamá nos llevó a esas clases donde teníamos que ir todos, pues ya le fui entendiendo más y aprendí cómo habla ella. Pero luego la tengo que andar cuidando porque todo quiere agarrar y hay plantas o gusanos que pican y ella ni sabe de eso. (D. Poblador, EN, 2020)

La convivencia que se construye entre hermanos sordos y oyentes con poca diferencia de edad pareciera que limita la interacción entre ellos. Si bien hay dificultades y ajustes en las formas de comunicación finalmente logran encontrar y construir un canal de comunicación desde la oralidad y ajustado con señas. Por otra parte, también se puede percibir una preocupación por la eficacia comunicativa en el sentido que ésta pudiese generar cambios de conducta. A la vez, como hermano oyente, vive la responsabilidad que recae en él de cuidar a su hermana que no escucha y no puede comunicar, por si le llegase a ocurrir algún daño. Por tanto, el niño manifiesta un rol socializador y obligación como hermano que tiene la responsabilidad de enseñar para modificar conductas de la hermana sorda.

Las formas de comunicación en la población son desde la oralidad (vocal-auditivo), dado que la mayoría se comunica con la voz y no con señas como lo hace el grupo minoritario de sordos. Éstos utilizan sólo el canal de comunicación gesto-viso-espacial. Los padres y madres de personas sordas comentaban las dificultades a las que se han enfrentado por no saber cómo hacer que sus hijos o hijas hablen como sus otros hijos que se comunican con el habla, como se mencionaba en la cita anterior de niño con hermana sorda.

Las tareas que asignan los padres a hijos oyentes son distintas a las que dan a los hijos o hijas sordas, dichas tareas deben estar en la casa para poder observarlos y como comentaban las madres: “no le vaya a pasar algo donde no la puedo ver”. Las tareas que se designan para las niñas(os) sordos van desde ayudar a barrer el interior de la casa,

acomodar ropa, lavar utensilios de cocina y toda tarea que implique estar en el interior. En algunas ocasiones realizan actividades fuera de ella, pero solo con la supervisión de la madre.

Aunado a esto, la incertidumbre por parte de las madres con hijos e hijas sordas limita los espacios en los cuales se puede mover el individuo sordo. Se tiene el temor de que se alejen del espacio familiar. Al considerar los riesgos a los cuales se puede enfrentar la persona en condición de discapacidad por el hecho de no hablar, es decir, si llegan a caerse o sufrir alguna agresión como van a comunicarla, no salen solos. Los padres toman la determinación de limitar los espacios de movimiento de las personas en condición de sordera para evitar accidentes o dificultades para el hijo o hija.

4.2.4 Diferencias entre pares

Las diferencias se hacen evidentes y se enfatizan al ingresar a espacios fuera del contexto familiar transformándose en desigualdades. La comunicación juega un papel muy importante para conseguir socializar al interactuar entre personas de la misma edad, con expectativas, gustos y pensamientos similares. Este primer contacto entre pares se genera al ingresar a los espacios educativos en donde las prácticas se delinearán desde la oralidad.

Es en la etapa de preescolar y primaria donde se facilita la interacción con otros cuando las características fisiológicas y de comunicación tienden a ser similares hasta cierto punto. No obstante, se empiezan a marcar diferencias cuando en un grupo de amigos, en el ámbito familiar, en el ámbito comunitario o en el espacio educativo, alguno de los integrantes vive alguna condición que impide la comunicación de manera compartida. Retomando la condición de sordera, la concepción por parte de los pobladores, padres y madres de familia deja ver la diferencia que entre pares se va gestando. Entre personas de la misma edad es notorio, pues si bien fisiológicamente son muy parecidos, las formas de comunicación difieren y ante ello algunos padres dicen:

[...] así nacieron, primero mi hijo, después mi hija. Pues no sé, quién sabe qué pasa que no hablan, pero son como sus tíos. Tienen dos tíos allá abajo que no hablan. No salen palabras... ya fueron a la escuela, nada. (M. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Los padres y pobladores de la localidad no entienden el porqué de la falta de habla y reconocen que de alguna manera entre iguales (sordo/sordo) logran entenderse. El ingreso al espacio educativo genera cierta esperanza en algunos padres pues piensan que ahí aprenderán a “hablar” desde la oralidad. El desconocimiento de “otras” formas de comunicación, así como el desconocimiento de la sordera posibilita creer que en algún momento el niño o niña sordo conseguirá hablar como los demás de la mano de un docente.

En la galera de la comunidad se reúnen por las tardes grupos de niños y niñas a jugar. Es en los espacios de interacción donde se originan y conforman grupos para realizar tareas y organizar juegos. En ellos se pueden observar los procedimientos y estrategias que utilizan para ponerse de acuerdo para las actividades o en las reglas del juego que se proponen seguir (Niños oyentes-sordos, población galera, Obs., 2020).

Así pues, en la galera no es extraño ver niños y jóvenes jugando por las tardes al fútbol, a las escondidas o a cualquier otro juego que tengan en mente. Los grupos no sólo están conformados por personas con características similares, también se dejan ver niños en sillas de ruedas jugando al fútbol, otros con TDAH⁴² jugando a las escondidas y niñas con sordera conformando los grupos de juegos. Cuando estas niñas sordas acceden a dichos espacios es porque las madres están presentes y toman parte de su tiempo de labores en casa para dedicarlo a que sus hijas se recreen fuera de casa. En el caso de los jóvenes sordos no se les ve en otro espacio y solo se logró observar cómo se colocan en las ventanas de sus casas a observar lo que pasa en la galera.

Se advierte claramente que la galera es el principal espacio para socializar e interactuar de los menores de edad al igual que otras actividades importantes que se concentran en dicho espacio. Las salidas a otras casas o visitas a vecinos son poco usuales en la localidad. Tienen horarios establecidos de quehaceres y salidas al espacio escolar y en las tardes a la galera. La dependencia que se va construyendo por parte de los padres con hijos sordos en algunos momentos deja ver enojo o frustración en las niñas sordas.

⁴² TDAH: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un trastorno crónico que se caracteriza por la dificultad para centrar la atención, la hiperactividad y la impulsividad.

En el horario de recreo, momento en el que se supone están libres de la vista de las madres, juegan y corren por todo el espacio abierto, pero las madres llevan desayuno a los espacios educativos y se esperan a que coman y tratan de prolongar su estancia cerca de ellas lo que refleja molestia en las niñas sordas- Se advierte que la permanencia de las madres recalca el carácter de dependientes de las niñas que ven en el tiempo que están en la escuela como un momento para verse libres del control materno y la sobreprotección.

En cierto modo, las dinámicas de socialización y comunicación son perceptibles y favorables para los niños, niñas y pobladores con alguna condición. Desde luego, estas aseveraciones se desarrollan a partir de las observaciones y entrevistas realizadas hacia las personas sordas y desde la mirada de los oyentes hacia dicho grupo. Sin embargo, no se puede dar por descontado otras formas de inclusión, participación e integración de personas en condición de sordera con roles pasivos. Con roles pasivos me refiero a personas sordas que no asisten a espacios de socialización ni espacios educativos. Personas que, de alguna manera, viven el ser sordo desde una realidad diferente a otros sordos de Ahuacapa Segundo con roles activos y semiactivos. Esto se profundizará más en el apartado 4.3.5.

4.2.5 Herencias comunicativas y laborales

Considerando la conformación cultural que tiene cada país, cada estado, cada región y cada población, Ahuacapa Segundo es una localidad donde confluyen diferencias culturales a pesar de ser una población eminentemente nahua. En la conformación de cada región, localidad e individualidad, se configuran simbólicamente un acervo de significados y cosmovisiones que predominan en la cultura de cada individuo, delineando sus creencias, prácticas, tradiciones y concepciones, con las que va significando su realidad a cada momento.

Las enseñanzas y transmisiones culturales se gestan en el interior de cada hogar como primera socialización y posteriormente impactarán en otros espacios donde también se adquieren aprendizajes que complementan los adquiridos en la infancia. En la localidad en cuestión, como en otras poblaciones del país, la discriminación y desvaloración por la lengua materna ha provocado la disminución en sus hábitos de uso. Sin embargo, los

pobladores adultos siguen utilizando el náhuatl. En el caso de las mujeres el hecho de llevar a vender productos obtenidos de sus parcelas demanda usar náhuatl y castellano. Para los varones, quienes salen de la población por cuestiones laborales, también se hace necesario el uso del castellano. Sin embargo, al interior de la comunidad y entre conocidos siguen utilizando habitualmente la lengua materna.

Las generaciones jóvenes, como son personas que cursan telebachillerato, aún la utilizan al interior, es decir, entre ellos y entre conocidos. En las personas de telesecundaria y primaria es menor el uso de la lengua náhuatl. Si bien no se puede hacer una aseveración de extinción del náhuatl en Ahuacapa Segundo, sí se podría decir que hacen uso de una hibridación o alternancia en sus formas de comunicación. Es decir, utilizan cierto porcentaje en su lenguaje a partir del náhuatl y otro tanto desde el castellano. En el caso de las y los jóvenes se podría decir que existe un bilingüismo, pero en el caso de los más pequeños pareciera que los padres poco les hablan en la lengua materna. Es más generalizado el uso del castellano (Joven-padres, Escuela, Obs., 2020).

Los padres de esta generación de jóvenes no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela y refieren las dificultades que les ha ocasionado hablar su lengua materna. A la vez hacen referencia a las expectativas que tenían para sus hijos fuera de la población y para lo cual no necesitaban hablar la lengua de su comunidad. Es por ello que varios pobladores hablan de la necesidad de hablar castellano si se quiere conseguir un trabajo fuera de la comunidad y expresan que en muchos lugares fuera de Ahuacapa no se necesita hablar el náhuatl (Diario, com. pers., 2020). Estas afirmaciones por parte de los pobladores y padres de familia dejan ver las dificultades que genera seguir utilizando su lengua originaria diciendo:

[...] aquí todos hablan náhuatl, pero pues solo aquí y nosotros, nosotros aquí pues lo hablamos entre nosotros porque pues somos de aquí, pero pues nos vamos más por el español porque pues el náhuatl no les sirve a los niños que lo hablen. Pues en la escuela les dicen que no usen eso, que pues no les va a servir para nada. Y pues como nosotros ya lo pasamos, pues ya no les enseñamos, ya ellos pues lo que van oyendo, pues ya lo aprenden (J. Poblador, EN, 2020).

Consideremos ahora la transmisión cultural desde la perspectiva de los oyentes hablantes de nahua en las familias hacia las personas sordas insertas en el núcleo familiar.

Si bien las personas sordas aprenderán en castellano lo que los padres y madres consideren necesario enseñar, también aprenderán de manera casi inconsciente las prácticas que viven en el día a día en su hogar. Así, algunos padres mencionan:

[...] en la escuela no usan náhuatl, puro español y pues para qué... las señas que le enseñé a mi hija pues son en el español y pues ya ellos saben de lo que decimos. Hay cosas que no les enseño y ya saben” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Se considera la utilidad de la lengua en uso para las necesidades educativas y laborales, por tanto, pobladores y familiares de niños y jóvenes se apegan a la enseñanza de la lengua estandarizada con la finalidad de que sus hijos e hijas puedan acceder al ámbito educativo y posteriormente acceder a espacios laborales, sean o no oyentes. Ciertamente las enseñanzas por parte de los padres y madres a hijos sordos se tornan complejas ante estas expectativas. Sin duda, la decisión de los padres de que se enseñe español a los niños oyentes es algo que podemos pensar que se conducirá por el mismo rumbo para el caso de los hijos sordos, aunque no sea en su formato oral. Sin embargo, en Ahuacapa Segundo no se tienen los recursos necesarios para pagar especialistas que enseñen el español señado (LSM) ni escrito. Por tanto, dentro de los hogares se han generado y construido distintas prácticas que generan estrategias que apoyan la enseñanza a personas sordas.

A pesar de carecer de guías y de un sistema determinado para la enseñanza a personas sordas, las personas oyentes hacen lo necesario para generar un canal de comunicación. Pese a las dificultades y obstáculos de comunicación y socialización que se llegaban a presentar entre sordos y oyentes, las actividades a realizar y la vida misma en la localidad no se detiene. Las enseñanzas para los niños son impartidas por las madres quienes se encargan de instruir y explicar los quehaceres a realizar en casa. Tal es el caso de los jóvenes sordos y la madre comenta:

[...] desde chiquitos no entendían que hacer, ya después me veían y si movía la mano para que vinieran ya corrían. Tenía que estarlos llevando a donde tenían que echar agua a las plantas o limpiar a los animales. La chamaca pues aquí ya hace tortillas, le palmea porque le ponía en la mano el nixtamal⁴³. Antes nomás echaba la bola así al comal⁴⁴, ya ahora ya le salen bien bonitas las tortillas... Si viera. (M. Madre de persona sorda, EN, 2020)

⁴³ Nixtamal proviene del náhuatl *nextli*, cal de ceniza, y *tamalli*, masa cocida de maíz. Se hace alusión al proceso denominado nixtamalización que consiste en un cocimiento de los granos de maíz que facilita el molido del maíz y le añade propiedades nutritivas.

Cabe añadir que los pequeños no solo aprenden lo que los padres quieren que aprendan, ellos observan todo el tiempo e intentan realizar tareas que desempeñan los adultos. En cierto modo los hijos e hijas sordos y oyentes se desarrollan a partir del rol que van tomando a partir del posicionamiento que muestren los padres ante ellos. La adquisición de conocimientos y aprendizajes en la primera socialización se irá complementando con nuevos aprendizajes que serán adquiridos en la segunda socialización desde la escuela y el espacio laboral. Estos aprendizajes en los niños oyentes se visibilizan en las charlas y en las interacciones con iguales, aprenden palabras, comparten hábitos y costumbres con sus compañeros de juegos o de colegio. En los niños sordos la adquisición de formas de comunicación activas permite que no sea introvertido sino curioso, observador y reproductor de prácticas que contempla de otros, como se puede percibir en las niñas sordas de la comunidad.

Los roles activos o pasivos que desempeñen las personas sordas en su segunda socialización dependerán en gran medida de las prácticas y construcciones que vaya delineando la familia, desde los espacios que frecuenten con mayor o menor número de personas en donde pueden socializar e interactuar con otras prácticas hasta la sobreprotección que limita y condiciona el desarrollo social y lingüístico de la persona en dicha condición.

En la mayoría de los casos, los aprendizajes en la escuela y el trabajo se conducen de manera paralela ya que los jóvenes en edad escolar siguen las prácticas laborales que los padres les han enseñado. Desempeñan quehaceres, ya sea sembrando o cultivando las parcelas familiares o también las de otros, esto en el caso de los varones. Refiriéndonos a las jóvenes, ellas siguen las prácticas y enseñanzas adquiridas en casa, las tareas para ellas van desde encender el fogón o lumbre con leña, a seguir todo el proceso para preparar tortillas de maíz, lavar la ropa en el río y preparar los alimentos, aunque los padres y madres comenten que “no aprenden”. Independientemente de las labores o quehaceres también asisten a festividades y prácticas comunitarias (labores de faena, fiestas patronales) y de poblaciones aledañas, con la supervisión y cercanía de los padres.

⁴⁴ Comal proviene de la palabra náhuatl *comalli*, que es una plancha circular de barro o metal en la cual se cuece el pan de maíz.

En la población, desde la perspectiva oyente, se considera que el aprendizaje de quehaceres no debiese explicarse tanto, esto cuando se refieren a las personas sordas, dado que es a ellos a quienes deben aclarar la tarea que se quiere asignar con indicaciones indicación a través de señas o exagerando los movimientos corporales. Esta forma de referirse a la adquisición de aprendizajes quizá se deba a las formas de aprendizaje de las personas oyentes a las que están habituados. Con los hijos e hijas oyentes no es necesario ir y tocarlos del hombro para tener su atención. Con el simple acto de llamarles por sus nombres atienden de manera casi inmediata y eso conduce en la comparación a ver un aprendizaje lento o nulo en las personas sordas.

Sin embargo, algunas veces sí se da cuenta de apropiaciones significativas sobre las prácticas que hacen las personas sordas, esto por la necesidad de relacionarse con otros en la etapa escolar o en los adultos por la necesidad de empleo. Ellos comentan, refiriéndose a un sordo adulto, que: “[...] él no estudió...solo trabajar, solo eso hace, trabajar, estudio no, en las tardes, nada más se cansa, nada más. Llega y ahí hace trabajo y ya” (L. Esposa de persona sorda, EN, 2020).

Las prácticas y quehaceres que los sordos adultos tuvieron que aprender se remiten al campo laboral y las actividades que llegaron a desempeñar son el trabajo en el campo, en el corte de naranja y otros oficios adquiridos para obtener un sustento para las familias que han conformado. Así la esposa de uno de ellos declara al respecto de su esposo sordo: “[...] pues él tiene su máquina para zapatos, corta cabello y tiene sus máquinas, a todo le hace trabajo (L. Esposa de persona sorda, EN, 2020). En otras palabras, siente que tiene todo lo necesario para ganarse la vida y sacar adelante a la familia.

Con estos ejemplos se muestra cómo las personas sordas adultas se han desarrollado laboralmente, desempeñando oficios desde casa. A pesar de tener poco más de 75 años, así pueden tener un recurso económico que sustente a su familia. En este grupo de personas sordas se puede percibir que la necesidad de aprendizajes para subsistir en una sociedad oyente los fortaleció de manera individual dado que no tuvieron el apoyo de la familia en su primera socialización. Esta situación es diferente a la de las niñas sordas que son

beneficiadas por el momento de transición hacia la inclusión e interculturalidad que se da en estos momentos.

En el caso de jóvenes y niños en condición de sordera, los resultados en cuanto a la adquisición de prácticas y el desarrollo de la comunicación y socialización sigue en proceso formativo. Por otra parte, se advierte una adquisición de prácticas culturales comunitarias que finalmente van siendo parte de ellos, de lo que son. Todo esto va conformando su identidad como sordos en Ahuacapa Segundo. A través de las prácticas adquiridas por personas sordas y oyentes se delinearán desde los hábitos y costumbres de la comunidad.

4.2.6 Aprendizajes conectados

Como se ha percibido en la población de Ahuacapa los aprendizajes en el ser humano no se detienen por el simple hecho de vivir alguna condición de discapacidad como la sordera. Las personas sordas de una u otra forma van conectando los aprendizajes adquiridos en sus hogares, en el ámbito comunitario, en el ámbito escolar y en el ámbito laboral, aunque son distintas en cada grupo de personas sordas. En la comunidad en cuestión, las personas en edad escolar en su mayoría asisten a las escuelas, algo no muy diferente a lo que encontramos en gran parte del país. Los padres creen que deben asistir pues en ella aprenderán y se formarán con prácticas escolares que ellos no tuvieron oportunidad de disfrutar.

En este sentido, los padres de personas sordas al igual que los pobladores consideran que es necesario que asistan a la escuela, pero la familia lo mira con una finalidad distinta. Una madre comenta “pues todos mis familiares sordos no saben leer ni escribir” (M. Madre de persona sorda, EN, 2020). Por ello tienen presente que sus hijos deben asistir a la escuela ya que se espera que en dicho espacio aprenderán las formalidades de la lecto-escritura que será de gran utilidad para el futuro del hijo sordo o hija sorda. Por otra parte, las expectativas hacia las niñas sordas no se limitan a un aprendizaje de educación básica en este momento. Vislumbran un futuro educativo profesional para ellas en donde puedan desempeñarse desde sus formas de comunicación incluso como docentes (Com. pers., enero, 2020).

Por otra parte, los padres de niños sordos creen que al llevarlos a la escuela aparte de conocer todo esto, sus hijos aprenderán a hablar. En los ámbitos familiar, comunitario y escolar las concepciones en torno a la sordera de alguna manera, coinciden en cuanto a creer que si las personas sordas no aprenden a comunicarse de manera oral no serán aptas para realizar todas las demás actividades que hacen las personas oyentes. Así, se concibe a la escuela como un espacio de desarrollo de competencias comunicativas “normales”, es decir, hablar, escribir y leer. En el caso de los oyentes nahuahablantes se observa algo parecido, pues no importa qué se aprenda, mientras aprenda a hablar castellano que es lo que necesita hablar para ser algo en la vida. En cuanto al caso de las personas sordas pareciera que la situación se replica de alguna manera, pues se prioriza el desarrollo del habla, la lectura y escritura por ser “mudos”, como ellos los llaman.

Estas expectativas chocan con lo que son luego las dinámicas y los logros, generando frustración y crítica hacia la institución⁴⁵. Una madre comentó sobre su hija que “la traje a la primaria y aquí no sabían cómo hacer para que aprendiera” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020). Así, algunos padres piensan que, en el espacio educativo, no tienen medios eficaces o la solución para hacer que el alumnado sordo hable. Así, el que los jóvenes sordos quienes no continuarán estudiando en el telebachillerato, se achacaba esto a la falta de oralización, es decir, pensaban los padres que podrían avanzar en sus estudios porque esperaban que la escuela eliminaría el problema de la “falta de habla”. Pero al percatarse que al pasar de los años en los jóvenes seguía sin “salirles el habla”, como ellos lo dicen, optaron por darles de baja (Diario, diciembre, 2019).

En otra situación parecida, a otro niño sordo también lo dieron de baja en la primaria ya que los padres mencionaron que “no aprenden a hablar”. Al no ver avances en lo que ellos esperaban que aprendiera optaron por darle y se fuera a trabajar al campo con el padre. Un poblador sobre este problema también decía que era un gasto innecesario que los envíen a la escuela y comentaba: “ya ni estudian, pa’ qué, la escuela no les sirve para nada” (R. Poblador, EN, 2020). Por tanto, se considera, como esfuerzo o inversión, un gasto inútil enviar a las personas sordas a la escuela y que es mejor que trabajen. Como

⁴⁵ En el afán por aliviar al “enfermo”, los padres llegan a buscar otros espacios en donde se atiendan a dichas personas intentando solucionar la condición de su hijo o hija y que llegue a ser “normal”.

decía una madre: “[...] mejor a trabajar porque pues si no sirven para la escuela pues que sirvan para el trabajo...pero mi hija es mujer y no sirve pal campo” (M. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Esta desilusión, insatisfacción y desconfianza hacia la escuela por “no haber cumplido”, revela el sentido de institución “normalizadora” que le atribuyen. Así, en su valoración de un espacio educativo conectado con el mundo exterior a la comunidad, las percepciones son ambivalentes a la hora de ver la escuela como algo funcional o no. Algunas personas consideran que, ante la obligación de llevarlos al espacio educativo, la escuela debería asumir su responsabilidad de conseguir que el alumnado sordo pueda superar su mudez o sordera. Por esta razón se valora que la escuela no tiene los medios, el personal o la capacidad para atender la “enfermedad”, siendo que se le considera en algunas ocasiones como espacio remedial o asistencial. Habría que puntualizar que al igual que por grupos de edad se diferencian los aprendizajes, también se reconocen agrupaciones oyentes ante la percepción sobre la problemática de las personas sordas estas miradas no siempre coinciden o se relacionan a favor de las personas sordas.

Por otro lado, hay docentes que también son de este parecer, aunque desde otras lógicas, al tomar estas decisiones de los padres como predictores. Algunos docentes llegan a opinar que para qué mandarlos a la escuela si terminarán en el campo ya que no van a continuar los estudios. Creen que para ellos no hay un futuro en la escuela ni en el campo laboral construido y manejado por oyentes en espacios fuera de la comunidad. Habría que matizar que esta percepción no es general de la escuela primaria⁴⁶, en donde sí se han preocupado y han apoyado a las niñas sordas, procurando estrategias para su enseñanza, así como promover la interacción entre iguales desde la lengua señada. Esto se advierte en los progresos hacia la creación de un ambiente incluyente.

⁴⁶ Hay que señalar que este reconocimiento aparente de su “incapacidad” para estudiar no se hace desde la lógica señalada de negligencia o impericia de la escuela para hacer normales a las personas sordas, sino que las personas sordas no pueden ser un alumnado “normal”, es decir, “ser estudiantes”. Un matiz muy diferente de exclusión que además a veces encierra el deseo de que la actividad docente “normal” no se vea alterada por la presencia de “casos especiales” que requiera del docente un esfuerzo y atención que considera no puede o debe dar.

En cuanto a la opinión de la plantilla docente hacia la participación de las personas sordas, ésta deja ver su satisfacción por lo que observan y comentan el avance obtenido desde el trabajo en equipo. Recuerdan las prácticas y estrategias que tuvieron que implementar cuando decidieron atender como comunidad a la necesidad comunicativa señalada de dichas niñas. Entre ellos se recuerdan cómo fueron construyendo sus nombres desde señas que hacían referencia a sus características físicas y de qué manera estas prácticas se fueron extendiendo a la comunidad estudiantil (Diario, enero, 2020).

Al respecto se puede decir que las personas sordas inscritas en primaria muestran mayor seguridad al relacionarse con sus pares dado que el apoyo en casa y el apoyo docente les ha dado seguridad en estos alumnos. Una estudiante sorda señoó: “escuela gusta Lucero, juego, libros, dibujo, colores, videos teléfono señas” (L. Persona sorda, EN, 2020). Su gusto por estar en la escuela no se limitaba solo a acudir a ella. Para ellos la escuela es un espacio donde logran interactuar entre sordos y oyentes. Por esto, al parecer la parte que más les agrada es la hora del recreo. Así dicen: “descanso, comer, jugar, amigos reír” (F. Persona sorda, EN, 2020). Al momento de señar respuestas en la entrevista, las expresiones faciales no dejaban de mostrar alegría cuando se aludía a ese momento de descanso en donde toman el desayuno y pueden jugar corriendo por toda la cancha. Las sonrisas acompañadas de señas reafirman cómo disfrutaban compartir ese momento con los compañeros. En estos espacios de interacción se construyen formas de comunicación entre sordos y oyentes a las cuales pudiésemos reconocerlas desde su intersección nombrándolas interseñas.

Estas impresiones de las personas sordas que ven en el mero hecho de ser la escuela un espacio de socialización un aprendizaje social, contrasta con lo que hemos mencionado de un espacio remedial para los padres. De alguna manera los familiares esperan que algún día se recuperen de la “enfermedad”, de la sordera, para que puedan ser y aprender como los demás. Desde la percepción de pobladores, familiares y docentes se podría llegar a pensar que las personas sordas han generado un autoaprendizaje a partir de la observación, expresión y gestos de las personas que conviven de manera cotidiana con ellos.

Es evidente que las personas sordas de la localidad han construido aprendizajes distintos en cada etapa generacional, considerando que el aprendizaje de cada individuo es diferente y que dependerá en gran medida del contexto en cual se desarrolle. Cada grupo de personas sordas por edades deja ver, de una u otra manera, la construcción de aprendizajes a partir de tareas en el hogar, en la escuela y en la comunidad, como un ir y venir de habilidades que confluyen y que ellos van interiorizando.

Los aprendizajes de las personas sordas adultas (30-70 años) fueron construidos desde sus necesidades y a través de la observación de actividades que los padres hacían y que se esperaba fuesen sus obligaciones en un futuro. A temprana edad los dejaban aprender de manera independiente, con sus errores y aciertos. Así, las personas sordas fueron adquiriendo aprendizajes que conformaron un oficio que ha servido de sustento económico para ellos y las familias que constituyeron. En cuanto a la comunicación y socialización con externos (en mi caso como forastera) no hubo limitaciones en la interacción ni en el intento de comunicación. Ésta se fue ajustando sin mayores dificultades. Las entrevistas fueron fluyendo de manera tranquila y sin sobresaltos.

En el caso de personas sordas más jóvenes (18-30 años), éstas muestran actitudes y prácticas limitadas. Esto quizá se deba a la sobreprotección de los padres que les limitaba los espacios de socialización, pues como ellos mencionan “pa’ qué salen si ni hablan. Les pasa algo y uno ni sabe” (R. Poblador, EN, 2020). Quizá el miedo a dejarlos solos sin las herramientas de comunicación oral que ellos consideran necesarias para expresar todo lo que sucede cuando están solos limitó el desarrollo individual y la adquisición de prácticas sociales de esta generación. En cuanto a la socialización de estos jóvenes fue muy difícil concretar interacciones y formas de comunicación. En ningún momento se logró mantener contacto visual ni gestual. La interacción con extraños o foráneos pareciera que no ha sido frecuente y por tanto no se pudo generar confianza ni empatía ni despertar mayor interés.

Situándonos en el caso de los niños sordos (6-14 años) es muy notable el desarrollo social y lingüístico que han ido construyendo. En este caso, porque se percibe a padres preocupados por el aprendizaje de los menores sin caer en una sobreprotección descontrolada. Por parte los padres de estos menores en condición de sordera, éstos

apuestan por la enseñanza y apoyo que produzca beneficios a futuro para que puedan defenderse en espacios externos a la localidad. Con el grupo de niñas sordas la interacción y socialización fluyó de forma natural, el hecho de emisor y receptor conocer LSM facilitó el ajuste del canal de comunicación. Por otra parte, es notable que estas niñas interactúen de manera frecuente con personas externas a la localidad, y con mayor facilidad y sin cohibiciones se socialicen con los demás.

Como se pudo corroborar con los tres grupos etarios de personas sordas, los aprendizajes adquiridos se conectan de manera directa los cambios contextuales que se dieron de apertura en las últimas cinco décadas. Los cambios sociales y la instauración de la escuela en la localidad, generó cambios de actitud en los pobladores y más aún en los padres de niños en alguna condición de discapacidad. La apertura de la comunidad a diferentes instituciones externas fue un momento de cambios y ajustes en las prácticas de seguridad para los pobladores que sigue impactando en la actualidad.

4.3 Espacios de interacción y comunicación

Las actividades que se realizan en las familias y en comunidad representan formas de expresión y participación que como pobladores van construyendo a lo largo de la vida. Para los pobladores jóvenes se torna indispensable acercarse a las actividades que se realizan en la comunidad. En ellas se construyen relaciones con los adultos y con las prácticas e identidades que la conforman. A su vez, ofrecen un bagaje de conocimientos que se comparten y que permiten la integración sociocultural de las nuevas generaciones.

Hasta cierto punto los aprendizajes adquiridos en el hogar se van reforzando y complementando con la participación en actividades comunitarias. Es común ver en la población a niños y jóvenes ir sin compañía a la tienda, a la escuela y a casas de familiares. Saben qué caminos tomar y las rutas más cortas para llegar a su destino. En el caso de los niños y jóvenes sordos poco se ve que salgan solos. Dicha situación, al margen de lo que ya vimos de preocupación o sobreprotección, la justifican los padres por la necesidad de acompañarlos e interceder por ellos pues “[...] ellos no saben hablar, solo nosotros les

entendemos ¿cómo les van a decir las cosas a los demás?” (M. Padre de persona sorda, EN, 2020).

Como se menciona en el apartado anterior, el contexto histórico que transitaron estos jóvenes y la falta de una forma de comunicación oral según la perspectiva oyente los “incapacita” para una vida normal. Es en el caso de los jóvenes sordos que las salidas son restringidas y si lo hacen debe ser en compañía de una persona oyente y no separarse de su lado. No obstante, los pobladores se disponen a contactar con los niños o jóvenes sordos que se acercan a ellos y de una u otra manera lo hacen. Tal es el caso de una tendera que conocí y que si bien ella no sabe cómo comunicarse con ellos llega a entenderles del siguiente modo: “cuando quieren algo o vienen aquí a la tienda pues ahí señalan lo que quieren y hacen ruidos, pero no sale habla, nomás señalan” (M. Poblador, EN, 2020).

Es obvio que cuando hay un interés común, es fácil llegar a estrategias y formas de comunicación, aunque sea solo de un modo indicativo. Desde la comunicación que se llega a dar entre oyentes y sordos se ha originado una construcción de prácticas de comunicación que finalmente va delineando canales de comunicación e interacciones que favorecen tanto a sordos como a oyentes. En este sentido, podríamos decir que hay una generación espontánea de señas, es decir, personas oyentes y personas sordas de una u otra manera construyen formas de comunicación no verbal (signada) que acompaña a la comunicación oral. Es así como las personas sordas van acordando y sumando señas, gestos, expresiones y percepciones a sus formas para comunicarse con otros. Cada contacto e interacción con una persona oyente, externa a su núcleo de interacción, le deja a la persona sorda ver los comportamientos y actitudes y cómo responder a ellos, como me compartieron las personas sordas en las entrevistas señadas con uso de LSM. Incluso, la comunicación que se da entre ellos muestra a la persona oyente su forma de comunicarse. Como me compartió la anterior tendera: “con otros como ellos si se entienden, se ríen, ahí juegan. Señalan las cosas y ellos nomás se entienden” (M. Poblador, EN, 2020). Además, las prácticas que realizan las personas sordas fuera del núcleo familiar van enriqueciendo sus formas de comunicación en cada interacción y socialización con otros.

Las personas sordas adultas generalmente se encuentran en sus espacios de trabajo. Es ahí donde ellos interactúan y se relacionan con los pobladores que necesitan de sus servicios, ya sea para un corte de cabello, para reparar calzado o ropa. Las salidas de su centro de trabajo se reducen al patio trasero de su casa de tierra con plantas, donde toman el fresco o riegan y abonan las plantas, o a la parte posterior de la casa cuando van a comer. Cuando eran jóvenes (como escenificaron en las entrevistas), realizaban actividades fuera de la población trabajando como *colteros* y en ese ir y venir aprendieron oficios que desempeñan hasta hoy. Probablemente en los espacios en los que laboraban pudieron construir formas de comunicación que fueron afinando con el paso del tiempo a medida que notaban que podían darse a entender. Los adultos sordos utilizan formas escenificadas para comunicarse cuando llegan a solicitar algún trabajo (Diario, enero, 2020).

Los espacios en los cuales se puede ver a los jóvenes sordos generalmente se remiten a sus casas; en muy pocas ocasiones en el patio y a la tienda o a casa de algún familiar, pero siempre en compañía de la madre. Cuando estaban inscritos en los espacios escolares tampoco se desplazaban a los espacios exteriores de la escuela. Según comentarios de sus compañeros de aula, ellos siempre se quedaban sentados en su mesabanco y no salían al recreo (Com. pers., enero, 2020). Añadido a esto, podemos apreciar que hay una especie de inmersión en un multilingüismo no oral. Se observan formas de comunicación señadas como lo son las escenificadas, las escritas y señas en LSM, pero fuera estas formas de comunicación también se desarrollan “otras” formas para poder comunicarse o darse a entender como son la gesticulación y la comunicación visual que usan entre oyentes y sordos con poca o nula interacción.

4.3.1 Comunicaciones desarticuladas

Sobre el uso del náhuatl en la comunidad, los pobladores hacen pocos comentarios o referencia al empleo de su lengua. En el espacio educativo la comunicación es en castellano ya que los docentes poco hablan o conocen la lengua de la localidad. El alumnado se comunica en un castellano complementado con palabras de su lengua materna y los docentes al respecto comentan lo siguiente:

[...] La lengua materna en este lugar, pues es el náhuatl. Y pues de una forma u otra se está fusionando de alguna forma porque no es ni lo uno ni lo otro, es una fusión que se abre porque pues aquí, por ejemplo, el náhuatl al 100% no se habla. Es una fusión porque se mezcla con el español. Un español que tampoco es español y el náhuatl tampoco es náhuatl, entonces se está formando otro tipo de idioma. Y pasa lo mismo con las señas. Ni es lo uno ni lo otro (M. Docente, EN, 2020).

Las relaciones culturales que se han ido generando en las últimas décadas en la localidad han dado como resultado mixturas en los códigos y formas de comunicación con oyentes y con personas sordas. Estas mixturas pudiesen verse como resultado de relaciones interculturales pues conviven, se respetan y comparten una de la otra, y acuerdan, aceptan de manera casi imperceptible los cambios y modificaciones por los que transitan las formas de comunicación en la localidad. Las dificultades y coyunturas que se presentan a cada momento, hacen que se torne complicado para las familias, la comunidad, los docentes y para el alumnado generar canales de comunicación con las personas sordas. Esto se debe a la limitada información que se distribuye en comunidades alejadas. Otro factor que interviene en la atención a dicha problemática son los recursos docentes especializados. Estos recursos poco llegan a la comunidad y la atención que pueden proporcionar se reducen a una vez al mes. Los docentes comentan que:

[...] aquí CAPEP nos visita una vez al mes y eso si tienen personal. De todos modos, no se da seguimiento a estos, a estos niños porque cada mes vienen personas diferentes. Qué porque ya los cambiaron de estado, que porque ya los cambiaron de zona. Por lo que sea, pero no se tiene ese seguimiento. Entonces aquí hacemos lo que podemos, pero con todas las ganas de servir (M. Docente, EN, 2020).

La implementación del currículo escolar en las escuelas *bilingües-biculturales* de la localidad se imparte de modo oral y en castellano. Los docentes no hablan náhuatl y desconocen las formas señadas que utilizan las personas sordas. Esto conduce a poner en marcha estrategias educativas que medianamente sean funcionales para castellanizar a los niños de la localidad y posteriormente entrar a los contenidos del programa de estudios (Com. pers., octubre, 2019).

En este sentido podríamos decir que se percibe una desarticulación entre la lengua materna oral con la construcción de la lengua señada de las personas sordas. Pareciera que viven al margen por no tener ese input o elementos para acercarse a esa lengua oral o escrita materna, se podría pensar en una castellanización justificada como sanación. Algunos docentes comentan la necesidad de conseguir alfabetizar a todo el alumnado y

también a las personas sordas. Se vislumbra cierto avance en cuanto a la aceptación de los padres por el espacio educativo cuando el niño o niña sordo avanza en la escritura valorando que va por buen camino al realizar las tareas como el resto del alumnado (Diario, septiembre, 2019).

En cuanto a las prácticas y canales de comunicación entre sordos y oyentes, los docentes explican de qué manera los alumnos llegan al espacio educativo con un lenguaje que en ocasiones ellos no entienden. Un docente comentaba:

[...] aquí llegan hablando pues su lengua materna y a veces ya traen un poco de castellano, pero a veces no se les entiende qué quieren decir porque como uno no habla el nahua pues como se complica más. Y con estos niños con problemas para hablar pues uno no entiende que quieren decir. Es difícil trabajar así pero ya con el tiempo nos vamos entendiendo (M. Docente., EN., 2020).

Es con el paso de las sesiones que los alumnos van adquiriendo un lenguaje escolar que desde la perspectiva de los docentes les servirá más que su lengua materna, ya sea en el caso del náhuatl o en el de señas. Las dificultades que se presentan por el canal de comunicación que utilizan genera barreras que obstaculizan el aprendizaje escolar de las personas oyentes y sordas y los docentes comentan que son dos factores los que afectan. En primer lugar, el hecho de no tener la información y la capacitación adecuada para atender al alumnado con alguna condición de discapacidad y en segundo, el uso de la lengua materna y las influencias lingüísticas que han adquirido en su contexto y ante ello mencionan:

[...] tienen pues un concepto básico de la lengua de señas mexicanas y tienen quizá un concepto de lenguas caseras y esas caseras puede que le vayan ganando poco a poco a la lengua de señas y entonces, si se encuentran con personas de su misma condición y quieren entablar una comunicación, entonces van a tener un poquito más de dificultades para expresarse y para entenderse o darse a entender (R. Docente, EN, 2020).

Desde la percepción docente, se hace necesario construir formas de comunicación homogéneas que sirvan para que todos puedan entenderse y se pueda cimentar una práctica social que evite o minimice las barreras que impiden un aprendizaje y una socialización constante e integral. Sin embargo, desde la perspectiva de los padres de alumnos sordos, son diferentes las apreciaciones hacia el ámbito educativo. Algunos de ellos han optado por dar de baja a sus hijos de las escuelas como se mencionó antes, dado que consideran que ahí no aprenden a hablar o a que “salga habla” como dicen ellos. Para algunos el espacio

educativo es una oportunidad para su hijo sordo o hija sorda, pero para otros es un gasto innecesario pues no lo ven como oportunidad o posibilidad.

Por otra parte, los padres y pobladores quienes conviven y se relacionan de manera constante con las personas sordas manifiestan diferentes juicios en torno a ellos y estos dependen en gran medida de la concreción de la comunicación que han alcanzado al relacionarse con dichas personas. Si bien no se alcanza un nivel de estandarización en la comunicación, algunos sí consiguen darse a entender, pero otros pobladores no se preocupan por precisar formas de comunicación con las personas sordas. Esto los conduce a percibirlos como personas no útiles ni aptas para desempeñar tareas que retribuyan a sus familias ingresos económicos. Mucho menos al estar inscritos en los espacios educativos ya que algunos consideran que es un gasto innecesario porque no aprenden a “hablar”. La perspectiva de varios pobladores coincide en cuanto a los gastos que generan y por lo tanto considera que es mejor que aprendan a ir a la cosecha que “eso sí deja dinero” (Diario, enero, 2020).

Los comentarios señados de las personas sordas dejan ver el gusto que han desarrollado por ir a la escuela siendo un espacio en el cual pueden jugar sin la presencia cercana de la madre como cuidadora, esto en las niñas sordas quienes comunican sin esfuerzo desde LSM. Los procesos de comunicación desde las relaciones sociales que construyen son dinámicas y, de alguna manera, van estableciendo formas de comunicar específicas con cada persona (Diario, enero, 2020). Dado que las personas en edad escolar son inscritas en los espacios educativos con la finalidad de adquirir un aprendizaje que conduzca al niño o niña a mejores oportunidades en la vida, algunos padres examinan la situación y toman decisiones en cuanto a la formación de sus hijos y comentan:

[...] en la escuela, pus no tuvieron a alguien que les enseñara como ellos, que no hablan, y pu’s llegaron hasta el Teba⁴⁷. Pero pu’s ya para qué iban a perder el tiempo. Nunca les enseñaron a hablar” (L. Padre de persona sorda, EN, 2020).

Este comentario es de padres de la generación de jóvenes sordos. El que estos padres desconozcan “otras” formas de comunicación, aunado a la falta de recursos económicos, las expectativas hacia los hijos, así como la capacitación docente han llegado a

⁴⁷ Abreviación coloquial de Telebachillerato.

truncar la formación escolar de algunos jóvenes sordos en Ahuacapa Segundo. En contraposición con lo anterior, hay padres que apuestan por la formación de sus hijos sordos en los espacios escolares. Consideran que al estar inmersos en prácticas educativas y sociales los niños sordos pueden adquirir herramientas para su futuro no lejano y ante ello mencionan lo siguiente:

Ellos sí aprenden a hablar, pero de otra manera. Lo hacen con las manos, con la sonrisa o con cara de enojados. Somos nosotros los que no aprendemos como ellos (E. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Ante dicho posicionamiento se puede intuir que hay padres dentro de la comunidad que consideran “otras” formas de comunicación. No reparan en los obstáculos comunicativos por el hecho de que sus hijos no transmitan desde la oralidad, ni desde un náhuatl ni un castellano perfecto, simplemente que aprendan a comunicarse, a socializar y a ser parte de un mundo de oyentes, como ellos lo llaman.

Por lo tanto, se hacen visibles las miradas desde varios factores que intervienen, algunos económicos, otros lingüísticos, escolares, familiares y otros, propios de la condición de sordera. En la comunidad los distintos posicionamientos ante el aprendizaje y las diferentes formas de comunicación que se van generando y construyendo a cada momento son aceptadas por las nuevas generaciones y poco entendidas por las anteriores. Si bien para algunos es difícil o casi imposible conjugar escuela y familia para el alumno o alumna sordos, para otros es una oportunidad para que aprendan a socializar y a relacionarse con sus pares sin importar las formas de comunicación que utilicen.

4.3.2 Señas compartidas

Las formas de socialización entre sordos y oyentes en la localidad y las prácticas de comunicación para interactuar son diversas. Las etapas generacionales enmarcan el uso de señas, clasificadores o representaciones escénicas que usa cada persona sorda y sus familiares. En el espacio familiar, para apoyar y por la necesidad de comunicación con los hijos sordos, los padres y madres se han dado a la tarea de construir prácticas y señas que les permitiesen comunicarse. Ante ello una madre comenta:

Pues mi hija era una niña que tenía cuatro años y no sabía hablar y prácticamente cuando le decían algo pues ella miraba y nada más movía la cabeza que sí, pues porque ella, pues aprendió a leerme los labios. Ya después fuimos aprendiendo señas mexicanas, pues para poder entendernos mejor (E. Madre de persona sorda, EN, 2020).

La situación de esta familia en particular se desarrolla desde una necesidad de atención clínica, como se refirió en apartados anteriores. Esto condujo a buscar información en torno a la condición de la hija sorda. En dicha búsqueda encontraron que existen “otras” formas de comunicarse, así como también aprendieron que el problema no se encuentra en el aparato fonador sino en el aparato auditivo. Con esta información buscaron lugares en donde impartieran LSM y encontraron servicios de atención en Álamo. Allá iniciaron cursos hija y madre, para posteriormente sumarse el padre e hijo. Sin embargo, los costos de transporte limitaron continuar con dicho aprendizaje.

Aún con la adquisición de LSM, en el núcleo familiar no ha sido fácil construir formas de comunicación que compartan todos los integrantes de la familia. Desde esta conformación familiar se comentan las dificultades en cuanto a atender las necesidades y dar instrucciones a la persona sorda y, ante ello explican de qué manera buscaban formas para darse a entender. Ideaban o imaginaban cómo hacer para que sus hijos sordos comprendieran desde las formas señadas preconstruidas. La madre me comentaba que:

[...] le dibujaba las cosas con las manos, si quería que me pasara una jarra pues le dibujaba con las manos una jarra y pues así. Fuimos aprendiendo las dos, ella aprendió a hablar conmigo, pues a comunicarse conmigo y así. (E. Madre de persona sorda, EN, 2020)

Cabe mencionar que en esta situación la construcción de esta forma de comunicación fue solo entre madre e hija. Padre e hijo no sabían cómo comunicarse con la niña sorda y el niño comentó: “Yo no sabía qué quiere decir mi hermana, ni le entendía nada. Mi mamá nada más le entiende porque mi papá tampoco sabe” (E. Hermano de persona sorda, EN, 2020).

Fue varios años después que la madre notaba los conflictos al interior del hogar y buscó apoyo para aprender LSM como ya se mencionó. Los recursos económicos fueron determinantes para continuar con aprendizajes para la comunicación y la madre investigó otras formas de instruirse para apoyar a su hija. La familia adquirió un equipo móvil y una

Tablet, desde los dispositivos descargaban información y apps para apoyar el aprendizaje de la niña.

Si bien esta familia lo expresa con palabras, se dejan ver sus expresiones en el rostro, gestos que matizan las dificultades que han vivido, se quiebra la voz y esconden las lágrimas que se asoman. El proceso de aceptación de un hijo o hija en alguna condición de discapacidad se torna complejo al estar de por medio la aceptación del resto de los familiares y de su comunidad. Después de ser aceptado se procede a pedir apoyo para solucionar las problemáticas que se van presentando lo cual conduce a procedimientos complejos de implementación. Sin embargo, en la generación de esta madre con su hija sorda, la información que busca muestra la preocupación y las expectativas por ver que su hija se inserte en el espacio educativo que la conduzca en el mejor de los casos a un espacio laboral en donde se pueda desempeñar con menos dificultades, por tanto, la labor de esta madre conduce a ampliar las oportunidades para la persona en dicha condición.

Hasta cierto punto esta implementación de estrategias ha sido útil, pero no para todas las personas sordas de las diferentes etapas generacionales. Como ya se mencionaba con antelación, los avances en cuanto a convivencia, socialización y aprendizaje es notable en el grupo de niños y jóvenes sordos en edades entre 6 y 14 años. Sin embargo, dichos procesos son diferentes entre los jóvenes y adultos, quienes han transitado por formas y maneras distintas de aprendizaje, comunicación y socialización para lograr integrarse en el espacio familiar, laboral y comunitario, si lo lograron.

Las formas de comunicación señadas y la socialización que desarrolló el grupo de jóvenes sordos puede intuirse que se vieron fragmentadas por factores externos a la condición de sordera. Es decir, la falta de información en este grupo mermó en el núcleo familiar, así como en la comunidad, pero, en específico, se puede advertir que la instalación de espacios educativos detonó entre ellos el cuidado y sobreprotección. Sin embargo, fue de utilidad el paso de estos jóvenes sordos en el espacio educativo siendo que ahí desarrollaron la lecto-escritura, aunque de manera limitada. Desde una escritura con poco desarrollo pueden expresar en castellano situaciones que quieren comunicar.

Como ya mencionamos, en la generación de jóvenes la construcción del canal de comunicación se vio limitada por las percepciones externas al individuo sordo y quizá también por desconocimiento de la sordera como una forma de ser y no como una enfermedad. Cuando se hace referencia a fragmentaciones se intuye un mecanismo de ruptura por el que transitó esta generación. Esto les condujo a dividir o separar los procesos de tránsito para así asimilar la situación en la cual se encontraban al salir de los espacios educativos. Sin embargo, a pesar de las limitaciones y fisuras que se generaron en el aprendizaje y desarrollo de las personas sordas de esta etapa aprendieron a construir formas de comunicación a partir de la observación. El observar todo acontecimiento a su alrededor permitió localizar gestos y expresiones de los oyentes, percibir cuándo están enojados o cuándo quieren comunicarse con ellos y entre sordos, ante ello una madre comenta:

[...] ellos como hermanos, los dos no sale habla, pues entre ellos si se entienden. La chamaca más me entiende. Ese mi hijo, no mucho. Hay que estarle jalando el brazo para que sepa que se le dice. Entre ellos se señalan las cosas y se ríen. Es difícil, desde niños no sabía si les dolía algo y qué hacer. Pero pues ahí poco a poco, medio nos vamos entendiendo (E. Madre de persona sorda EN, 2020).

Como ya se refiere en narrativas anteriores –las cuales comparten categorías con la presente– se puede intuir que las aseveraciones por parte de los padres manifiestan una falta de aprendizaje porque no se desarrollan prácticas desde las formas orales a las que se adhieren. Sin embargo, las personas sordas adquieren aprendizajes desde sus propias construcciones. En esta situación se vislumbra que se construyó un modelado señalado pasivo, lo que se ve reflejado en la comunicación entre personas sordas mas no entre sordos y oyentes. Aunque es necesario mencionar que esta forma de comunicarse no ocurre con todos los jóvenes de este grupo.

Al referirnos al modelado señalado pasivo se percibe que es una construcción a partir de gestos y el señalamiento de objetos de manera consecutiva hasta enunciar lo que quieren referir. Se elabora por tanto una forma sumativa de objetos que muestra la persona sorda el oyente, dándose a la tarea de construir la idea (si se tiene paciencia para consolidar un canal de comunicación). Así, entre sordos pareciera que la comunicación fluye sin mayores problemas, simplemente los ajustan. Desde la perspectiva de algunos padres y pobladores estas personas “no aprenden”, sin embargo, al momento de explicar actividades o cuando se pregunta cómo se comunican, dibujan aprendizajes por parte de los jóvenes sordos y tal

parece que no se ha reflexionado en todas las prácticas que han adquirido solo por no hacerlo desde oralidad.

Los procesos no son los mismos en todos los jóvenes sordos y la situación se complejiza al tratar de comunicarse con un oyente o sordo que no utilice sus formas de comunicar. Esto impide que se efectúen ajustes. La acción que se ejecuta desde las personas sordas es dirigida hacia lo que quieren mostrar o quieren decir desde la sumativa de objetos y desde esta dinámica el oyente o sordo debe estar atento a observar para construir la idea que se intenta transmitir. Vinculado a esto los padres o familiares con dichas personas comentan que no ha sido fácil para ellos instruirles con elementos que a sus hijos oyentes han transmitido sin mayor problema. Ante esta situación nos explicaba un padre:

[...] cuando pedían algo de chiquitos...pues a su mamá o a mí nos jalaban de la ropa y pu's ya se veía qué era lo que querían. Y era la comida, la llevada al baño o cuando ya se iban a la escuela para sus ropas, pero ahí poco a poco, entre ellos sí se entienden, pero pu's nomás no aprenden. Si les quiero decir algo pu's no entienden, no han aprendido. Ya están grandes. Hay que tocarles el brazo o jalarlos hasta lo que hay que hacer. La chamaca ya hace tortillas y ése, mi hijo ya se va a cortar a la naranja (E. Padre de persona sorda, EN, 2020).

Las explicaciones por parte de los padres muestran en algunos momentos enojo porque sus hijos sordos no aprenden, aunque más bien habría que decir que no aprenden como ellos quisieran que aprendieran. No obstante, se asevera que las personas sordas no aprenden, aunque cuando describen los quehaceres y las prácticas que realizan se deja ver cierta adquisición de conocimientos.

Los jóvenes sordos de este grupo etario ya no asisten a la escuela. En algunos casos realizan actividades de la casa y otros en el campo. En estos espacios hacen uso de los aprendizajes adquiridos en casa, como lo son las señas, representaciones escénicas y clasificadores y secuencia de objetos para poder entenderse y comunicarse. Estos elementos fueron construyéndose dentro de cada familia y con familiares cercanos. Es necesario resaltar que en cada grupo etario de personas sordas ha construido y desarrollado formas de comunicación propias que se comparten al interior de los hogares principalmente con las madres y personas cercanas a ellos. De eso se desprende el hecho de la existencia de “otras” formas de comunicación construidas para atender las necesidades específicas de cada persona (sorda y oyente). Desde las prácticas y percepciones expuestas por

pobladores, padres y madres de familia poco se aceptan las formas de comunicación señadas. Sin embargo, se puede percibir que sí existen canales de comunicación, limitados en algunos casos, pero los hay.

En el grupo de personas sordas de la comunidad de edades entre 6 y 14 años se pueden observar otros elementos que se han ido agregando para constituir un canal de comunicación. La necesidad de entablar comunicación con las personas sordas ha hecho que las madres y padres se den a la tarea de buscar información sobre cómo ayudar a sus hijos e hijas en condición de sordera. El espacio educativo también ha volcado la mirada hacia las necesidades del alumnado; los docentes buscan estrategias de enseñanza cuando les llegan alumnos sordos, esto sin perder de vista que esta práctica tiene menos de 5 años (2015-2020) que se inició en la primaria de la localidad y con ella el uso de tecnologías como apoyo educativo. Un docente comentaba:

[...] pues al inicio no sabía cómo hacerle, pero una mama de estas niñas me fue diciendo como le hacía en su casa, ya después con los cursos de LSM pues me metí a tomarlos porque pues, es una necesidad y ya no iba a mi casa los fines de semana pues por tomar el curso y ya luego pues me fui informando en el internet y así le vamos haciendo (R. Docente, EN, 2020).

Es así como la percepción hacia las formas de aprendizaje y comunicación se ve sesgada, dadas las brechas que se han generado desde la falta de información y materiales de apoyo en cada etapa generacional. Con todo ello, las personas sordas y oyentes buscan distintas formas de entablar comunicación dependiendo de las necesidades y grupo etario en el que se ubica la persona sorda. Por ello se hace necesario construir canales de comunicación que se adapten a las necesidades de dichas personas al igual que a las necesidades de los oyentes.

En el apartado 4.2 ya vimos que la socialización y comunicación que establecen las personas sordas generalmente es con los familiares más cercanos (padres, madres y hermanos) y con otros sordos. Un joven oyente comentaba que no entabló comunicación con los compañeros sordos, pues no tuvieron contacto alguno ni en los espacios recreativos: “[...] ...pus no decían nada, nada más llegaban y se sentaban. De ahí de su banco ni se movían. Ya mejor los sacaron de la escuela porque pues no hacían nada” (E. Poblador, EN, 2020). En esta generación de personas sordas no se concretó un sistema de comunicación

que fuese de utilidad para sordos y oyentes. Probablemente por esa época por la que transitaron las personas sordas no había mucha información ni formación docente capacitada para atender a las diversidades, ni tampoco un interés que generara atención a la diversidad desde el ámbito familiar, comunitario educativo y laboral.

Independientemente de las prácticas y actividades que debe aprender un niño a cierta edad y después complementar con el espacio educativo y laboral, hay actividades extra que realizan niños y jóvenes en el interior de sus hogares y en la comunidad. En Ahuacapa Segundo jugar en la galera o ir a pasear cerca del río son algunas de las actividades que realizan por las tardes los niños, niñas y jóvenes de la población. Los jóvenes sordos prefieren no salir como así lo explica uno de ellos: “[...] no gusta ir, casa quedar. Solo juego casa. Gente no entiende. Papá enoja” (E. Persona sorda, EN, 2020). Complementando este enunciado señado del joven sordo con los gestos faciales, éstos expresan tristeza, aunque después cambian a un rostro de enojo cuando seña que nadie entiende lo que quiere decir y en otros momentos cuando expresa que prefiere quedarse en su casa que salir. Al decir esto su expresión refleja un alivio al no tener que padecer el hecho de estar entre tantas personas que no le entienden y que finalmente lo hacen permanecer solo y aislado. El enojo del padre está relacionado con el hecho de que el joven quiera salir y al pedirlo el padre se molesta dado que no se les permite salir solos, esto no se generaliza a todos los jóvenes sordos, las prácticas son diferentes en cada núcleo familiar (D. C., 2020).

La socialización en esta etapa generacional se produce por interacción entre padres, hermanos y familiares cercanos. Si bien es cierto que entre personas sordas se comparten gestos y lo que pudiésemos llamar una comunicación señada pasiva, también se comparten estas mismas formas de interacción con oyentes que son cercanos a ellos. Es probable que la socialización y comunicación con oyentes externos al ámbito familiar y comunitario sea escasa y en algunos casos nula. Sin embargo, el aprendizaje continúa, se vuelve dinámico y muy cambiante de un medio de socialización e interacción a otro.

Si bien no es una novedad que existan brechas de socialización y comunicación en las relaciones humanas –dadas las barreras que se construyen a partir de las diferencias–, en

algunas ocasiones se enfatizan por las condiciones contextuales de cada región y de cada grupo social. Para la generación de personas sordas jóvenes, el estar acompañados en los diferentes espacios por los padres o algún familiar oyente se torna normal o quizá sea inconcebible el hecho de dejarlos solos.

En los adultos en condición de sordera los procesos de socialización se pueden visualizar desde su integración en los espacios laborales y comunitarios. Si bien ellos escenifican que no fue fácil desarrollarse en un mundo de oyentes, finalmente pudieron consolidar familias con hijos y empleos estables a partir de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida. Los pobladores dan sus experiencias al compartir con personas sordas adultas y dicen:

[...] Aquí pu's, así son, son mudos porque pu's no hablan, bueno sí. Pero no todos les entienden porque pu's, porque pu's lo hacen así, pu's a señas. Jalan las cosas y pu's si no les entiende, pu's te jalan a lo que quieren, ajá. Pero pu's ya llevamos años que nos llevamos, años y años siempre. Nunca hemos tenido problemas. Luego la gente lo busca para que les corte el pelo y así. Sí se entiende, él saluda siempre a todos. (E. Poblador, EN, 2020)

Las personas sordas adultas establecieron un canal de comunicación a partir de la necesidad de insertarse en los espacios laborales como estrategia de subsistencia. Sus relatos y descripciones enmarcan la necesidad de comunicación en los trabajos que debían realizar a corta edad. Desde los ocho o nueve años los padres los llevaban al campo al corte de naranja o a distintas actividades. Dichas personas comparten sus vivencias a partir de representaciones en las que escenifican todos los sucesos que vivieron. Este grupo de personas de la localidad no asistían a la escuela y tampoco había el mínimo indicio de conocer lo que era la sordera y cómo se debían comunicar con las personas sordas. Desde las representaciones que un adulto sordo compartió, seña y escenifica:

Antes pequeño llevaba campo papá, no entendía decían, dejaban campo. No veía, todos iban, no decían. Manos movía vieran. Junte mujer, tiene hijos, voy campo trabajar antes. Ahora casa ropa, cabello. Caminar casa, calles. Niños veo, corren escuela. Saludo, sonríen, saluda. Calor, agua tomar, bañarse calor. Trabajar, tarde descanso (E. Persona sorda, EN, 2020).

La forma como se entienden con las personas sordas de este grupo etario es a partir de las representaciones. Escenifican lo que se quiere comunicar y de esta manera se establecen diálogos. Las personas sordas prestan sus servicios desde los oficios que

podieron aprender, entre ellos peluqueros, sastres, zapateros, panaderos y en algunos casos se dedicaron al campo. Se puede inferir que la necesidad por sobrevivir los condujo a buscar formas y estrategias que les permitiesen darse a entender. Los padres no limitaron ni sobreprotegieron a las personas sordas de esta etapa generacional lo que condujo a que desarrollaran y aprendieran lo que en cada situación representaba una necesidad de aprendizaje. Los pobladores entablan comunicación con ellos y comentan:

[...] es mudo, pero sabe coser zapatos, también tiene su máquina y todo, él peloquea. Corta el cabello y a veces sí habla con los que lo van a ver, muchos ni le entienden, nomás le dicen que sí a todo, esos porque no lo conocen de mucho. Nomás le enseñan de dónde está roto el zapato y él pu's se los arregla, pero pus los que ya lo conocen ahí se pasan rato. Ya luego dicen, bien que platica el mudito (E. Poblador, EN, 2020).

El hecho de no tener un sistema de señas estandarizado no ha sido impedimento para entablar comunicación con las personas oyentes. La convivencia entre pobladores oyentes y pobladores sordos permitió crear señas compartidas. Por tal motivo, los pobladores se refieren a las personas sordas como si no hubiese obstáculos en la comunicación afirmando paradójicamente que: “[...] hablan, también saludan, buenos días, buenas tardes. No todos les entienden porque todo lo hacen así, con las manos. Yo ya aprendí como él y sí se entiende” (L. Poblador, EN, 2020).

Así, en este grupo se apreció el intercambio de construcciones señadas desde la oralidad y la sordera. Los pobladores que tienen una mayor convivencia y se relacionan con dichas personas han aprendido a comunicarse con ellos sin objetar las diferencias. En algunos casos se ve una colaboración por lograr un sistema compartido. La madre de dos jóvenes sordos explicaba de qué manera fue inventando formas para comunicarse o entenderse con ellos y comentaba: “fue a partir de llevarlos o acercarlos a la actividad que quería que se realizara, tenía que enseñarles haciéndolo yo y luego ellos” (E. Madre de personas sordas, EN, 2020).

Sin embargo, aun cuando las personas sordas han logrado establecer relaciones con las personas oyentes escenifican que después del trabajo se quedan solos, es decir, se intuye que dicha escenificación indica la soledad y “silencio” en el cual se quedan al estar fuera de sus espacios laborales.

Entre padres e hijos, en todos los grupos mencionados, buscaron distintas formas de apoyo o construcciones en casa para comunicarse y permitir la socialización a través de la transmisión de prácticas domésticas. Es evidente que la información en torno a las condiciones de discapacidad se obtuvo de manera externa (LSM, cursos particulares, escuela, tecnologías) y ha impactado en la generación más joven. Ante este uso, los docentes hacen comentarios sobre su formación docente y las necesidades de actualización que requieren, pero también aluden a cómo debe estar presente el interés docente. Lo explican de la siguiente manera:

[...] La necesidad de uno como maestro, de... poder comunicarse primeramente con estos niños sordos y ver qué acciones, qué estrategias implementar para que el niño vaya adquiriendo poco a poco el aprendizaje conduce a tomar decisiones. Se topa uno con una dificultad o un obstáculo un poquito complicado. Es ahí donde uno pues... muchas veces le entras o no le entras, o te haces a un ladito y pues haces como que no pasa nada. (M. Docente, EN, 2020)

Frente al caso que mencione arriba de algunos docentes que no sienten que la escuela sea un lugar para educar a las personas sordas, de alguna manera otros docentes son conscientes de que en algún momento llegará un maestro que se preocupe, tome la iniciativa de apoyar al alumnado que presenta alguna condición o enfrenta alguna barrera, ya sea de socialización o de comunicación y continúe con el trabajo que ya se ha iniciado. La preocupación por parte de estos docentes por el aprendizaje, socialización y comunicación de alumnos sordos ha generado en el espacio educativo una mayor interacción entre los alumnos oyentes y sordos.

Sin embargo, queda pendiente la continuidad de los aprendizajes que se desarrollarán en los espacios educativos posteriores a la educación primaria. Los docentes refieren el hecho de la “formación docente” como escasa en cuanto a la atención a la diversidad y en específico a la sordera. En secundaria y en telebachillerato no hay docentes capacitados en LSM ni tampoco que atiendan a las condiciones de discapacidad. Los maestros reflexionan y comentan que su trabajo en cuanto a inclusión y desarrollo de la comunicación señalada de las niñas sordas se verá limitado en los siguientes espacios educativos al no haber docentes especializados en cuanto a sordera se refiere (R. Com. Pers., noviembre, 2020).

En la escuela primaria, desde los últimos tres años se imparte lo básico de LSM, no sólo para los alumnos sordos, sino también para los alumnos oyentes. De esta manera se ha conformado una comunidad estudiantil que apoya y construye la comunicación entre pares. Son los mismos alumnos oyentes quienes instruyen a los docentes nuevos que desconocen las formas de comunicación de los sordos. Un maestro de la escuela primaria, quien se ha visto en la necesidad de aprender y buscar estrategias para la enseñanza de los alumnos sordos, comentaba a propósito:

[...] no sabían señas los niños sordomudos, como les dicen aquí. Y pues ya fui a talleres para aprender y un poco con el apoyo de la tecnología, pues ya fui aprendiendo más cosas y palabras con las señas. En el salón que me tocó pues tenía una niña sorda y pues había que enseñarle. No nada más a ella, también a sus compañeros para que pudieran jugar y convivir. No ha sido fácil, queda mucho por hacer. Todavía hay mucho qué hacer, pero por algo se empieza y creo que con empatía se pueden hacer muchas cosas (M. Docente, EN, 2020).

El proceso ha sido paulatino, es decir, con la llegada de alumnado sordo al espacio educativo un docente atendió a una madre preocupada que tenía un gran interés específico en que su hija sorda aprendiera –hecho que ya se ha venido describiendo– lo cual llevo al profesor a reflexionar en su práctica. Por esto se dirigió a tomar cursos de los que obtuvo herramientas para favorecer la enseñanza y acompañamiento del alumnado en condición de sordera. Posteriormente al percibir que surgían inconformidades por parte de los padres por atender de manera específica a las personas sordas se dio a la tarea de implementar estrategias que implicaran a todo el alumnado. Impartió lo básico en LSM para todo el grupo y mostró las formas en cómo debían responder cuando el alumnado sordo se dirija a ellos (R. Com. pers., noviembre, 2020).

Las prácticas inclusivas se extendieron a todo el espacio educativo. En los momentos de recreo y a partir de juegos en los cuales participaban todos sin importar las formas de comunicación. A su vez, los padres y madres de familia en las reuniones escolares recibían información sobre las condiciones de discapacidad para de concientizar y de esta manera diluir o minimizar prácticas excluyentes. (R. Com. Pers., noviembre, 2020). Estas estrategias y prácticas implementadas en la primaria han dado resultados favorables. El alumnado oyente que convive y se relaciona en el aula con alumnos sordos utilizan las señas aprendidas y también han construido otras. Un alumno oyente decía: “[...] antes no

les entendía, pero ahora ya entiendo lo que dicen y ellos también me entienden” (J. Poblador, EN, 2020).

Desde la convivencia cotidiana y la necesidad de comunicarse el alumnado comparte señas y generan otras para jugar en el recreo y una niña sorda seña: “[...] hacen señas como yo, entiendo, patio pelota, jugamos, reímos” (L. Persona sorda, EN, 2020). Los gestos de la niña reflejan felicidad al encontrar en sus pares formas de comunicación y entendimiento compartido. Cada generación de personas sordas en la comunidad deja ver de qué manera la concepción y preocupación por dicha condición se ha modificado. Desde los cambios de paradigmas ante la sordera hasta las prácticas e implementación de las mismas en apoyo a las personas sordas en edad infantil. Ya no se quedan en sus casas a realizar solamente tareas del campo o la casa, ahora ya forman parte de la comunidad y de las prácticas educativas y poco a poco se van estableciendo espacios de inclusión.

Gran parte de este avance ha sido por la preocupación de una madre –como ya se ha descrito con antelación– de una niña sorda que no se conformó con que su hija fuese vista como la mudita, sino que fuese vista como persona y no como una persona enferma y la mamá comentaba: “[...] yo no quería que mi hija fuera vista como una más de los muditos, yo quería que mi hija fuera vista como persona normal y no como la enferma” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020). Por otra parte, se pudo observar la preocupación de un docente que se dio a la tarea de aprender el sistema de comunicación de las personas sordas y concientizar a los padres de familia de la escuela primaria a partir de la empatía hacia los demás. Este docente confesaba que “de alguna manera es parte de mi trabajo, yo no podía dejar a estos niños así, sin que me entendieran ni yo a ellos” (M. Docente, EN, 2020).

Se puede considerar que esta actitud docente contribuyó a que los niños aprendieran y a construir señas más allá del espacio educativo. Sin embargo, es probable que estos cambios no perduren. El profesor en mención no es poblador de la comunidad y no tiene planes de quedarse en ella. Se esperaría que fuesen los pobladores formados retomaran estas prácticas inclusivas y continuaran transmitiéndolas para mantener dicha praxis.

4.3.3 Construcción y fragmentación de identidades

Las diversas manifestaciones de comunicación utilizadas en Ahuacapa como lo es el náhuatl, las señas en LSM, clasificadores y representaciones escénicas que muestran los ámbitos comunitarios, familiares y educativos, integran un conjunto de prácticas que funcionan como un entramado que establece formas de socialización al interior de la comunidad. La conformación de habilidades comunicativas predeterminadas en la localidad aún dista de la realidad imaginada que proponen los enfoques inclusivos e interculturales. Esto por ser una población relativamente nueva en su asentamiento y en el reconocimiento de las diferencias que existen en ella.

En este caso, como probablemente en muchos otros, la familia y la comunidad muestran una gran amplitud y diversidad en cuanto a las distintas formas de transmisión que van aceptando. Los procesos de aprendizaje para la socialización, en el caso de las personas sordas es a partir de la comunicación al igual que para las personas oyentes. Sin embargo, en las primeras se ha generado de manera diferente en cada generación como ya se decía en apartados anteriores. En la siguiente tabla (tabla 9) se pueden observar algunas de las características de cada grupo de personas sordas.

Tabla 9. Grupos etarios conformados por personas sordas en Ahuacapa Segundo

Grupos de edad	Generación no escolarizada Adultos (30-70 años)	Generación semiescolarizada Jóvenes (18-30 años)	Generación escolarizada inclusiva Niños (6-14 años)
Socialización	<ul style="list-style-type: none"> • Parcial 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrumpida 	<ul style="list-style-type: none"> • Incipiente
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> • Semiactivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo
Aspectos	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento (por necesidad) • Diverso/no diverso • Adaptación • Brechas • Escenarios de participación social limitados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estático • No diverso • No cambios • Sin escenario social para interaccionar • Brechas • Fracturas identitarias • Sin reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento • Diverso • Cambios • Con escenarios sociales abiertos para la participación e interacción • Andamios

Puntualizando en las características de cada generación de personas en condición de sordera se puede observar que cada uno de ellos ha transitado por diferentes problemáticas que la misma sociedad va marcando y delineando. En las personas sordas adultas, la necesidad por obtener recursos las impulsó a buscar diferentes estrategias para darse a entender y de esta manera lograr insertarse en espacios laborales. De alguna manera tuvieron que construirse como seres independientes y se fueron adaptando, tratando de cubrir además sus necesidades básicas. Sin embargo, fueron quedando fracturas en la comunicación, la socialización y la participación social ya que sus escenarios de participación se vieron reducidos a las prácticas con las personas oyentes con quienes interactúan con mayor frecuencia. Es con las personas de cercana convivencia que se pueden entender e intercambiar gestos y actitudes ante ciertas problemáticas, pero sin ampliar los espacios de socialización con otros por sus formas de comunicación.

Es necesario resaltar que dentro de cada grupo las formas y construcciones de aprendizaje para la comunicación se fueron erigiendo de modo diferente en sus hogares. Algunos familiares comentan sobre dichas formas: “[...] pues él solamente me señalaba, me miraba, en ese momento no entendía por qué él no me hablaba” (M. Esposa de persona sorda, EN, 2020). Esto hace referencia a una persona sorda en edad adulta que se vio en la necesidad de darse a entender y comunicarse con su esposa, en una situación que “[...] ella, su esposa sí le entendió y lo cuida, le da de comer, lo lleva al doctor” (S. Poblador, EN, 2020). La esposa menciona que su esposo sordo tiene amigos, todos ríen con él y con la mano lo saludan todos los días en las mañanas que pasan por su casa (M. Esposa de persona sorda, EN, 2020). Es posible que la construcción identitaria de las personas sordas adultas se fuera conformando tras el desarrollo de prácticas que su contexto les fue imponiendo en la infancia y posteriormente se complementó con los aprendizajes que fueron adquiriendo a partir de las necesidades que se les presentaban y que debían resolver para mantenerse.

En este mismo contexto familiares y pobladores mencionan las formas que utilizan para comunicarse con los sordos adultos cuando necesitan de sus servicios, sea para un corte de cabello, una compostura de atuendos o un trabajo en el campo. Un poblador oyente menciona:

[...] pues él, él ya sabe qué hace con mi cabello, me siento, se pone a cortar, lo hace bien, ahí me va diciendo si tuvo trabajo, si llovió, de los hijos, todo, todo, él dice y así” (R. Poblador, EN, 2020).

Esta respuesta de alguna manera permite vislumbrar que el canal de comunicación que se fue construyendo con los sordos adultos de la localidad se fue adaptando tanto a las necesidades del sordo como del oyente y las barreras de comunicación a las cuales se tuvieron que enfrentar se trataron de diluir.

Recordemos que en el grupo etario en mención no había escuelas establecidas en la localidad. Los niños sordos, en ese momento no asistían a la escuela. Sus prácticas y quehaceres se remitían a la casa, la comunidad y el campo. No es precisamente por segregación que no ingresaban a los espacios educativos, sino por el hecho de que éstos no estaban en la comunidad ni estaban cerca. Las dificultades que surgían en los distintos espacios en los que transitaban las fueron solucionando en el día a día, con los regaños o golpes de los padres o con el desarrollo de la vista y el estar atentos a cada situación tomando en cuenta los tiempos que llevaba cada práctica ya fuese familiar, comunitaria o laboral.

Para este grupo de personas sordas los aprendizajes que se adquirían en el hogar se conectaban con las prácticas que realizaban en el trabajo dado que era con sus padres con quienes caminaban a la siembra o corte de naranja y un sordo adulto me escenificaba: “campo papá caminar, calor trabajar. Papá jala, naranja, enoja papá, pega niño. Grande no pega, mujer sonrío, casa comida llevar “(L. Persona sorda, EN, 2020). Como complemento a la escenificación, el rostro del entrevistado mostraba cambios gestuales y anímicos cuando representaba el trayecto que debía seguir hasta el trabajo al lado de su padre. Con su cara también reflejaba algunos momentos de cansancio, fastidio y enojo. Algunas actividades que le ordenaba realizar su padre no las entendía y con tristeza en el rostro representaba la repreensión de su padre.

Las expresiones en su rostro cambian cuando escenifica a su esposa. Una sonrisa en su rostro deja ver cómo el trabajar en el campo fue cansado, pero al llegar a casa había comida y una expresión de tranquilidad y alivio lo demuestra con una inspiración profunda

(D.C., 2020). Los procesos por los cuales transitaron los sordos adultos en la localidad no fueron nada sencillos, pero sí de mucho aprendizaje dado que ahora se pueden ver como personas establecidas y con trabajos que les remuneraron para poder sostener a sus hijos y esposa. Esto no quiere decir que las barreras para la comunicación y la socialización fueran superadas, simplemente fueron sobrellevadas hasta que formaron su propia familia.

El grupo de sordos adultos, si bien no tuvo escolaridad, pudo construir a la par que los oyentes canales de comunicación que fueron favorables para todos. Esto se puede ver en que dentro de las tareas que se realizan en Ahuacapa Segundo, se encuentran las labores de faena de la comunidad para el bien común en donde participan todos los habitantes sin importar sexo, edad o condición de discapacidad. Así ocurría en el caso de los adultos sordos porque en los jóvenes y niños las prácticas son distintas. Es necesario volver a recordar que el planteamiento de participación de “todos” es reciente, pues anteriormente se debían quedar en casa y en las faenas no se incluía a personas en alguna condición. Las personas adultas sordas y oyentes aprendieron a convivir, a comunicarse y a socializarse. Esto ha permitido que no se levantaran barreras que obstaculizaran el desarrollo de los sordos que ahora son adultos mayores.

En la época que el grupo conformado por jóvenes sordos ya tenía la edad para iniciar su socialización secundaria, las escuelas ya estaban constituidas en la localidad. Sin embargo, los aprendizajes que continuaban desarrollando los niños y niñas en el ámbito familiar seguían girando en torno a la economía y productividad del hogar: las niñas aprendían las labores del hogar al lado de la madre y los niños las actividades que realizaba el padre y a temprana edad los llevaban al campo. En el caso de niños y niñas “enfermos” esta socialización como vemos podía variar por su condición de discapacidad. Aunque al pasar de los años también ellos terminaban realizando actividades del hogar y el campo.

Con la escuela como elemento nuevo, en la infancia de los hoy jóvenes de la comunidad los padres y pobladores con sus distintas inquietudes inscribieron a los niños y niñas en el espacio educativo con la intención de que sus hijos aprendieran cosas nuevas que los llevarían a tener una mejor calidad de vida. Como ya dije esto se identificaba con el hecho de poder hablar y por tanto la expectativa de que ahí aprendieran a hablar oralmente.

No obstante, al margen del propósito, se advierte que condición de estudiante se acaba negando en tanto que “no aprendían” y acababan asumiendo un rol pasivo, lo que como vimos se tomaba como situación para justificar su salida de la escuela. Así, una madre lo describía de modo muy claro: “[...] su papá pus los sacó de la escuela porque pus no aprendieron a hablar, ni hacían nada, nomás ahí estaban sentados toda la mañana y así” (F. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Desde las personas sordas lo que dejan ver éstas en las entrevistas es la indiferencia por continuar o no en la escuela dado que refieren que ahí no los entienden y no se comunican como ellos (Com. Pers., enero, 2020). Como ya se ha comentado, su imposibilidad para aprender a hablar como los demás generaba enojo y frustración en algunos padres y optaron por darlos de baja de los espacios educativos. Así el lograr hacer que se comunicaran, algo que se esperaba se hiciera en la escuela, se tuvo que hacer en la casa. Ya vimos como la madre de estos dos jóvenes sordos nos decía que fue inventando formas para entenderse con ellos: “[...] fue a partir de llevarlos o acercarlos a la actividad que quería que se realizara, tenía que enseñarles haciéndolo yo y luego ellos” (E. Madre de personas sordas, EN, 2020).

Desde su percepción ellos no aprendieron a hablar ni entender lo que se les pedía que hicieran y en la escuela no había quien les enseñara de esa manera. Una forma de enseñanza o instrucción fue a partir del modelado, estrategia que utilizó la madre de estos jóvenes. Sin embargo, en el espacio educativo no se dieron a la tarea de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje con estos jóvenes sordos.

Desde las entrevistas realizadas a los padres y madres de jóvenes sordos se puede observar que los espacios de interacción para este grupo etario se vieron reducidos a sus contextos familiares a diferencia de las personas sordas adultas quienes aprendieron a moverse solos en espacios dentro y fuera de la localidad. Este grupo generacional pareciera que no ha construido una identidad propia sino una identidad dependiente e inactiva. Ya vimos esto al advertir que generalmente dependen de un adulto (padre, madre, hermanos oyentes) para moverse en los distintos espacios de la comunidad. Es precisamente con este grupo etario que las entrevistas se vieron limitadas y orientadas a otro formato al ser

implementadas⁴⁸. Un joven sordo escribe y expresa de manera facial: “fui escuela, no voy. Ir calle no gustar. Gustar salir no, señas no” (L. Persona sorda, EN, 2020). La pregunta estaba escrita en el papel, pero a la vez el intérprete Raúl trataba de explicar en contexto. En un intento por describir las respuestas escritas, se fueron describiendo en notas de campo los gestos y expresiones que mostraba el rostro del entrevistado en cada pregunta. Para construir dichas respuestas se complementó con lo que el intérprete observaba. Así se pudo anotar si se percibía tristeza en el rostro del joven cuando escribía que él sí fue a la escuela hasta el telebachillerato, pero que ya no asistía más. Por tanto, este registro de sus cambios de expresión facial cuando respondía a las interrogantes –que podían ir de la tristeza al enojo– podía ser interpretado reduciendo la ambigüedad o la ambivalencia. Por ejemplo, al escribir que no le agrada ir a la calle, con la interpretación de Raúl se aclaraba que su disgusto se debía al poco entendimiento que tienen hacia ellos.

Resulta interesante observar cómo el grupo de jóvenes sordos ha enfrentado barreras que el grupo de adultos sordos no transitó. Desde las entrevistas y la observación se pudieron constatar los roles pasivos que desarrollaron en esta etapa. Fueron distintos factores los que condujeron a generar dichos roles en las personas sordas de este grupo. Se vieron limitados a pocos escenarios de interacción y sin cambios aparentes en sus actitudes y prácticas. Todas estas dificultades generaron fracturas en la comunicación y por ende en la socialización para las personas sordas.

En la etapa generacional (2001-2020) por la cual transitaron estos jóvenes sordos fue notable la falta de información, era escasa para entonces y mínima en el caso de la población. Los padres y pobladores no sabían qué hacer o qué medidas implementar con las personas sordas y optaron por la sobreprotección –como ya se ha mencionado en apartados anteriores– acto que condujo a dejar a la juventud sorda de esta etapa generacional sin reconocimiento como personas independientes y sin estímulo para hacerlo. Se les conminó así a ser individualidades poco visibles. Esto condujo a que hoy se observen como personas

⁴⁸ Implementación limitada: Se trató de respetar la decisión de los padres y madres de no utilizar videograbación en la entrevista ni fotografías. Se utilizaron entrevistas escritas para los jóvenes sordos quienes tienen un español escrito en desarrollo. Se complementó con la interpretación de Raúl (intérprete) y notas de campo.

sordas con identidades no conformadas como pobladores, es decir, personas que no se han desarrollado en igualdad de condiciones y de trato por los pobladores oyentes.

Por otra parte, los niños sordos en la localidad están viviendo cosas totalmente nuevas y diferentes en comparación a lo vivido por las generaciones anteriores. Tienen roles activos en los espacios de socialización, tienen diversidad de prácticas entre sordos y oyentes de cualquier edad y tienen apoyo en cuanto a estrategias de enseñanza por parte de los docentes en los espacios educativos.



Fotografía 3. Niños sordos y oyentes en desfile escolar

En esta fotografía se deja ver que se incluye en las actividades cívicas (desfile) a las personas en condición de discapacidad de manera generalizada. Los padres no obstruyen el trabajo docente, solo observan desde las puertas de sus hogares el recorrido del desfile. De alguna manera la escuela ha sido un elemento de inclusión para las personas en diversas condiciones y un partaguas para los niños(as) sordos.

Hoy los espacios sociales están abiertos para la integración e interacción de todo poblador sin importar la condición que presente. Se han ido construyendo andamios y estrategias en apoyo a las personas sordas. Esto ha implicado una serie de cambios a favor de este grupo, así como la construcción de una identidad en la individualidad y con la comunidad. Estos cambios según las entrevistas y observaciones se deben en concreto a una madre interesada en que su hija sorda fuese atendida en los espacios educativos de manera efectiva, y también a un docente que mostró interés en la problemática. Por tanto, estas dos personas fueron agentes de cambio en la localidad en cuanto a la atención a la diversidad.

Si bien se pueden percibir cambios en cada etapa generacional, la perspectiva por parte de algunos pobladores y padres no ha sido del todo favorable para las personas sordas. Aún se deja ver de qué modo para los oyentes las personas sordas pueden comunicarse con sus iguales (otros sordos) mediante señas acercadas a la configuración de los objetos con señas caseras (clasificadores y representaciones escénicas) pero no con los “normales” (oyentes). Ante ello, un poblador comentaba:

[...] quién sabe qué pasa que no hablan, pero son como sus tíos [sordos], tienen dos tíos de allá abajo que no hablan. No salen palabras... ya fueron a la escuela, nada, pero con ese sí se entienden porque pu's es como ellos así, ajá. No hablan, les dicen muditos, ajá... no sale habla (R. Poblador, EN, 2020).

Se puede inferir qué si bien las personas oyentes aceptan que existe un canal de comunicación, éste no es para todos, solo entre ellos (sordos). Probablemente para los pobladores la lengua señada no sea una lengua, dado que no se construye desde la oralidad. En ese mismo contexto las formas de comunicación construidas en el espacio escolar para socializar e interactuar con las personas sordas se debe en gran medida al interés docente por atender a las personas sordas por lo cual elaboran estrategias para una comunicación efectiva en la primaria.

Los docentes interesados en apoyar a dicho alumnado se dieron a la tarea de actualizarse y tomar cursos de LSM por su cuenta dado que el sistema educativo no les proporciona apoyo en cuanto a formación para la atención a la diversidad y personal de la institución comentaba: “[...] nuestro sistema no nos da los medios adecuados para actualizarnos en cuanto a este tipo de discapacidad que, que, que a veces tenemos en las aulas” (C. Autoridades, EN, 2020).

Por tanto, el personal docente interesado utiliza sus recursos económicos para poder adquirir una formación que apoye a las necesidades del alumnado. Uno de los docentes, que atiende a niños sordos declaraba: “empecé a asistir yo a LSM primeramente y ya después le comenté a las familias de las niñas, obviamente las niñas también asistían y pues ahí se empezó todo” (G. Docente de persona sorda, EN, 2020).

Los cursos externos o particulares implican un esfuerzo tanto monetario como de tiempo. En la localidad no se imparten cursos de LSM lo que conduce a buscarlos en poblaciones aledañas y generalmente no se encuentran a corta distancia de la población. Álamo y Poza Rica son espacios donde se imparten dichos cursos y por tanto esto implica gastos, tanto para las familias, como para los docentes interesados en su formación.

La preocupación de los padres y madres por apoyar a los hijos o hijas sordos y en la búsqueda por un camino favorable, se ha ido ampliando con el apoyo del personal docente preocupado y comprometido con su profesión. Por otra parte, es necesario mencionar que si bien el interés de los docentes y padres de familia es apoyar el aprendizaje escolar de los alumnos sordos, se han dejado de lado las formas de comunicación o lengua materna que las personas sordas han desarrollado al interior de sus hogares como L1. De alguna manera tanto docentes, pobladores y familiares dan por descontado “otras” formas de comunicación, mejor dicho, se está desechando la construcción señada surgida durante la primera socialización (familia) en lugar de partir de ella e integrar nuevos conocimientos.

Sin embargo, es necesario mencionar que, a pesar de tratar de erradicar las formas de comunicación adquiridas en los hogares, esto no ha sido posible. Las personas sordas en edad escolar han interiorizado las formas de comunicación y los aprendizajes adquiridos en la primera socialización lo cual ha generado una hibridación entre el aprendizaje escolar (LSM) y los aprendizajes cimentados en la familia. Desde la observación, en la hora o momentos de recreo, los niños juegan y conviven, en esta interacción las señas con las cuales comunican no son precisamente desde LSM, sino que hay una combinación de señas estandarizadas y señas generadas en los hogares y en algunas ocasiones, señas que se van inventando como niños para poder entenderse. A diferencia de los grupos de jóvenes y

adultos sordos, los niños interaccionan con sus iguales. Tratando de no perder de vista lo que ocurre en el contexto familiar, vemos que los hermanos de personas sordas, que al principio daban por sentado que era imposible comunicarse con sus hermanos sordos, luego empezaban a entenderse que ellos sí tenían esa capacidad y se podía manejar un código (LSM). Así un hermano nos confesaba:

[...] pues al principio no le entendía nada porque hacía ruidos nada más y pues yo ni entendía. Ya después que mi mamá nos llevó a esas clases donde teníamos que ir todos pues ya le fui entendiendo más y aprendí como habla ella (S. Hermano de persona sorda, EN, 2020).

Es notable que se inició la construcción de un canal de comunicación señado a partir de las sesiones de LSM que aprendieron padres, hermanos y docentes para apoyar a las personas sordas, cabe enfatizar que esta construcción se inició hace 5 años (2015-2020) aproximadamente en el grupo escolarizado. Pero esta situación solo ocurrió en un caso y a partir de él se atendieron a otros niños que se integraron al espacio educativo. Aunque desde el espacio educativo se ha logrado apoyo para la inclusión y enseñanza a personas en condición de sordera, las visiones no siempre coinciden ante la problemática de atención y ante ello algún docente comentaba:

[...] como base es buena la seña casera, para empezar, es bueno pero una vez que, que, que por ejemplo ya se empieza con lo que es la lengua de señas mexicana, creo que se debe de seguir en ese mismo nivel (M. Docente, EN, 2020).

Implementar LSM en el ámbito educativo es una forma de castellanizar y alfabetizar a las personas sordas y las señas o códigos de comunicación con las cuales se han comunicado desde antes del ingreso a las instituciones pareciera que no son funcionales, que no sirve de mucho. Los docentes comentan:

[...] lo casero dejarlo un poquito porque al fin de cuentas, este pues, esperemos que el día de mañana pues las niñas se... tengan más posibilidades de estudiar y pues de nada les sirven las señas de sus casas (M. Docente, EN, 2020).

La finalidad de implementar LSM conlleva la posibilidad de insertarse en espacios educativos y laborales para las personas sordas aun cuando tengan que dejar atrás el canal de comunicación que construyeron en sus hogares según la perspectiva docente, pero finalmente las personas sordas van conformando e integrando una identidad con los recursos que se les facilitan. Explorar y conocer las señas adquiridas en los hogares de alguna manera facilitaría entender sus formas de aprendizaje y se atendería desde un

modelo bilingüe bicultural que no necesitaría eliminar la lengua preconstruida como ocurre con la lengua náhuatl. Tal parece que es un proceso similar, es decir, poco se reconocen y valoran las lenguas señadas y maternas lo cual conduce a la implementación del currículo escolar desde el castellano y la lengua oral, silenciando las prácticas comunicativas adquiridas en los hogares.

Sin embargo, algunos maestros mencionan en entrevistas de qué manera el contexto familiar comunitario influye demasiado al tratar de implementar contenidos escolares y cómo eso les “estorba” e impide generar un aprendizaje continuo. De manera similar algunos padres y madres en el afán por ver avance en el aprendizaje de sus hijos han ido a cursos de LSM y lo implementan en casa evitando las señas caseras que se construyeron en la primera infancia dejándolas en segundo plano o quizá como L2 en lugar de L1. Por tanto, para los niños sordos que ingresan por primera vez al espacio educativo es un aprender a comunicarse por primera vez, aprender “otras” formas de comunicación, otras señas, un sistema dactilológico nuevo, pero difícilmente olvidarán las señas que construyeron en sus hogares, con su familia, con los vecinos y amigos de juegos.

En el espacio educativo se percibe un canal de comunicación que se ha surgido al interior, dado que se ha enseñado LSM. No obstante, los alumnos oyentes al tratar de comunicarse con el alumnado sordo lo hacen a partir de señas que ellos mismos han inventado para comunicarse y jugar, como ya dije antes. En algunos momentos también utilizan las señas que han creado para apoyar a sordos y docentes que desconocen el canal de comunicación que se utiliza en el espacio educativo y personal docente comenta:

[...] como se les ha enseñado el alfabeto en señas y todo esto, entonces ellas (niñas sordas) ya este, han buscado sus señas muy particulares para dirigirse a determinado maestro, por ejemplo, en mi caso me marcan las cejas y la r y ya así o sea... a las maestras igual, entonces, o sea, si hay una buena química entre todos, entre todos los niños (R. Autoridad, EN, 2020).

El personal docente da cuenta de configuraciones de comunicación existentes y otras que se han ido generando como una hibridación o combinación entre castellano, LSM y náhuatl. Desde las entrevistas y la observación se encontraron construcciones y estrategias a favor de las personas sordas desde los espacios educativos, en contextos familiares y comunitarios y se observaron “otras” formas de comunicación que fueron

planteadas desde necesidades específicas, aunque a veces limitadas por miedos y prejuicios de los padres. En el grupo escolarizado de personas sordas la iniciativa y preocupación de los padres originó la construcción de estrategias comunicativas enfocadas a una vida futura en contextos urbanos.

4.3.4 Construyendo habilidades comunicativas diversas

El desarrollo de habilidades para comunicarse y socializar se ha facilitado desde el espacio educativo, esto para el grupo etario de niños. Por otra parte, el niño sordo o la niña sorda desde la dactilología y el lenguaje de señas entiende cada instrucción, cada indicación, cada ejemplificación desde la perspectiva del oyente lo cual ha detonado que la persona sorda vaya aprendiendo y construyendo el rol que debe tomar en esa comunidad de práctica que en un primer momento es el núcleo familiar. Esta construcción se va definiendo día a día en el entramado familiar a partir de estrategias que se han cimentado en su interior y va delineando la ruta que irán tomando en la socialización posterior a la familia.

En cada grupo de personas en condición de sordera el desarrollo de estrategias para el aprendizaje ha sido distinto. Cada padre y madre de familia a partir de las necesidades que se presentan desarrollan procedimientos para comunicarse –como se ha descrito en apartados anteriores– y que se relacionan con ciertos aspectos en esta sección. En el caso del grupo no escolarizado los comentarios en torno a él por parte de los pobladores denotan que las personas sordas fueron aprendiendo en el día a día, con cada dificultad y con cada situación que se les presentaba. Desde la entrevista a la esposa de una persona sorda los comentarios dicen:

[...] pues él fue aprendiendo solo, a todo le hace trabajo, el veía como le hacía, pero aprendía trabajo. De chamaco pu's su papá se lo llevaba al campo de ahí todo lo hace él. (M. Esposa de persona sorda, EN, 2020)

Los adultos sordos de la comunidad cimentaron estrategias comunicativas a partir de sus necesidades y a partir de la observación. Una de las escenificaciones que me llamó la atención fue el momento en el que la persona sorda adulta cuenta de su encierro por error en la cárcel. Como no sabía comunicarse –representa que antes de ese suceso no

comunicaba con nadie, siempre estaba quieto— le encerraron y fue ahí donde empezó a buscar configuraciones para darse a entender. Así empezó a darse a la tarea de imitar todo lo que hacían los demás y después a manera de representación teatral explicaba lo que necesitaba. Para eso transcurrieron cerca de ocho meses y finalmente con la ayuda de un amigo y él explicando desde su nueva forma de expresión quedó libre y con una construcción comunicativa que le ha sido útil (Com. Pers., enero, 2020).

Desde la percepción de algunos pobladores se expresan las dificultades a las cuales se enfrentan las personas sordas y cómo para ellos (oyentes) es complicada la comunicación con ellos (sordos) ya que lo hacen a partir de gestos o señalando cosas — como se ha mostrado en apartados anteriores— como la ejemplificación de la jarra y en otras ocasiones sólo con una sonrisa. Ante ello se comenta: “[...] como la chamaca no les habla pues van y la jalan o se ponen enfrente de ella y pues así” (S. Poblador, EN, 2020). Complementando la percepción de los pobladores una madre comenta “desde chicos así son, no sale habla. Hay que estarlos llevando a lo que tienen que hacer. Tocando el hombro ya saben que tienen que hacer algo” (E. Madre de persona sorda, EN, 2020). Los pobladores oyentes describen las acciones y actitudes de los padres y madres hacia su hijo sordo, desde lo que observan en ocasiones aisladas y con la representación que han construido cuando interactúan con las personas sordas.

Por lo tanto, las estrategias comunicativas y de enseñanza que los pobladores perciben en hogares con personas en condición de sordera, en un primer momento —esto desde la percepción oyente— se remiten al tacto. Esto se debe a que se requiere tener la atención de la persona sorda antes de intentar comunicar algo y esto lo hacen palpando el hombro o espalda de la persona, obtenida su atención se conduce a la persona a la actividad a realizar y modelando la tarea, esto en la situación de los grupos no escolarizados y semiescolarizados de personas sordas.

Las habilidades comunicativas desarrolladas por las personas sordas han sido diferentes en cada grupo. En los niños el desarrollo de competencias comunicativas en algunos casos inició desde el hogar con lectura de labios y dibujando objetos en el aire como un calco de los reales. Posteriormente se complementaron con LSM y continúan

ajustando, construyendo y adquiriendo señas para una comunicación eficaz. Se sitúa como un grupo escolarizado para quienes los padres y docentes generan estrategias de aprendizaje y comunicación, por ejemplo, la mamá de otra niña sorda contaba:

[...] a veces le dicto letra por letra así en las señas y a veces así estamos con las sumas y llega un momento que yo quiero repasar más con ella y pues llega un momento que ella dice ‘no, ya me, ya me duele la cabeza’ y ya se sale. Otras veces le hago las figuras de las cosas, pero también como que se choca y se sale (P. Madre de niña sorda, EN, 2020).

Se torna complicado para los padres y madres comunicarse con los hijos o hijas sordos, pero no se dan por vencidos. De una u otra manera buscan formas para establecer contacto y enseñar lo que creen que se requiere. Buscan los momentos adecuados para seguir construyendo formas de comunicación y con ellas poder enseñar o transmitir lo que quieren comunicar.

Conviene señalar que, en el caso del grupo escolarizado, antes de aprender LSM – como ya comenté– las madres adoptaron sus propias estrategias para comunicarse con sus hijos y darse a entender. Otra de las estrategias que una madre emplea para comunicarse con su hija es dibujar en el aire las formas de los objetos y también los señala si los tiene cerca. En la entrevista ejemplifica con las manos la forma de un árbol y cómo se mece cuando el viento sopla anunciando la lluvia y de esta manera muestra alguna situación que desea enseñar o transmitir a su hija en condición de sordera. La misma madre explica:

[...] no sabía cómo hacer para que ella me entendiera, primero pues ya le decía, ella aprendió a leer mis labios y mis gestos. Ya luego pues yo inventaba cosas para que me entendiera y le dibujaba con las manos las cosas en el aire. Y pues así nos fuimos entendiendo (P. Madre de niña sorda, EN, 2020).

Las formas de comunicación construidas en el espacio familiar resultan de gran utilidad para contextos sociales posteriores. En el intento por comunicarse entre iguales, pero con características diferentes, los niños oyentes lo hacen con el tacto al igual que lo hacen en su entorno familiar, es decir, tocando el hombro. De esta manera reclaman toda su atención y pueden comunicarse con ellos. Una de las niñas sordas seña que “toca brazo viera, enseña cosas hacer” (M. Persona sorda, EN, 2020) y la otra niña sorda seña: “escucha no, tocan, veo, señas entender, clasificadores” (L. Persona sorda, EN, 2020). Con dactilología la niña sorda describe las formas de comunicación que ellos tienen con sus familiares y explica señando que “hermanos comunico señas, ellos saben cómo amiga,

escuela aprenden” (M. Persona sorda, EN, 2020). El canal de comunicación sigue en construcción en este grupo de personas sordas se complementa desde un ir y venir entre el espacio educativo y el espacio familiar.

Desde la familia se reconoce y se acepta, pero para el espacio educativo estorban los aprendizajes construidos en el núcleo familiar –como ya se vio antes–. Sin embargo, esto también ocurre con todos aquellos miembros de la comunidad que no encajan con el alumno esperado. Las estrategias elaboradas en el espacio educativo son utilizadas por las madres de familia para ampliar sus recursos de socialización de los niños y niñas sordos.

La diversidad de prácticas y estrategias que utilizó cada grupo de personas en condición de sordera para obtener formas de comunicación y aprendizaje forman parte de la construcción identitaria de la persona sorda. Tal es el caso de una familia con una hija sorda que ya tenía tres años y también una forma de comunicación con su madre cuando regresó a vivir a la localidad. Para su corta edad esta niña sorda ya había desarrollado habilidades para interactuar con sus padres y su hermano. Era momento de ingresar al espacio educativo y la madre en entrevista me comentaba:

[...] la niña tenía solo 4 años y no sabía hablar, cuando le decían algo pues ella miraba y nada más movía la cabeza que sí, pues ella aprendió a leerme los labios” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

La preocupación de esta madre para apoyar a su hija condujo a la búsqueda de estrategias y no se quedó solo en búsquedas individuales, sino que, al llegar a la primaria – como ya se ha mencionado– los docentes apoyaron la situación lo cual benefició al alumnado con alguna condición de discapacidad. No puede omitirse que ha sido muy difícil para las personas sordas llegar a entender como quisieran los oyentes, el rol que deben tomar y la participación que deben tener en el espacio familiar. Por otra parte, cada grupo de personas sordas y en compañía de sus familiares han tomado un rol por gusto o por imposición familiar, rol que desarrollan al interior del hogar y también en el espacio escolar y comunitario. En el siguiente apartado se describen los roles activos y pasivos que las personas sordas desempeñan a partir de la dinámica familiar en la cual se socializan.

4.3.5 Avance en los aprendizajes desde los roles activo / pasivo

Como acabamos de señalar, es necesario resaltar que el rol que va adoptando cada nuevo integrante en el seno familiar es gracias a la inclusión que los adultos le dan en las tareas o actividades de la casa. Los adultos de la familia son ellos quienes tienen la experiencia para ir guiando e instruyendo a los más pequeños. Las actividades y prácticas que realizan en el ámbito familiar son diferentes en cada caso y grupo de personas en condición de sordera. Cada miembro de la familia adopta el papel que debe seguir o el que le es impuesto según su edad y necesidades.

En las prácticas y quehaceres familiares son incluidos todos los miembros de la familia con o sin alguna condición. Las funciones que desempeñan van delineando los roles de las personas sordas en el espacio familiar seguramente de la misma manera que los oyentes. Sin embargo, no ha sido fácil que ellos aprendan y realicen las actividades que les corresponden de acuerdo a las edades y los roles asignados. Al estar en una familia de oyentes según los comentarios de los miembros del grupo familiar, ha sido complicado que la persona en condición de sordera atienda y aprenda las actividades que debe realizar.

En este sentido se alude al reparto de actividades para todos los integrantes del núcleo familiar, pero siempre teniendo presente, tanto oyentes como sordos, las limitaciones en cuanto a lo que pueden realizar. Es decir, de cierta manera el padre o madre necesitan estar seguros y tener la confianza de que su hijo o hija en condición de sordera es capaz de realizar las actividades que se le destinarán. Por otra parte, la seguridad que tienen hacia sí mismas las personas sordas en cuanto a sentirse con la seguridad y la confianza de poder realizar la tarea que se le está destinando genera cierta desconfianza en ambas partes. En este caso un adulto u oyente debe supervisar las tareas y roles destinados a las personas sordas hasta que se esté seguro de que ya han interiorizado lo que deben hacer y que saben reaccionar de manera adecuada en caso de algún accidente.

Los roles activos (escolarizado), pasivos (semiescolarizado) y semiactivos (no escolarizado) fueron notorios en los grupos de personas en condición de sordera de la población. Los roles activos se definen desde las prácticas que realizan, la habilidad con la

cual se comunican con sus iguales y se incluyen fácilmente en los diferentes espacios en los cuales tienen libertad de movimiento. Desde las observaciones se pudo constatar esfuerzos de oyentes y sordos para iniciar algún tipo de comunicación. Cualquier fallo en el proceso comunicativo buscan la manera de darse a entender hasta conseguirlo (Obs., 2019).

Los roles pasivos se perciben en las personas que no socializan fuera del espacio familiar. No intentan comunicarse con los oyentes ni entre iguales, las actividades que realizan son muy pocas y generalmente se les puede ver inactivos por lapsos de tiempo prolongados. La ventana hacia la galera pareciera que es el sitio favorito de los jóvenes sordos. En varias ocasiones durante el trabajo de campo se encontraban cerca de ellas por lapsos de tiempo indeterminados (Obs., 2019), contemplando el exterior.

En cuanto a los roles semiactivos se precisan desde personas trabajadoras, eficientes, dinámicas, pero al no tener formas de comunicación señadas son pocas las personas con las cuales se relacionan. Por tanto, en ocasiones se considera que muestran desinterés, pero no es por el hecho de ser inactivo, sino por la poca socialización que desarrollaron desde la infancia. Desde las observaciones se pudo constatar la actividad social que tiene la persona adulta en su espacio laboral. Pero fuera dicho espacio se torna semiactivo (Obs., 2020).

La razón de distribuir actividades y quehaceres en el espacio familiar da cuenta de un rol social que se inicia desde la casa y el cual se dirige de manera paralela con el rol individual. Este rol define quiénes somos de manera interna (familiar) y externa (social) y qué es lo que se busca. Este rol familiar si bien se desarrollan desde una obligatoriedad continúa limitándose dado que se considera que no tiene las facultades para asumir un rol social en plenitud. De alguna manera se dirige a una mirada externa, aunque se continúan restringidos por los espacios familiares que predominan.

Cada persona en condición de sordera de los grupos registrados en la localidad, han adquirido roles diferentes, en la familia, en la escuela y en los espacios laborales. Las condiciones históricas de la localidad influyeron en la adquisición de las formas de

comunicación, de aprendizaje y también de los roles que desempeñarán a lo largo de sus vidas.

Desde la percepción de los padres y madres de niños del grupo escolarizado, los comentarios en las entrevistas muestran diferentes situaciones que vivieron desde que nacieron sus hijos e hijas. En algunos casos desconocían que su hijo era sordo y fue con el paso de los meses que se percataron que algo pasaba. Todos los antecedentes de la persona sorda, contiene factores que fueron delineando las prácticas, actividades, actitudes y enseñanzas de los padres hacia los hijos en condición de sordera. Se asumen roles activos en el grupo escolarizado dada la participación y actividades que desempeñan las personas sordas en distintos espacios de la localidad registrados desde la observación.

Cuando los domingos se reúnen los vecinos y se designan las tareas comunitarias y se toman acuerdos, están presentes gran parte de la población y también las personas sordas escolarizadas y no escolarizadas. Se reúnen fuera de la iglesia y se designan las faenas de limpieza y mantenimiento de la localidad y ahí están, como parte de su comunidad de práctica que los acoge sin cuestionamientos. En ese momento las personas en condición de discapacidad tienen un rol activo como pobladores actuando como todos los demás, pero los niños siempre cerca de los padres y los adultos solo están poco tiempo o en ocasiones no asisten por la edad avanzada que tienen.

Por otra parte, en el espacio educativo el grupo escolarizado se hace partícipe de todas las actividades. En el recreo salen a tomar sus alimentos y después juegan con el resto de sus compañeros. Al respecto el personal docente de la primaria comentaba: “[...] aquí todos juegan y conviven juntos, nada de rechazos ni cosas de esas, ahí vamos avanzando poco a poco para que todos se integren” (M. Docente, EN, 2020).

Las barreras se diluyen cuando la empatía predomina y en este grupo de personas sordas está funcionando al desempeñar roles activos en la escuela, aunque como dicen los docentes “aún falta mucho por hacer”. Por otro lado, el grupo semiescolarizado ha desarrollado aprendizajes para la comunicación y la socialización con los oyentes muy diferentes a los del grupo escolarizado. Este grupo transitó por cambios históricos y

sociales en la localidad, así como ciertas modificaciones en los paradigmas en torno a la sordera y a las diferentes condiciones de discapacidad localizadas en la comunidad. En la época en la cual transitaron la escolaridad era poca la información y personal capacitado o interesado en atender a la población sorda en zonas rurales o indígenas como lo es la comunidad en cuestión. Por tanto, los aprendizajes de dicho grupo se vieron reducidos a lo que los padres les permitían realizar o tener acceso fuera del hogar.

En el ámbito familiar, hasta donde se me permitió observar, fue notable que las personas sordas del grupo semiescolarizado solo realizaban acciones si los padres les daban alguna indicación. Generalmente permanecían sentados o mirando por la ventana hacia la galera. Los aprendizajes con sus padres no se comunican con señas o movimientos de las manos, como se esperaría que lo hicieran dado que una persona sorda utiliza sus manos como principal medio de comunicación. Por el contrario, en el grupo semiescolarizado se pudo observar que la comunicación la hacían gesticulando y con movimientos de la cabeza acompañados de algún gesto, las manos las utilizan, pero no con alguna codificación para darse a entender o comunicar. Y a esto comentan:

[...] pues ellos ahí están, no aprendieron a hablar. Entre ellos se entienden y pues hay que estarlos llevando a donde hagan las cosas, como no hablan” (E. Madre de persona sorda, EN, 2020).

En el seno familiar los jóvenes sordos muestran un rol pasivo, sólo se mueven cuando el padre o la madre les da tareas, las cuales ya aprendieron como una rutina.

En el espacio comunitario es poca la interacción entre sordos y oyentes del grupo semi escolarizado. Como ya se ha mencionado con antelación, en comparación con otros grupos, las personas sordas de este grupo poco salen de su casa y si lo hacen es acompañados. En las tareas de faena no se observó que fuesen partícipes de las actividades comunitarias como en el caso del grupo etario de niños sordos. De alguna manera se esperaba que hubiesen construido un rol externo al de su hogar por el hecho de no tener a los padres cerca, pero un joven que asistió a clases con ellos comentó:

[...] pues no hacían nada en la escuela, no salían a jugar ni nada. A veces sí, como que se reían, pero ya. Desde que entrábamos al salón se quedaban sentados y copiaban lo del pizarrón (M. Poblador, EN, 2020).

Por tanto, se puede inferir que el rol que ejercían en la escuela era el mismo que desempeñaban en los diferentes espacios donde se mueven. El grupo semiescolarizado desempeña roles pasivos en cualquier espacio con o sin interacción social.

De acuerdo con los comentarios de los pobladores el grupo no escolarizado de adultos sordos se podría decir que el rol que desempeñan es en su mayoría activo pues en el espacio familiar conviven con la familia que han construido. Si bien es cierto que no aprendieron un lenguaje de señas esto no los limitó para desempeñarse en actividades laborales. Trabajaron en la siembra y la cosecha de la naranja. En algunos casos siguen trabajando a pesar de su avanzada edad. Conviven con los pobladores y también realizan trabajos de faena como miembros de una comunidad.

Cada grupo ha desarrollado roles diferentes y se atribuye a diferentes factores que se conectaban con los momentos históricos que transitó cada conformación de personas sordas. Dichos roles e han visto impregnados de los cambios que va delineando la sociedad y se han visto afectados en gran manera, así como los patrones culturales que les fueron impuestos al socializarlos. En algunos casos la falta de instituciones e información sobre la sordera los orilló a construir formas de comunicación para poder sobrevivir. Otros todavía están en el proceso de construcción de aprendizajes que les permitan socializarse y convivir con otros. Y el grupo escolarizado, aunque también está en proceso de construcción de aprendizajes, están cobijados gracias a la preocupación de sus familias por verlos incluidos en la sociedad, por la atención a la diversidad en el espacio educativo y por la comunidad que percibe el esfuerzo de los padres por hacer que convivan los niños con los demás.

A continuación, analizaremos otro ámbito del proceso de aprendizaje de las personas sordas: la concepción de la sordera desde los pobladores, docentes y padres y madres de familia hacia la sordera.

4.4 El Silencio

En la población de Ahuacapa Segundo hay diversas concepciones en torno a la sordera o “mudez” y como entienden a dicha condición de discapacidad. Estas visiones surgen por la falta de información en torno a las diferentes condiciones de discapacidad que se consideran enfermedades desde la percepción de los pobladores y se describe desde la observación, las entrevistas y las charlas informales que se dieron con pobladores y docentes. Cabe mencionar que estas percepciones han cambiado conforme pasa el tiempo y las prácticas e información acerca de las diferentes condiciones y/o discapacidades se han hecho visibles entre los pobladores desde la llegada e instauración de instituciones gubernamentales en la población.

Si bien la información aún no se ha compartido con toda la población, las personas que la conocen se dan a la tarea de transmitirla a los familiares o amigos cercanos. Las diferentes discapacidades son castigos o dolencias por algún error, infracción o situación que se cometió en el pasado, según comentarios disimulados de algunos pobladores. Centrándonos en la condición de sordera, ésta se percibe como una enfermedad al igual que otras condiciones desde una concepción generalizada en la población. Tratando de mitigar o reparar el daño, se implementan medidas de sanación cuando se percibe o se tienen indicios de que el niño o niña no puede hablar o no le “sale el habla”, como ellos dicen. Si las prácticas de atención a la “enfermedad” desde tratamientos en la población no dan los resultados esperados o favorables, se considera que la persona vive en un mundo silencioso en el cual las palabras no salen de su boca y no podrá aprender o entender.

En un primer momento, a la edad de dos años, si los padres notan que el bebe no balbucea o no emite sonidos que además puedan entenderse como respuestas a lo que les hablan, empieza la preocupación. En ese momento se inician las medidas de tratamiento a la “enfermedad” entendida como mudéz. Una terapia es ponerle un pollito en la boca del niño(a). Al pasar del tiempo, si persiste la “enfermedad” buscan un pájaro como medida curativa más fuerte y pareciera que de mayor alcance. A esto un poblador refiere “un pollito, un pollo de esos chiquitos se les pone el pico en la boca para que hablen” (R.

Poblador, EN, 2021). Mientras relata el proceso que se realiza acompaña con movimientos de las manos a manera de mostrar cómo se coloca el pollo y continúa diciendo:

Pu's ya si no sirvió con el pollo, se les pasa el pico del pájaro en la boca, pu's pa'que puedan hablar. Si no, pu's no sale habla. Ya pu's si eso no sirve se pone la hierba está, el zacahuistle. Se les pone en los labios. Porque esa les pica. Porque ése espina⁴⁹ y para que puedan hablar, pu's se les pone de ese. (E. Poblador, EN, 2021)

Se intenta solucionar un problema con medidas o tratamientos populares⁵⁰, sin embargo, los resultados no suelen ser los que ellos quisieran. Para los pobladores de la localidad las personas sordas viven en un mundo de silencio en el cual piensan que no entienden ni perciben nada de lo que ocurre alrededor, esto para algunos porque para otros es todo lo contrario y ante ello algunos comentan:

[...] pues aquí les llamamos mudos porque como no parece que no hablan pues no entienden lo que pasa o lo que se va diciendo (R. Poblador, EN 2020).

El hecho de comunicarse de manera oral pareciera que es el único medio concebido para entenderse con las personas sordas, pero no es así. Pobladores más jóvenes comentaban que “ellos si aprenden a hablar, pero de otra manera. Lo hacen con las manos, con la sonrisa o con cara de enojados” (S. Poblador, EN, 2020). En un primer momento ambas visiones parecen contradictorias, sin embargo, se puede considerar que estas percepciones se han construido en cada grupo de personas sordas por las situaciones que han transitado y el incremento de información que ha llegado a la localidad.

Por otra parte, también se puede entender una doble percepción del silencio: una desde la obligatoriedad de comunicar de manera similar al oyente y otra, no tanto desde el intento por generar sonido sino desde las construcciones que las personas sordas elaboran para darse a entender, para ello, las prácticas señadas acompañadas de silencios dan cuenta de las formas de comunicación que no logran consolidarse, aunque podrían llenarse estos vacíos con las señas que construyen si los oyentes tuviesen apertura a ellos.

49 Precisamente la palabra zacahuistle es un nahuatlismo que proviene de la palabra náhuatl *sakawitzli*. Se compone de las palabras *sakatl* (zacate, hierba, yerbajo) y *witzli* (espina), es decir, literalmente es “hierba con forma de espina” (*Distichlis spicata*).

⁵⁰ Sobre estas creencias y tratamientos habituales en la región entre nahuas y totonacos, puede verse José Santiago Francisco, 2018. *El aprendizaje del lenguaje como parte de la historia de desarrollo de la persona entre los totonacos de Filomeno Mata, Veracruz. Kataxtu nkoko, katanu n tachiwin*, Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana, p. 114-115.

Las percepciones hacia las personas sordas del grupo no escolarizado han ido cambiando en cuanto a sus formas de vida. Se consideraban personas que vivían solas, aisladas y en un mundo silencioso donde nadie les entendía o no entendían lo que se les quería comunicar; por el hecho de no escuchar palabras o sonidos emitidos por ellos. Sin embargo, el no comunicarse a través del aparato fonador no quiere decir que sean silenciosos, simplemente puede entenderse que son personas calladas hasta que entienden lo que quieren comunicar o cuando se establece un canal de comunicación entre emisor y receptor.

Con el paso del tiempo en la localidad se pueden ver a las personas sordas como partícipes de prácticas comunitarias, personas activas en los espacios escolares y no sumergidos en un mundo de silencio sino en un silencio activo con otras formas de comunicarse, de entenderse y de aprender. Todo esto, teniendo presente cada conformación de personas sordas y el desarrollo de prácticas comunicativas y de socialización por las cuales han transitado.

Este silencio al que nos referimos se enmarca desde una perspectiva oyente y se considera que por no emitir sonidos o vocalizaciones desde el aparato fonador carecen de formas de comunicación, sin embargo, es realmente un silencio activo, es decir, no hay silencio porque estas formas de expresión y comunicación de las personas sordas está configurado desde la conformación de un mensaje que se quiere comunicar pero que no se reconoce. Es aquí donde los pobladores también han aprendido que el silencio no es la forma de comunicación, sino las actitudes y formas de entendimiento de los oyentes hacia las personas en condición de sordera.

4.4.1 *Nohnonyotl* o mudez desde la percepción oyente

En años anteriores, durante las décadas de 1980 y 1990, la visión en torno a la sordera en la localidad de Ahuacapa Segundo se asemejaba a un modelo clínico rehabilitador combinado con el modelo de prescindencia que aún persiste en algunas prácticas. En la comunidad se consideraba a las personas sordas como enfermos que debían ir a la escuela para aprender a hablar y comunicarse de forma oral. Por muchos años prevaleció dicho modelo y aún

quedan representaciones desde dicho posicionamiento. Sin embargo, con la llegada de información para la atención a las diferentes condiciones de discapacidad la percepción va cambiando y transformándose poco a poco tratando de posicionarse hacia un modelo sociocultural. Este modelo no contempla al sordo como una persona enferma sino como una persona que simplemente tiene un canal de comunicación diferente.

Desde las concepciones captadas en entrevistas, los pobladores mencionan que los cambios en torno a la atención a las personas en condición de discapacidad se han generado gracias al acercamiento a instituciones clínicas instaladas cerca de la localidad y a las escuelas instauradas en la población dado que ellos le han dado información. La visión en torno a la “enfermedad” de la persona ya no está dirigida ni centrada en los padres o en la comunidad ni tampoco en la condición, es decir, no se fija tanto en la discapacidad sino en las personas como seres individuales (Com. Pers., enero, 2020).

Las diversas representaciones, pensamientos y concepciones sobre la sordera de las personas oyentes se expresan desde las prácticas que realizan las personas en condición de sordera por su edad. Como ya se mencionaba en apartados anteriores los aprendizajes y prácticas en cada grupo de personas sordas fueron diversas según sus condiciones familiares y sociales. Por tanto, no podemos separarnos de las representaciones que se generaron desde los oyentes en cada etapa generacional, lo cual enmarca las formas y tratos que cada grupo de personas sordas ha recibido en la localidad.

En las entrevistas y la observación era habitual referirse a una persona sorda con la palabra *nohnotzih* que significa “mudito”. Los adultos son quienes en su gran mayoría se refieren a dichas personas de esta manera. Quizá no sea de manera despectiva, sino simplemente aludiendo a las características peculiares de la persona. Desde esta concepción comentan que:

[...] aquí, pus les llaman muditos o sordomudos, como no hablan y pus no sale habla ya es normal. (L. Poblador, EN, 2020).

Como se puede notar es habitual llamarlos o referirse a ellos de esa manera. La esposa de una persona sorda comentaba:

[...] Kemah eliyaya okichpil ya kihlamiki kel axweliyaya saniloa wan yeka itata kualaniyaya. Nohnotzih⁵¹. (M. Esposa de persona sorda, EN, 2020)

Los padres de jóvenes sordos aún utilizan el término *nohnotzih* para referirse a personas en condición de sordera, pero en el caso de pobladores jóvenes, docentes y padres de niños sordos han ido abandonando el uso de dicho término y se refieren a ellos por sus nombres propios. El desuso del término ha sido por dos motivos según los pobladores. El primero porque se utiliza cada vez menos el náhuatl y segundo, por el hecho de reconocer a las personas sordas como personas y con formas de comunicación propias. Y comentan:

[...] para que le enseñe el nahua a mi hijo si en la escuela ni lo usan, ni le va a servir para el trabajo y a la chamaca pues también. Ya todo desde el español, nos vamos entendiendo (M. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores la falta de información acerca de la condición de discapacidad o diversidad funcional de la sordera ha impedido que cambiara la actitud social hacia las personas sordas en la localidad. Las concepciones en torno a la sordera son distintas para cada generación desde la percepción oyente. Por tanto, se refieren a ellos desde la concepción generalizada en la comunidad, lo que hace referencia a la falta de oralidad y no de audición. Al referirse a ellos como mudos o muditos es sin afán de ofenderlos, sino como una forma rápida para referirse a ellos dado que pocos conocen sus nombres por la poca interacción y socialización que hay entre sordos y oyentes. Desde la concepción de algunos pobladores nombrarles así a las personas sordas se ha generalizado y comentaban que:

[...] pues aquí, pues les llaman sordomudos o muditos y pues ya es normal ya cuando dicen el hijo de tal y uno piensa... ¿quién? Pero dicen ¡el mudito! Y así ya se sabe de quién están hablando. Y pues yo los conozco como mudo o mudito como que esa palabra de altruismo, mudito, no. Entonces dicen ahí mira, ahí va un mudito no, es muy así... pues porque sabes que no habla” (R. Poblador, EN, 2020).

En este caso se utiliza a manera de ubicar a las personas por sus características y no por su nombre. No obstante, algunos padres y madres de jóvenes sordos explican la incomodidad que les genera que llamen a sus hijos de esta forma comentan:

[...] aquí les dicen muditos. En veces sí me enojaba, pero pues... sí, es muda no sale habla. Ya luego pues así les dicen cómo no se saben sus nombres pues les dicen muditos (E. Madre de persona sorda, EN, 2020).

⁵¹ Traducción: “Cuando era un niño, él recordaba que no podía platicar y por esto su padre se enojaba. ‘Es un mudito’”.

Con las personas sordas adultas, aun cuando se comunican con ellos, se siguen refiriendo a ellos como muditos y no por sus nombres. La esposa de una persona sorda observaba que:

[...] él puede hablar con los que no pueden hablar como él y ya luego dicen... el mudito bien que platica y le traen trabajos (M. Esposa de persona sorda, EN, 2020).

En los grupos de adultos y jóvenes sordos al decirles muditos no se percibe como una ofensa sino una forma rápida de identificarles como ya se mencionaba. Sin embargo, los padres de niños sordos han propiciado que dicho término quede en desuso al menos en la escuela porque si un poblador desconoce el nombre de la niña o niño sordos regresan al uso de *nohnotzih* para referirse a ellos. Así pues, dan continuidad a la etiqueta social que la comunidad ha impuesto.

4.4.2 La sordera desde los prejuicios

Como ya se dijo, las formas para referirse a las personas sordas en la localidad, en algunos casos es por falta de información, pero en otros se puede inferir que es desde una construcción ideológica estereotipada o negativa hacia las personas sordas. No es solamente el hecho de referirse a ellos con la palabra mudito o *nohnotzih*, sino la carga social que guarda en su interior. La sordera de manera generalizada para la localidad continúa percibiéndose como una enfermedad que impide que la persona sorda se desarrolle como los demás y, por tanto, es incapaz de realizar actividades. Por ello se hacen las terapias de rehabilitación –por llamarlas de alguna manera– que he descrito al inicio del apartado 4.4.. Quizá los padres de niños y niñas sordas conocen el trasfondo u origen de la palabra *nohnotzih* como etiqueta social, y les moleste escuchar que así les dicen a sus hijos o hijas sordos.

En la población desde las entrevistas dirigidas a oyentes se puede comprender que comunicarse de manera oral es para ellos la única forma en que se aprende y se entiende lo que un emisor quiere comunicar al receptor. Así se dan por descartadas otras formas de comunicación. En el caso de la localidad en cuestión al referirse a las personas sordas como mudas” se establece un estigma por la falta de información hacia la condición de sordera. Los pobladores solo comentan que no hablan o que no sale habla y por esto dan por hecho

que no entienden lo que se les quiere comunicar. Así que se puede entender como la conformación de estigmas hacia las personas sordas al prejuzgar su capacidad mental y no viendo sus gestos como una posibilidad diferente de comunicarse, sino como limitantes que ocasionan incapacidad en el individuo sordo para realizar actividades. Si bien no lo dicen abiertamente los pobladores, familiares y personas cercanas a individuos sordos, se puede inferir en los diálogos la percepción de tontos y de incapacidad que adjudican a la persona en condición de sordera.

Desde dichas acepciones hacia la “mudez” en las generaciones semiescolarizadas realizan muy pocas actividades a diferencia del grupo no escolarizado de personas sordas. Las actividades que les dejan a cargo son muy pocas o nulas y un poblador comenta:

No los dejan hacer muchas cosas como los demás chamacos. Yo veo que siempre los tienen ahí sentados. Pero así que los dejen ir a la galera a jugar o que los manden a la tienda, pues no, como están enfermos. Pero yo digo que no están enfermos, si se mueven y hacen todo como los demás” (R. Poblador, EN, 2020).

Existen diferentes percepciones ante dicha problemática y otra persona opina:

[...] pues así son, algunos van a la escuela, disque los mandan los papás para que aprendan, pero, ¿qué van a aprender? Ya nomás gastan. Mejor a trabajar. Otros ya se van a la naranja. Que saquen dinerito (J. Poblador, EN, 2020).

Desde la mirada de los oyentes difícilmente se piensa que una persona sorda pueda realizar las actividades que un oyente hace de manera habitual. Dado que está presente la situación de dependencia o la mirada de minusvalía que se atribuye a todas las personas en condición de discapacidad. Sin embargo, en cada grupo de personas sordas se ha visualizado la diversidad de prácticas que han aprendido y de qué manera han ido construyendo formas de comunicación con el apoyo de padres y docentes que se han dado a la tarea de informarse y buscar estrategias en apoyo a las personas sordas tratando de dejar atrás y en desuso el término *nohnotzih* o mudito. Los prejuicios se van diluyendo en la medida que la información en torno a las discapacidades se distribuye en la población, sin embargo, faltan muchas pláticas informativas y la cooperación de la población.

Como ya se mencionaba, el término para referirse a ellos no es el problema principal, sino la concepción que se tiene de las personas sordas como incapaces de realizar

actividades. Para el grupo semiescolarizado las actividades de la comunidad no los incluye. Son vistos como enfermos y en algunos casos como objetos inmóviles que ahí están y ya, no hay más que hacer. El cambio se vislumbra con el grupo escolarizado de personas sordas dado que estos prejuicios de incapacidad se van diluyendo desde el espacio educativo. Aunque es necesario mencionar que el grupo no escolarizado ya realizaba actividades y tenía roles semiactivos en la población. También tenían una remuneración económica por realizar trabajos y oficios en casa. Es el grupo semiescolarizado en donde pareciera que se obstruye la socialización, aprendizaje y comunicación de las personas sordas.

En definitiva, queda mucho por hacer tanto para oyentes como para sordos y la tarea de madres, padres y docentes en los últimos años deja ver a personas sordas como parte de los espacios educativos. También como personas que realizan tareas en los espacios familiares y esperan que asimismo lo sean de la comunidad, desarrollando actividades con todos los pobladores.

4.4.3 Espacios de exclusión e inclusión

En algunas ocasiones las acciones, las percepciones y los prejuicios que se han generado en torno a la sordera condicionan a la persona sorda llegando a limitar su participación en las actividades externas al ámbito familiar. Desde las percepciones negativas se llegan a mostrar actitudes excluyentes, por ejemplo, lo que comenta un padre de una joven sorda: “pu’s también es muda, es mujer. Ni pal campo sirve, ya ni pa’ casarse va a servir” (L. Padre de persona sorda, EN, 2020). En este caso se considera a la persona sorda como no apta para realizar diferentes actividades, sino como alguien que debe cumplir con una función social, es decir, una negación de la persona. Aunado a la situación se relega a un plano en “donde no le pase nada”, con actitudes de sobreprotección, altruismo que podríamos considerar excluyentes inclusivas y en algunas ocasiones de maltrato y desprecio que consideraríamos inclusivas excluyentes.

Los espacios en los cuales conviven las personas sordas son limitados, en algunos casos por sobreprotección como ya se ha mencionado. Un padre explica “pues hay que estarlos cuidando siempre, como no hablan no les entienden. No salen solos” (M. Padre de

persona sorda, EN, 2020). Las actividades que realizan también son supervisadas por los padres y madres. Sobre esto explica un padre: “ya cuando crezca más el chamaco se va a ir al corte de la naranja con el papá y la chamaca...esa se va a quedar aquí en la casa, es rebuena pa’ echar tortillas” (M. Padre de persona sorda, EN, 2020). De alguna manera los comentarios de los padres y madres enfatizan en algunas ocasiones lo que ya hemos advertido, que los hijos o hijas sordos no aprenden. Sin embargo, las prácticas que desempeñan dejan de nuevo ver lo contrario.

En cuanto a espacios en donde surgen pláticas para organizar alguna actividad comunitaria los comentarios son dirigidos hacia los oyentes dado que se desconoce cómo se comunican las personas sordas. Los oyentes consideran que no son entendidos por las personas sordas y mejor no los incluyen en las actividades comunitarias. Desde los padres surgen comentarios diciendo: “[...] la chamaca como que entiende más y ya le dice a su hermano, pero desde muy chiquitos así, pus no entendían, pus ni hablan” (M. Padre de persona sorda, EN, 2020).

La joven sorda, al ser la mayor en edad, ha aprendido a estar alerta y observar si se le requiere en algo. Por ello el padre considera que hay un entendimiento y en el caso del joven que es menor, el sentido de alerta aún no está presente dado que es la hermana quien le apoya con las indicaciones que dan los padres. Las personas en condición de sordera pasan por situaciones de exclusión. Un poblador comentaba:

[...] pues como no se comunican a partir del habla pues dices, mejor no le decimos a ella o a él porque pues no es, no...mmm...les damos a pensar que no es igual que nosotros” (S. Poblador, EN, 2020).

Las actividades que organizan en la población se realizan con oyentes para evitar caer en prácticas excluyentes, sin embargo, sus comentarios ya tienen impresas prácticas que omiten, que separan a las personas en alguna condición de discapacidad. Al desconocer las formas de comunicación de las personas sordas las evitan y comunican al oyente cercano (familiar). De esta manera se les incluye, pero sin perder el tiempo tratando de entenderse o darse a entender con ellas. Por otra parte, también puede entenderse como justificación para no aceptar en las actividades a las personas sordas dado que se consideran incapacitados.

En el grupo no escolarizado de adultos sordos es notorio que, aunque no fueron a la escuela y sus prácticas laborales fueron construidas a partir del aprendizaje visual, los pobladores oyentes no los excluyeron de manera directa, sino que fueron vistos como un poblador más que se desempeñaba laboralmente para obtener el recurso económico. Un adulto sordo escenificaba: “[...] campo ir, mañanas. Regresar noche. Naranjas cortar personas. Trabajar casa. Hombres trabajo” (L. Persona sorda, EN, 2020).

La persona sorda escenificaba acompañando con gesticulaciones y expresiones de aprobación y desaprobación los trabajos realizados a lo largo de su vida y con quienes compartía los espacios en los distintos empleos que tuvo. Desde la voz de un poblador de convivencia cercana a él confirma lo escenificado por el poblador sordo y comentaba:

[...] pues siempre lo ves trabajando, corta el cabello antes se iba al corte de naranja, pero siempre andaba con todos y aquí pues a todos saluda, todos lo quieren mucho aquí” (R. Poblador, EN, 2020).

La sordera no limitó al grupo no escolarizado de personas sordas. En el caso de don Lorenzo (persona sorda) pudo integrarse en un espacio comunitario o laboral y constituir su propia familia. No los excluyeron de los espacios al interior y exterior de la comunidad por el hecho de ser sordos. Pareciera que el estar en una inserción laboral da cuenta de una inclusión social para las personas sordas. Por otra parte, al grupo escolarizado de personas sordas, se les incluye en diversas actividades, pero como dicen los docentes:

[...] falta mucho por hacer, esto va poco a poco. Pero ya es mucho, no se les maltrata y se va haciendo lo posible para que todos los alumnos se puedan comunicar con ellos y juegan todos juntos en el recreo (M. Docente, EN, 2020).

El personal docente de la primaria comenta “las niñas que tenemos con esa discapacidad... sordomudas, son bien acogidas por todos, nadie les dice: “oye tú sorda, oye tú muda”. No hay ese *bullying* que le dicen, no” (I. Autoridades, EN, 2020). Como bien dicen los docentes y se percibe en las entrevistas falta mucho trabajo en la localidad para que la población oyente comprenda a la sordera desde un pensamiento sociocultural y no clínico.

Como ha descrito en párrafos anteriores las prácticas en torno a la visibilidad e inclusión de las personas en condición de sordera a diversos espacios de la localidad son

recientes. En los hogares se puede inferir que existen prácticas inclusivas para los grupos no escolarizados y escolarizados. El grupo semiescolarizado aún está pendiente en cuanto a dichas prácticas. Desde la comunidad se puede observar algo similar al hogar, es decir, un intento de inclusión excluyente a los grupos escolarizado y no escolarizado y en el ámbito educativo, la inclusión es exclusiva del grupo escolarizado.

Gran parte de lo descrito en este apartado y en párrafos anteriores es desde la voz y perspectiva oyente. Sin embargo, también está presente la perspectiva sorda en cuanto a inclusión y del grupo no escolarizado escenifican: “[...] triste habla poco. Papá pega chico. Solo campo. Calor sol noche” (L, Persona sorda, EN, 2020).

Mientras escenificaba cada etapa de su vida, las expresiones faciales cambiaban. Se levantó de la silla para expresar con todo su cuerpo la etapa de su niñez, cuando su papá lo llevaba al campo a la cosecha. En ese instante, el rostro y la cabeza se iban inclinando, recordando y expresando la tristeza que sentía por no ser entendido y por no poder hablar. Continuaba explicando su ir y venir al campo todos los días y la molestia de su padre porque no podía comunicarse con él.

Cuando hacía referencia al padre, el rostro del entrevistado se mudaba y mostraba enojo, se levantó de la silla como para mostrar un cuerpo erguido que denotaba poder y autoridad. Con esta postura hacía referencia a la figura del padre, para poder explicar los golpes que le daba. Después escenificó “mujer casa feliz hijos casa comida pesca” (L. Persona sorda, EN, 2020). El rostro y el cuerpo del entrevistado se relajó y mostró una sonrisa muy amplia en su rostro explicando de qué manera cambió su vida al casarse y tener una familia. Explicó la felicidad que vivía al traer comida a casa para sus hijos y levantándose de la silla mostraba como iba de pesca con un calor muy fuerte pero que al llegar a casa se ponía feliz. Explicaba cómo ahora de viejo se siente tranquilo y contento en casa con su esposa. Si bien no se muestra una exclusión como tal, sí vivió momentos difíciles por la condición de sordera.

Desde la perspectiva sorda del grupo semiescolarizado, éstos escriben: “antes escuela no voy. Jala brazo fuerte. Enoja pega mamá. Todos enojan” (L. Persona sorda, EN,

2020). Mientras escribía se notaba enojo en su rostro frunciendo el ceño. Este joven ya no asiste a la escuela y solo se queda en casa. Tal parece que le ocasiona molestia estar todo el tiempo en la casa y lo plasmó en el papel acompañado de expresiones faciales que coincidían con su escritura. Otra respuesta fue: “no comunico gente, difícil” (L. Persona sorda, EN, 2020). En ese momento su expresión facial y gestual denotaba tristeza, inclinó la cabeza y haciendo un gesto con ojos tristes percibí tristeza al no poder comunicarse con otras personas por el hecho de no hablar como los demás. En este grupo la limitación a los diferentes espacios de la localidad es evidente dado los cambios históricos por cuales transitó la comunidad y las prácticas que los padres desarrollaron hacia ellos.

El grupo escolarizado se ha desarrollado con más amplitud social en la localidad y el espacio educativo. Han aprendido lo básico de LSM y se relacionan con mayor facilidad con otros. Sin embargo, hubo momentos durante la entrevista que al igual que en los otros grupos conformados por personas sordas se percibían emociones de tristeza y enfado y una de las participantes señó “difícil comunicar gente, no entienden señas” (L. Persona sorda, EN, 2020). Acompañando la respuesta señada, los gestos en su rostro fueron de enfado y lo demostró al mover las manos con fuerza para explicar que la gente no entiende lo que ellos quieren decir. Continuó señando:

[...] maestros no entienden enojan, maestro anterior sí sabe señas. No sabe señas LSM maestra, no sabe clasificadores (L. Persona sorda, EN, 2020).

La niña sigue mostrando su enfado al señar que la maestra que ahora tiene en su nuevo salón de clases no entiende como el maestro Gerardo quien mostraba interés por aprender y enseñar a los demás niños las señas para que pudiesen comunicarse con las niñas sordas. Aunque este grupo es el que goza de alguna manera la inclusión en los diferentes espacios de la localidad no dejan de percibirse entre sordos y oyentes brechas en la comunicación y en el aprendizaje. Por tanto, la inclusión sigue siendo un tema pendiente en la localidad.

En cada grupo de personas en condición de sordera las vivencias de exclusión e inclusión han sido diferentes. Es notable que el entorno familiar es determinante para su inclusión o exclusión. Los padres y madres van construyendo e imaginando el futuro de sus hijos sordos a la vez que lo van delineando a cada momento con las estrategias de

enseñanza que utilizan al interior de los hogares que posteriormente se complementan con el espacio comunitario y escolar.

Debido a esto las madres y padres de personas sordas no dejan de lado interrogantes que rondan todo el tiempo en su mente cuando piensan en el futuro de sus hijos e hijas con sordera, por ejemplo: ¿qué será de ellos?, ¿cómo los van a tratar?, ¿qué pensarán que hacemos por ellos? Y también, ¿quién cuidará de nosotros cuando seamos mayores? Estos cuestionamientos han conducido a buscar estrategias para que las personas sordas puedan incluirse en las actividades familiares y educativas sin perder de vista que todas estas prácticas y estrategias están impregnadas de las construcciones, creencias y percepciones en torno a la sordera.

4.5 Las creencias y la sordera

Como toda población o grupo social la localidad de Ahuacapa Segundo conserva en su interior diversidad de prácticas, creencias y principios ideológicos que han construido con el paso del tiempo. Puntualizando en las discapacidades que existen en la población las creencias en torno a ellas están generalizadas, aunque no lo externen de manera abierta. En las entrevistas se dejaron ver las creencias de los pobladores. Algunos se atrevían a comentar al respecto bajando el tono de voz como si alguien los estuviese escuchando o como si estuviesen diciendo algo mal visto (D.C., 2020). De alguna manera se percibía que los pobladores admitían las situaciones de discapacidad como una sanción social. Probablemente el hecho de no hacer comentarios de manera abierta era por mi presencia como alguien de fuera de la población, como alguien que si bien está presente en la comunidad desconoce o no realiza las prácticas comunitarias y de alguna manera pudiese criticarlas.

En algunos momentos durante las entrevistas se percibía en algunos participantes autocontrol, por secreto o pudor, para no mencionar algunos temas que se conectaban con las preguntas que estaban respondiendo. En una de ellas se comentó:

[...] quién sabe qué les pasa que no sale habla, pero pues aquí se cree que es un castigo divino, por eso salen los chamacos así de enfermos (R. Poblador, EN, 2020).

Continuando la entrevista se cambió el tema con el comentario: “le han hecho de todo, ya no van ni a la iglesia por eso, ya la llevaron a curar a varios lugares, pero ni así puede hablar” (S. Poblador, EN, 2020). Este comentario se relaciona de manera directa con esta visión de “enfermedad” y con la idea de castigo, propia del modelo de prescindencia, así como las formas o prácticas de sanación que implementan. Todo esto conduce a pensar en prácticas supersticiosas al interior de la comunidad que de alguna manera para ellos las medidas que toman para dar solución a las mismas son funcionales. También se puede observar una mezcla de cosmovisiones, es decir, lo religioso y lo clínico patológico y estas dos lógicas dan cuenta de transiciones de la comunidad. En los últimos años se añadió la perspectiva sociocultural desde el espacio educativo lo cual deja ver visiones mixturizadas que se ven reflejadas en el trato y la concepción de la discapacidad.

Para los familiares, madres y padres de personas sordas resulta un tanto incómodo y difícil hablar sobre el tema referente a la discapacidad o diversidad funcional por las diferentes creencias y visiones con las cuales han crecido y que ahora tienen que ajustar y modificar para atender a esta población. De alguna manera se hacen evidentes, a partir de los comentarios de los pobladores, las creencias que se tienen en torno al origen de la sordera. Se cree que los niños y niñas que nacen “enfermos” es una consecuencia de malas acciones cometidas por los padres como ya anticipaba. En este sentido, las respuestas de los pobladores en las entrevistas coinciden y apuntan hacia la etiología de la discapacidad o enfermedades como ellos las llaman y hacen referencia a una mala acción que se cometió y por ello tienen “un castigo divino” cuando nacen enfermos.

Los pobladores no siempre están dispuestos a entablar conversaciones con extraños o forasteros. Difícilmente harán comentarios que transgredan la intimidad de la comunidad y de las familias. Para los padres de personas sordas hablar del tema no les resulta fácil y una madre comenta sobre este tema:

[...] no sé porque salió así... que no habla. En la familia todos hablan y pues... yo creo que es un castigo de Dios, pero... pues ya que se le hace, solo queda apoyarla para que salga adelante (M. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Si bien no expresan abiertamente la relación de una creencia con una consecuencia específica en torno a la sordera, sí surgieron comentarios donde se hacía referencia a los

niveles de castigo que se tenían por cometer errores; esto desde algunos pobladores porque otros evidencian creencias firmes y definidas al respecto.

En la población existen diferentes condiciones de discapacidad y se entiende, como creencia, que han surgido desde los pecados o errores cometidos por los padres, cuya magnitud se refleja en una especie de jerarquía de las discapacidades. El tener en la familia un miembro en condición de discapacidad es un sufrimiento para los padres al expresarlo en cada comentario o cada pregunta que se les hace en torno a la situación. Sin embargo, aun cuando las creencias y posicionamientos de los padres y madres de personas sordas escolarizadas difieren de las prácticas de atención a sus hijos sordos, los apoyan y elaboran expectativas favorables para sus hijos asumiendo la responsabilidad de la causa de la discapacidad –desde las construcciones de sus creencias– y dejando fuera de ellos la culpa.

En la localidad las creencias describen dos vertientes. La primera visualiza a la enfermedad como accidente y la segunda sitúa a la enfermedad o discapacidad como un castigo divino. En ambas situaciones los padres y madres se ven en la necesidad de cuidar y proteger al hijo o hija en condición de sordera, pero los cuidados y avances en cuanto a su enseñanza y socialización han sido determinados por el contexto histórico de la comunidad.

Las prácticas en cuanto a querer curar “sanar” o poner “normal” al enfermo tienen sus procedimientos a seguir, es decir, si en los primeros años de vida el niño no habla le ponen en la boca un pájaro cuando “no salen las palabras” como comentan los pobladores. Si este tratamiento no surtió efecto los pobladores, comentan:

[...] Pu’s si no sale el habla pues se les pone el zacahuistle, ese como espina pues hace que salga el habla. Primero pu’s se les pone en su boca el piquito del pájaro y ya si no, pu’s se les pone el zacahuistle, con ese sale el habla. Tenía un pariente, ese no salía habla y con el zacahuistle pu’s le sirvió (R. Poblador, EN, 2020).

A diferencia de lo que ya hemos comentado más arriba sobre el valor de la palabra, estas terapias nos dicen mucho de esa otra dimensión como parte del control social. Se puede pensar que “curar” es también borrar el estigma de una culpa familiar, si es que se pudiera dar marcha atrás. Desde estas formas de curación para los “enfermos” la población queda de alguna manera conforme o resignada a la “enfermedad” que debe llevar la persona sorda en caso de no resolverse desde las prácticas curativas implementadas.

4.5.1 La comunidad y sus expectativas ante la sordera

Para los pobladores, familiares y docentes de la comunidad, la sordera tiene diferentes significados y se visualiza de distintas formas según el lugar que se ocupe, es decir, si son padres y madres, hermanos, familiares cercanos, pobladores o amigos. Algunas visiones y expectativas han sido cambiadas con el paso del tiempo –como ya se ha mencionado– pero otras no han cambiado. En la localidad, hasta donde se pudo observar y obtener información desde las entrevistas, se puede percibir que cada uno de ellos (sordos y oyentes) ha generado una construcción desde la posición que le corresponde.

Hay que puntualizar que entre el grupo no escolarizado de adultos sordos son la esposa e hijos quienes dan su punto de vista en torno a la vida de su padre y esposo como persona sorda y comentan que:

[...] para mí él es un gran padre. Cuando era niña pues difícil entender lo que me decía, ya mi mamá decía qué quería para hacer y así le fui entendiendo. Enseñó a hacer muchas cosas con las plantas y los animales. Trabajaba para que fuera a la escuela con mis hermanos” (P. Poblador, EN, 2020).

La esposa también comenta: “él no fue a la escuela, puro trabajo. Ya más grande cuida las plantas, los árboles, corta el cabello, siempre sonrío” (M. Esposa de persona sorda, EN, 2020). La percepción de esta conformación familiar hacia la persona sorda es la de un hombre que no se limitó por su condición, que siempre estaba haciendo o aprendiendo algo nuevo para obtener el sustento de la casa y con la mejor disposición. Si bien se desconocen las expectativas que tuvo el padre del adulto sordo, se pudo observar que no hubo límites para conseguir un empleo, conformar un hogar, tener hijos y una casa propia, es decir, las expectativas las puso él definió sus expectativas desde su condición de discapacidad.

En el grupo semiescolarizado de personas sordas, las construcciones y expectativas por parte de padres, madres y docentes es diversa. En algunos casos se cree que deben cuidarse, dado que no pueden hablar y pueden transitar por situaciones en las cuales no pueden defenderse (recordemos el caso de la persona sorda que acabó en la cárcel). Por tanto, desde la concepción de los padres no se espera mucho de ellos, solo que se dediquen

los varones al campo y las mujeres al hogar y, en el mejor de los casos, que puedan casarse y formar una familia (D. C, 2020).

En cuanto al saber hacer las cosas, es decir, al realizar los trabajos o labores del hogar en el caso de las mujeres los padres y madres hacen comentarios algunas veces contradictorios. “la chamaca hace tortillas rebuenas” y en otras ocasiones comentan “ni sabe hacer nada. Ni pa’ casarse va a servir”. En el caso de los varones los comentarios mencionan “pu’s ya saca dinero. Se va al campo a trabajar” y con esto los pobladores afirman que como padres han hecho un buen trabajo, pues medianamente los hijos e hijas en condición de sordera cumplen las funciones de amas de casa y de proveedores del hogar. La expectativa como padres en este grupo de personas sordas muestra que mientras ellos hagan lo que se les indica está bien. No hay expectativas de eficiencia ni de superación para este grupo de personas sordas. Desde la mirada de algunos docentes se piensa que no tiene caso que continúen en la escuela las personas sordas. Un docente comentaba:

[...] yo no sé ya a qué vienen a la escuela si aquí no hacen nada, pero ya bien que se emborrachan. Ya luego los ve en la esquina de la calle bien perdidos. Por eso mejor que los sacaran porque los papás nada más gastaban en ellos y ni aprovechaban” (O. Docente, EN, 2020).

Aunque las percepciones varían no se puede asumir que es lo mismo para todo ese grupo de personas sordas. En algunos casos prevalece la imposición familiar, la cual se rige por lo que la sociedad y los padres deciden por ellos considerando que se les muestra que es el camino adecuado. En otros casos es notable su visión como seres dependientes, como estorbos o como personas que se deben controlar porque solos no pueden hacerlo o no tienen el autocontrol para hacerlo. Y por tanto se considera que la escuela no es la solución para la atención de las personas sordas. Todos estos imaginarios llegan a impactar en las decisiones de las personas sordas dado que el referente más cercano son los padres.

Los padres y madres del grupo escolarizado de niños sordos han construido expectativas en torno a la sordera que distan mucho de los otros grupos. Desde las entrevistas y la observación se puede notar un cambio radical en cuanto a lo que se espera de las personas sordas escolarizadas desde la visión de los pobladores, docentes, padres y madres de personas sordas. Y una madre comentaba:

[...] mi hija tiene los mismos derechos que todos. Tiene derecho a salir. Pero bien sabe que ante la sociedad no está bien, porque muchos no le van a entender. Pues ora sí, más adelante que bueno fuera que todos nos tomáramos conciencia y dijéramos: tenga o no tenga un familiar sordo pues voy a aprender para comunicarme con ellos” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

En este caso, las expectativas de los padres y madres son más de normalidad. Las madres del grupo etario de niños y niñas sordos buscan información y estrategias para apoyar en casa a sus hijos. El internet es por prepago, por tanto, es de costo elevado para los pobladores. Una mamá de niña sorda comentaba:

[...] pues le voy quitando un poco al gasto de la casa para comprar internet un rato. Ya con eso pongo actividades a mi hija y otras las guardo en el teléfono para seguirle enseñando y que las comparta en la escuela, así todos van aprendiendo como ella” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Los padres y madres hacen esfuerzos para seguir apoyando a sus hijos y la misma mamá continúa diciendo:

[...] yo sé que le va a servir. Ella se tiene que ir a estudiar a otro lado para que le sigan enseñando. Dice que quiere ser maestra y le vamos a seguir ayudando” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Las dificultades que se han presentado para atender y enseñar a los niños y niñas con sordera no ha sido un obstáculo para seguir insistiendo y apoyando el aprendizaje de dicho grupo etario. Ante ello una madre declaraba:

No ha sido nada fácil. No me imaginé que en algún momento iba a lograr que mi hija aprendiera el abecedario, que aprendiera los números, que aprendiera los colores, que aprendiera a decir sus sentimientos cuando está triste, cuando está alegre. Eso ha hecho que yo aprenda más para enseñarle a ella más cosas” (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Este grupo etario tiene muchas ventajas que los otros grupos no tuvieron en su momento. Sobre esto, una madre me contaba:

[...] el hecho que mi hija tenga esa discapacidad no va a decir: ‘oye...’ Yo no voy a decir: ‘oye, es que ella pues... este tiene una discapacidad mi hija y pues prácticamente va a estar conmigo, no va a salir’. No iba a decir eso (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Y completaba diciendo:

[...] como que al principio la discriminaban porque pues como le digo, sí hay sordos, pero pues pasan así, no aprendieron lengua de señas y pues solo se veían como ‘¡ay el mudito!’ o ‘está enfermo pobrecito’. Y pues mi hija no. Yo la acostumbé a convivir con todos y a que

saliera y pues que jugara. Y más adelante ella va a hacer muchas cosas como todos (P. Madre de persona sorda, EN, 2020).

Si bien algunos padres tratan de integrarlos en la vida cotidiana, las dificultades se presentan a cada momento, aunque están conscientes de ello y no piensan detenerse hasta ver a sus hijos con las herramientas necesarias para ingresar a espacios laborales. Desde lo descrito en párrafos anteriores se puede intuir que las expectativas están condicionadas a dos aspectos, es decir, una expectativa tolerante relacionada con las posibilidades de desarrollo laboral o doméstico, y la otra, una expectativa exigente centrada en las trayectorias escolares. De alguna manera pareciera justificarse que exista todo un aparato de apoyo construido desde la familia, el espacio comunitario y el espacio escolar. En el grupo escolarizado los padres tienen expectativas más ambiciosas en contraste con las expectativas tolerantes para el grupo semiescolarizado. En cuanto al grupo sin escolarización las expectativas fueron puestas y cubiertas por las personas sordas.

4.5.2 Sentimientos y emociones

Los apartados anteriores muestran percepciones y concepciones en torno a la sordera desde las personas oyentes en el ámbito familiar, el ámbito comunitario y el ámbito educativo. Las entrevistas aportaron información en torno al aprendizaje, las estrategias de comunicación empleadas, las formas de socialización y comunicación de las personas sordas, pero ¿qué pasa con las personas sordas?, ¿qué opinan ellas?, ¿qué sienten o perciben de lo que pasa a su alrededor y con ellos?

En las descripciones anteriores se encuentran algunas citas donde se hacen visibles las personas sordas, pero no del todo. Hay situaciones que se quedan sin mencionar, sin describir, sin narrar porque hemos normalizado hablar por ellos, explicar lo que creemos que nos quieren comunicar y quizá quedan temas sin mencionar o que se acallan porque no está bien hablar sobre ciertos temas o quizá sean formas propias de la comunidad de resguardar su integridad comunitaria.

Durante el proceso de entrevistas con las personas sordas se fueron dando diferentes situaciones que se vivieron de formas distintas por cada participante de cada grupo de

personas sordas. Por tanto, se hizo necesario describir en el diario de campo las expresiones, gestos y emociones que dejaban ver cuando se explicaba en las preguntas. Las respuestas se obtuvieron de diferentes formas. Con el grupo no escolarizado de adultos sordos las respuestas se obtuvieron de una forma escénica ya que el participante no está escolarizado ni utiliza un sistema de señas para comunicarse.

En el caso del grupo escolarizado se respetó la decisión de los padres de no hacer filmaciones y fotografías. En consecuencia, las respuestas se obtuvieron de manera escrita y con descripciones en el diario de campo, pues ellos no mostraron un sistema de comunicación señado a pesar de que estuvieron en los espacios educativos. Con el grupo escolarizado se facilitó la forma de obtener información ya que son niños escolarizados y tienen un sistema de señas (LSM) conocido para el grupo de investigación. Además, dejaron filmar y tomar fotografías. Es necesario mencionar que los *verbatim* que aparecen en este apartado se tomaron de entrevistas señadas y escritas a personas sordas por lo que pudiesen percibirse como cortadas o demasiado sintetizadas, pero así es por la forma de comunicar de las personas sordas.

Desde las entrevistas a personas sordas del grupo no escolarizado se percibían enfáticamente gestos que denotaban diferentes emociones evocadas por los recuerdos mientras narraban sucesos importantes. Lo primero que quiso mostrar el entrevistado fueron las dificultades que vivió porque los oyentes no entendían lo que él quería comunicar y explica escenificando:

[...] pequeño llora. Pega papá. Campo ir. Corte naranja. Entender no. Sólo pequeño. Casa caminando solo. Mamá abrazo. Comida casa. Calor camino. Todo tiempo solo. Dormir, comer, trabajo. Zapatos arregla, ropa, plantas. Trabajar (L. Persona sorda, EN, 2020).

En el grupo semiescolarizado las entrevistas fueron respondidas de manera escrita (Anexo) como ya mencioné. Se escribieron todos los detalles gestuales y expresiones emotivas que en algunos momentos se enfatizaban más que en otros. Mientras respondían el guión de la entrevista sus rostros cambiaban cuando entendían la pregunta. Una de las notas que se encontró colocada en la parte de atrás de la hoja decía: "...golpe mucho. Triste, llorar. Casa sólo" (L. Joven sordo, EN. E., 2020).

Las emociones y sentimientos poco lo expresan, pero en el grupo escolarizado de niños sordos han aprendido a expresar sin tapujos lo que les molesta, lo que les agrada y lo que los entristece. Ante ello Luz señala: “corazón triste, no juegan, se van más niños. Amiga sí juega. Corazón feliz” (L. Persona sorda, EN, 2020). Cada grupo etario a su manera, pero transmiten sus emociones y sentimientos, sin embargo, no siempre se visualizan y se toman en cuenta.

4.5.3 *Identidades fragmentadas*

Es evidente que todos los niños quieren la atención de los padres cuando se expresan y lo hacen a través de rabietas o con actitudes llamativas que reclamen la atención. Con el paso del tiempo y el desarrollo del infante se va construyendo la identidad con los aprendizajes que adquieren en el entorno familiar desde aprendizajes situados que posteriormente se complementarán al ser partícipes de su comunidad. Esto los incluye en sus prácticas y quehaceres comunitarios. En el caso de las personas sordas, al igual que otras personas en alguna condición de discapacidad, se torna complejo tanto para el oyente como para el sordo construir canales de comunicación para compartir saberes, necesidades e información.

Los espacios de interacción y socialización para las personas sordas en Ahuacapa Segundo son distintos. En cada grupo etario se pueden apreciar los escenarios en los cuales los atienden sin importar sus formas de comunicación. Ellos lo expresan señalando “no voy calle. No entiende gente. Cara enojada gente. Casa quedo”, continúa expresando que “galera no. Rio no. Casa tortillas, plantas” (L. Joven sordo, EN, 2020). Los aprendizajes y prácticas que desarrollan son al interior del hogar, pocos son los espacios de interacción y socialización externos al núcleo familiar en el grupo de jóvenes sordos.

En el caso de las personas adultas sordas los espacios en los que se relacionan con otros se remiten al espacio comunitario por sus edades. Aunque se puede inferir que las relaciones con los pobladores, se limita a las personas que necesitan de algún servicio (corte de cabello o costura). Es con ellos con quienes construyeron canales de comunicación para un fin determinado y con el paso del tiempo se fue generando una

relación de comunicación más amplia. Esto ocurre porque el oyente aprendió a observar y entender la forma en la cual se comunican y por tanto ellos aprendieron a darse a entender con ellos.

En el grupo de niños sordos los espacios de socialización independientes al contexto familiar incluyen el espacio educativo y comunitario. Si bien se han generado estrategias para el aprendizaje en el ámbito educativo aún viven situaciones donde perciben que no les entienden por sus formas de comunicarse y prefieren quedarse en casa o en un sitio donde no se vean en la necesidad de comunicarse y una niña seña “no hablo. No entienden señas. Sola quedo” (M. Joven sordo, EN, 2020). Los espacios de socialización continúan limitados por las personas oyentes a menos que conocen y utilicen LSM o tengan interés por entender a las personas sordas. Debido a esto los sitios en los cuales jóvenes y niños aprenden todo sobre las prácticas y saberes comunitarios, se limitan a otros que consideran que deben aprender, conocer y expresar.

CAPITULO V

*Discusión de resultados y presentación
de conclusiones*

Discusión de resultados y presentación de conclusiones

Este quinto capítulo, dirigido a la discusión de los resultados, se construyó desde dos fases. En la primera se describe como narrativas las percepciones, creencias, prácticas y prejuicios en torno a la sordera desde personas en condición de sordera y personas oyentes obtenidas y analizadas desde las entrevistas, observación y diario de campo. En la segunda, se hace un intento por interrelacionar las categorías abordadas haciendo una discusión conjunta con la teoría. Las categorías (diferencia, prácticas, silencio y significados) se plantean de forma objetiva, tratando resaltar las percepciones y creencias de los participantes en la investigación. Por tanto, en este capítulo se pretende elaborar una discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones que se pueden establecer.

5.1 Resultados

A continuación, presento los resultados que arroja el análisis descriptivo e interpretativo a partir de los datos que se obtuvieron y que he ido presentando para cumplir con los objetivos señalados. Estos resultados se presentan organizados de acuerdo con esos objetivos.

5.1.1 Formas de comunicación entre personas sordas y oyentes en la comunidad

No es tan solo la con-formación de la persona bajo la concepción de “normalidad”, sino son todos los constructos que se erigen en torno a las diversidades desde prejuicios, estigmas y exclusiones los que se rigen por pautas y modelos formales que contrastan con “otras” formas de atender a las mismas. La atención a la diversidad cuyo objetivo, desde políticas nacionales e internacionales, ha sido prevenir y eliminar la discriminación, manifiesta un tratamiento constante que se encuadra, en la actualidad, en lo que se denomina los Objetivos de Desarrollo Sostenible y “Programas para la atención a la diversidad”.

En los programas institucionalizados desde mediados del siglo XIX se planteaba atender a la población silente desde una enseñanza en el español escrito y si tuviese las

aptitudes en la lengua oral, visión que se esperaba hubiese cambiado a favor de las personas sordas. De alguna manera podemos observar que sí se han generado modificaciones desde los ajustes en políticas nacionales y la visibilización de la comunidad sorda, sin embargo, continuamos reproduciendo la Ley orgánica de 1867.

Entre las diversidades, históricamente las personas en condición de discapacidad han conformado colectivos por la lucha del reconocimiento de sus derechos. Dicha agrupación ha transitado por diversas concepciones en torno a ellos dependiendo el enfoque o modelo que esté en boga. Debe señalarse que en cada lugar las concepciones en torno a la condición de discapacidad son distintas. En algunos casos por la limitación que existe en torno a la información sobre las distintas condiciones de discapacidad, en otros por la falta de recursos tanto económicos como de servicios públicos que atiendan dichas problemáticas y en otros más porque continúan vigentes cosmovisiones y paradigmas ancestrales. Sin embargo, todas estas perspectivas conviven y se interrelacionan de manera cotidiana. Ante ello podríamos decir que son cosmovisiones adquiridas, dinámicas y, en algunas situaciones, abiertas al cambio desde las perspectivas oyentes y sordas.

En el caso de una comunidad nahua nos damos cuenta de que su concepción ante la sordera parece adolecer de poca información, con visiones propias de su cultura. Esta concepción o concepciones limitan los cambios de paradigmas de definición y de trato hacia las personas en dicha condición. Con esta “poca información” a lo que hago referencia es a querer ir un poco más allá de lo que cultural tradicional y habitualmente en su comunidad se entiende por un “mudito”. Se intuiría que es la falta de búsqueda de asesoría o de indagación en torno a la naturaleza de la condición de discapacidad lo que se observa de modo general, lo que también se muestra en el tipo de desarrollo de la persona sorda, así como su participación social en la cual se van generando intersecciones entre ¡las personas sordas y oyentes.

Por tanto, como hemos visto, tanto, padres como personas sordas adultas, pueden adscribirse a un modelo u otro y no depende tanto de lo que se manifieste u observe en los primeros años de vida, situándonos en el individuo sordo, sino de cómo los padres pre-establecen que tiene que comportarse. Es decir, son los padres quienes deciden a qué

modelo el niño o niña sordos deben pertenecer y qué tipo de herramientas para comunicarse van a adquirir. Desde el modelo de prescindencia se conciben como innecesarias estas herramientas. En el modelo clínico- rehabilitador se estima que las personas sordas usen terapias de lenguaje y aparatos auditivos. Con el modelo sociocultural se reconocerá a la sordera y se respetará la forma de comunicación propia de las personas sordas.

En la localidad de Ahuacapa Segundo el reconocimiento de la diversidad y prácticas inclusivas hacia las personas sordas es un proceso que se ha iniciado hace muy poco tiempo desde los enfoques clínicos y sociales. En general la concepción de las personas en condición de discapacidad y entre ellas las personas en condición de sordera, responde por algunas características a un modelo de prescindencia que, como describe Palacios (2008), asigna sus causa u origen a motivos religiosos o sobrenaturales desde el trato que le dan padres y familiares.

Así, se piensa o se intuye que son resultado de un castigo o una falta que los padres hubiesen cometido, esto desde una percepción de prescindencia que se intuye que pudiese estar presente en la población. En consecuencia, la sociedad decide prescindir de las personas en dicha condición ya fuese, por medio de políticas de prescindencia o situándolas en los espacios destinados para anormales se marginaban, pero, en la población se integran, aunque de manera pasiva.

La implementación de la praxis que atiende a la diversidad se ha iniciado en la localidad a partir de que se instauraron instituciones públicas en la última década del siglo XXI. En sí, en esta localidad, la atención hacia las condiciones de discapacidad se ha producido desde un caso específico. Fue la necesidad de una madre por atender a su hija sorda lo que desencadenó los primeros cuestionamientos a la concepción que prevalecía en la comunidad en torno a la sordera y la práctica generalizada hacia la misma. En la búsqueda por conseguir que su hija fuera atendida, encontró información que le fue de utilidad para acercarse al aprendizaje de LSM.

Este aprendizaje ha servido para su familia y en cierta manera, también para la población, dado que en su momento fueron agentes de cambio en la comunidad al

introducir otra mirada y otra forma de atender a las personas sordas. La respuesta por parte de la educación primaria ha sido a favor de las personas en condición de discapacidad lo que ha llevado a plantear estrategias de enseñanza en la población y en la educación formal para la atención a la diversidad.

Si tradicionalmente la postura de la población hacia su crianza y enseñanza era más bien apática, a no más de dos décadas las personas de la comunidad empezaron a darle cierto valor a esta minusvalía que prevalece en la comunidad y que se ha ido mixturizando con los modelos clínico y social. Así, aquí ya produjo un primer caso de detección a temprana edad de la sordera, aunque esto ha sido precisamente fuera de la comunidad y a causa de sus condiciones de salud. Esto ocurrió cuando una pobladora embarazada tuvo complicaciones con el parto y tuvo que acudir a la ciudad para ser atendida en una clínica. Allá los médicos detectaron la condición de sordera de la recién nacida y le comunicaron el diagnóstico. Esta excepción muestra que por lo general en otros casos no se detectaron desde el nacimiento, dado que fueron atendidos por parteras en la comunidad y éstas, desde su concepción de la discapacidad no se atribuye a una afectación del oído sino del habla.

Así, buena parte de los desencuentros tiene que ver con cómo se construye social y culturalmente la “sordera” como dolencia, pues vemos que es entendida de diferentes maneras, según que rasgo como “síntoma” sea destacado como el padecimiento o la causa.

Las dificultades que tiene la persona sorda para comunicarse, se lo adjudican a problemas para hablar, es decir, lo relacionan con el aparato fonador, pero no con el aparato auditivo y quizá no se percatan que las personas sordas en la comunidad no realizan las actividades que les indican porque no entienden lo que se les intenta comunicar dado que la comunicación no está siendo efectiva debido a las formas de comunicación orales que utilizan hacia ellos. Así pues, la concepción generalizada en la comunidad de esta discapacidad es como una “enfermedad” que tienen las personas y cuyo problema consiste en que “no sale habla”. Por tanto, entre los nahuas se ve como un problema del habla. Así, la detección temprana de la sordera se veía limitada por el desconocimiento de la condición auditiva y esperarse para reconocer un problema al momento en que se espera que el infante empiece a hablar (alrededor de los dos o tres años). Así, cuando los niños no

hablaban a la edad que se esperaría que lo hicieran se les llevaba a médicos tradicionales, maestros o médicos clínicos para que les hicieran hablar.

Por tanto, esto explica por qué se les nombrara tradicionalmente “muditos” y “nohnotzih”, aunque estos términos ya cada vez se reconfiguran para dar a entender, a pesar de su literalidad, que el problema es de oído. No hablan no porque no salga el habla, sino porque no la escuchan, y este reconocimiento se debe a que las generaciones recientes conocen un poco más sobre el tema a partir de lo que ha llegado de fuera. Esto supuso en cierta manera a que el enfoque clínico entrara inicialmente no por la etiología de la discapacidad, sino por el propósito común de “rehabilitar”, de “oralizar” al mudo.

Sin embargo, las miradas en torno a la sordera varían, es decir, las personas adultas (oyentes) de la población conciben dicha condición de diferente modo según la información que disponen acerca de la sordera y la etiquetan como una enfermedad o como castigo divino posicionados desde un modelo de prescindencia. Sin embargo, los padres y madres con hijos sordos o hijas sordas también tienen concepciones diferentes. Se observaron tres concepciones: la primera sitúa el problema en la persona como enferma, la segunda como personas que “no aprenden” y “no hacen nada” (prescindencia), y la tercera como personas iguales a ellos, pero con diferentes formas de comunicarse. Es decir, reconocen que las personas sordas sí se comunican y se expresan, pero desde un lenguaje señado. Por tanto, para alcanzar la comunicación entre sordos y oyentes se hace necesario atender a los movimientos y señas de la persona sorda.

Desde este reconocimiento y ahora, en nuestros días, con la creciente difusión de la perspectiva sociocultural, esta cuestión de las formas de comunicación propias cobra significancia. Así, se vislumbran avances a favor de que se reconozca una cultura sorda y sus formas de lenguaje, tanto dentro como fuera de las comunidades. La lucha por el reconocimiento de la cultura sorda desde su lengua, su cultura e identidad continúan en proceso a la par que el de la identidad cultural nahua de la comunidad donde también se apela a su lengua materna (cf. Muñoz, 2020).

En Ahuacapa Segundo, la comunicación que se establece entre personas sordas y oyentes es diferente en cada conformación de personas sordas. Por parte de los pobladores y los familiares dan cuenta de formas de comunicación con adultos, jóvenes y niños sordos, pocas son las referencias. Con las personas sordas adultas parece que se facilita cierta comunicación a raíz de sus ocupaciones. Quienes realizan trabajos necesarios en la comunidad y se han visto en la necesidad de construir formas eficaces para comunicarse.

Cuando las personas sordas se encuentran en la etapa infantil, es notable cómo hay una mayor apertura y disposición de los oyentes adultos para atender sus solicitudes. Sin embargo, no debemos perder de vista que dicho grupo de infantes transita por un momento de distribución de información ya sea por medio de los espacios educativos o por las tecnologías a las cuales acceden en la institución. Algunos pobladores han adquirido equipos celulares como apoyo para atender a la persona sorda.

La concepción de la sordera desde los pobladores y padres oyentes pareciera ser la misma que la de personas sordas. Esto se percibe cuando infantilizan a las personas en condición de discapacidad intentando responder por ellos. Esto por el hecho de que se tiende a dar por descontado la percepción de las personas sordas al ser los padres o familiares quienes se consideran su voz y generalmente, las respuestas que obtuve fueron desde el contacto con una persona sorda con acompañante (padre o madre, esposa o esposo) quienes trataban de responder por ellos. Sin embargo, con adultos y niños fue posible entrevistarlos sin la voz del acompañante.

Desde la percepción sorda nahua, si bien no se expresa la discapacidad como sordera, pues la información que les llega aún no impacta en las prácticas culturales, lingüísticas y sociales de las personas sordas, ellas la expresan desde sus prácticas y experiencia, de cómo han sido tratados por las personas oyentes. Se advierten tres concepciones de su vida distintas según estas autopercepciones:

- 1) Los sordos adultos, que vivieron desconociendo el porqué de su condición, expresan y comunican mediante dramatizaciones todo lo que necesitan transmitir, señalando las emociones que les dejaba el trato, positivo o negativo, hacia ellos, las dificultades a

las que se enfrentaron por su condición y cómo no fue una limitante para constituir sus propias familias y obtener recursos económicos por sí mismos.

- 2) Los jóvenes sordos se expresan con una comunicación de señas y escritura limitadas escritura; hablan de enojo y tristeza por el trato que reciben por no poder comunicarse como los demás. Señan sobre diversas situaciones en las que se han sentido excluidos y rechazados.
- 3) Los niños y niñas sordos, si bien se encuentran incluidos de alguna manera en los espacios educativos, también expresan en LSM las emociones que les genera no poder comunicarse como los demás. Dichas emociones se hubiese esperado que fueran positivas en su mayoría, sin embargo, señan formas de exclusión y soledad que sienten al no ser entendidos por todos los oyentes. La atención y respuestas que obtienen son de las personas cercanas y que han aprendido a señar como ellos.

La primera percepción que nos manifiestan los adultos sordos nos deja ver que de alguna manera fueron incluidos en las actividades como una comunidad de práctica ya que en los espacios donde fueron incluidos aprendían haciendo, es decir, practicando y obteniendo los saberes necesarios para alterar su entorno y a él mismo (cf. Wenger, 2001).

Desde la percepción de los jóvenes, tal parece que conviven de acuerdo con varios rasgos del modelo de prescindencia. En los espacios donde se desarrollan, van asignando significados a los objetos y valorando el grado de utilidad para la acción que desarrollan y a la vez lo evalúan. Sin embargo, al ser acotados los espacios en los cuales pueden interactuar por el poco desarrollo de las formas de comunicación y socialización, expresan rechazo e inconformidad por el trato que reciben (cf. Berger & Luckmann, 1968).

Por último, los niños y niñas sordas tienen más oportunidades para desarrollarse de manera activa en la comunidad. Al estar inmersos en diversos espacios, interpretan su realidad y la conectan de manera directa con su vida cotidiana. Son acogidos por la comunidad y en los espacios educativos. Esto permite que las interpretaciones de su realidad a las que llegan sean relevantes en el contexto social. Sin embargo, también dejan ver a través de sus expresiones que viven momentos de tristeza, soledad y exclusión en algunos momentos (cf. Blumer, 1982).

Evidentemente, las condiciones en las cuales viven la sordera tanto oyentes como sordos no son las mejores desde una perspectiva sociocultural de la sordera. No obstante, la construcción de mejores condiciones para las personas sordas está en proceso. Por ahora, la mayoría de personas en dicha condición evitan espacios en donde no pueden comunicarse o darse a entender optando por quedarse en casa. Es necesario puntualizar que no sucede en todos los casos. Algunas personas adultas lograron conformar familias y desempeñar empleos, a pesar de las barreras a las que se enfrentaron y en espacios de socialización a partir de sus formas de comunicación donde consiguieron interactuar con los demás.

Por tanto, la concepción de cada grupo generacional ante la sordera se conformó desde lo que su ambiente le ofreció. En cuanto a la construcción de formas de comunicación cada grupo desarrolló estrategias que los padres formularon o simplemente que ellos construyeron para dotarse de un lenguaje. El lenguaje se desarrolla de manera innata al estar en contacto con padres y familiares cercanos. Este contacto permite que se adquiera la lengua y se desarrolle el lenguaje (cf. Sánchez, 2007). En este sentido la interiorización, imitación y asimilación forman parte del desarrollo de conductas sociales y simbólicas que se ven reflejadas en la socialización. El lenguaje adquirido por los grupos de personas sordas en la localidad a partir de estos procesos de interiorización, imitación y asimilación dieron resultados diferentes al tener en el contexto y en cada etapa paradigmas diferentes en torno a la sordera (cf. Wenger, Ausubel, Owens).

Así, los niños y niñas sordos que hemos visto construyeron formas señadas en sus hogares que luego se complementaron con LSM y dactilología. Esto último les ha permitido alfabetizarse con el apoyo de la familia, la escuela y por amigos, aunque también les resultan complicadas muchas de las actividades en todos los contextos por sus formas de comunicación y no saber qué dicen los demás que desconocen las formas señadas para comunicarse. En el grupo de jóvenes sordos se deja ver que su concepción ante la sordera es la misma para todos los espacios y evitan salir de sus casas en donde se sienten protegidos. Ciertamente el lenguaje que lograron desarrollar es muy limitado en el español escrito y las señas se limitan a indicar objetos. Por otra parte, las personas sordas adultas

construyeron formas de comunicación escenificadas y a partir de ellas entablan diálogos con las personas oyentes.

En algunas situaciones en la localidad se torna casi inconcebible que el individuo sordo se comunique a partir de la comunicación manual o escénica y se cuestiona la posibilidad de que se puedan construir formas de comunicación propias al interior de cada familia con un integrante sordo, donde solo el núcleo familiar conoce y comparte señas que servirán de base para los contextos que transitará en el futuro. Algunos pobladores, padres y docentes, externaron intolerancia ante las formas de comunicación señadas lo cual conduciría a “no tener una lengua ni un lenguaje” preconstruidos.

Si bien es cierto que de alguna manera en contextos urbanos ya se reconoce a las personas sordas como personas con derechos y necesidades, también continúa la lucha por el respeto de sus formas de comunicación. Esto nos lleva a que el desarrollo de estos lenguajes es parte de los pasos para reconocer la sordedad como un colectivo con derechos e identidad propia. Como bien dice Ladd; “nosotros somos diferentes. Esta es en verdad nuestra fortaleza. Somos diferentes porque pensamos visualmente, y pensamos en las gramáticas de nuestras propias lenguas” (2005, p. 8).

Desde la mirada de un sordo activista occidental la lucha por el reconocimiento de la “Sordedad” aún está en proceso, dado que promover derechos y necesidades no incluye el respeto por las lenguas señadas. La comunidad en cuestión al tener una población considerable de personas sordas y de las cuales las nuevas generaciones no se quedan en su lugar de origen, el problema se podría traducir en una doble discriminación, esto por el hecho de ser indígenas y ser sordos como bien se describe en los *Objetivos del Desarrollo del Milenio*. Aunado a ello, la poca interacción con la virtualidad –las nuevas tecnologías no son de fácil acceso y no está dirigida a un grupo comparativamente pequeño– limita acceder a la información que podría ser de ayuda para la comprensión de las condiciones de discapacidad.

Como sociedad todos deberíamos conocer un poco de dicha lengua para poder comunicarnos con las personas sordas y no esperar el momento en que se transforma en una

necesidad. En este sentido, las personas sordas en Ahuacapa Segundo atraviesan un incipiente proceso de reconocimiento y aceptación de la diversidad. Si bien este proceso se puede observar en otras comunidades en donde las concepciones en torno a la diversidad son muchas, poco se reflexiona en que la diferencia se construye desde juicios de valor que se asignan a la situación y condición de las personas. Ahuacapa Segundo tiene la particularidad de que aun cuando las instituciones escolares ya se instalaron hace más de dos décadas los enfoques de inclusión e interculturalidad poco se conocen y se transmiten a la población.

Por otra parte, pero en este mismo contexto, generalmente son las personas oyentes quienes hablan por las personas sordas al creer que éstas no pueden transmitir lo que “quisieran o debieran”. Sin embargo, lo que se describió desde las entrevistas a personas nahuas sordas dejó ver las de qué manera el ser sordo es un transitar difícil, pero que con un poco de empatía se consigue acceder a las formas de comunicación y expresión de las personas sordas y con ello a sus sentires y pensamientos. Esto nos condujo a observar que las formas o los canales de comunicación construidos entre sordos y oyentes nahuas no estaban centrados en la oralización. Simplemente se han ido estableciendo ante las necesidades que surgían en cada momento espontáneamente con señas o figuras con las manos que representen lo que quieren comunicar. Dichas construcciones entre sordos y oyentes han generado prácticas de comunicación y socialización que dieron como resultado un aprendizaje para la convivencia lo cual se ha extendido con la instauración del ámbito educativo en las últimas décadas.

El proceso guiado por la familia, visto como primera socialización, finaliza al instaurarse la concepción del otro en el individuo y con ello va quedando como miembro objetivo de la sociedad. En la población de Ahuacapa Segundo cada familia buscó estrategias y formas de enseñar al individuo sordo, por tanto, en cada grupo conformado por personas sordas se instauró la concepción de sordera que cada familia concibe en torno a dicha condición. Es cierto que se encuentran inmersos en la misma población, sin embargo, las prácticas empleadas en cada grupo fueron diferentes por diversas condiciones (sociales, laborales, educativas y de información). Esto se ve reflejado en la socialización y

comunicación de las personas sordas hacia el exterior y éstas dependen de la situación que vivieron y de la información que se tenía (cf. Berger y Luckmann, 1968, p. 178).

Por otra parte, y sin dejar de lado otras situaciones, la adquisición y el desarrollo del lenguaje se ha delineado de manera distinta en cada etapa generacional y la adquisición y construcción del lenguaje se ha cimentado desde la primera infancia y desde las distintas interacciones en el entorno familiar como ya se ha venido describiendo. A su vez, estas se tornan imprescindibles como bien menciona Wenger (2001) cuando hace referencia a las comunidades de práctica. Es decir, la familia, que es la primera comunidad con la cual interacciona el individuo, concede al nuevo integrante de la familia sus prácticas y costumbres, así como su lengua y su lenguaje que permitirá la comunicación y socialización hacia el exterior.

Como bien se sabe, el lenguaje es el instrumento que sirve de base para la socialización y el aprendizaje, pero si la familia con un hijo o hija en condición de sordera desconoce o tiene información parcial respecto a las formas de comunicación en torno a dicha problemática, ésta se limitará a la construcción de un lenguaje señado limitado a necesidades básicas. Esto dificulta la comunicación más profunda y por ende la interacción social y como consecuencia el desarrollo educativo, profesional y humano quedan reducidos dando como resultado la limitación de oportunidades de inclusión que representa un acto discriminatorio (cf. Serafín y González, 2011).

5.1.2 Una socialización y aprendizaje intercultural de las personas sordas

Como se puede percibir, las miradas y concepciones en torno a las condiciones de discapacidad son diversas en la localidad. Por esto, el proceso de socialización para una persona sorda se complejiza al desconocer las formas de comunicación propias de la sordera, así como información en torno a ella.

Ante este problema, la interiorización y la asimilación toman relevancia ya que estas se adquieren en la primera socialización del individuo junto con la necesidad de exteriorizar la forma de ser, de sentir y de pensar que formarán parte de su desarrollo en la segunda

socialización, cuando las instituciones formales quienes formen parte del medio para continuar con dicha construcción (cf. Berger & Luckmann, 1968). Por tanto, las formas de comunicación adquiridas en los hogares servirán de base para dar continuidad al constructo lingüístico y éste será fundamental para adaptarse al medio social y cultural circundante.

Si el canal de comunicación entre sordos y oyentes no llega a consolidarse, es en ese momento que inician los conflictos para ambas partes. El hecho de relacionarse desde “otras formas” refiriéndonos a las señadas o visuales generan obstáculos que limitan la socialización y por ende la participación en la vida cotidiana. De alguna manera toma sentido la identidad de la persona sorda, en nuestro caso, dado que ésta se asume desde las personas oyentes cuando perciben sus comportamientos y comunicación como diferentes de la “normalidad”. El autoconcepto deja de percibirse como importante cuando otros definen lo que somos y se ponen etiquetas sociales a partir de las acciones diferentes y radicales del individuo y es en la interacción que se da cuenta de ello cuando se da respuesta a su comportamiento (cf. Becker, 2009).

La adaptación de las personas sordas en cada grupo generacional de la localidad en mención ha obedecido de manera directa a las interiorizaciones adquiridas desde sus hogares. Es en el espacio familiar donde se inicia la interacción con otros y, como bien menciona Vygotsky (1995), al estar en contacto con otros la necesidad de compartir experiencias, ideas, planes y fantasías se genera como necesidad social, desde una necesidad de verificación desde el pensamiento del otro y partiendo del diálogo. Las dificultades para las personas sordas comienzan por tanto en la primera socialización (familia) al no poder entablar diálogos fluidos y profundos, pues el canal de comunicación que se utiliza difiere en los códigos lingüísticos.

En la localidad de Ahuacapa Segundo se podría pensar que se construyen diálogos interculturales cuando se comparten ideas y diferencias con la finalidad de entender al otro desde sus prácticas y sus diferentes perspectivas. Si bien no ocurre de la misma manera ni tampoco con todas las personas, se dejan ver prácticas de socialización a partir de las interacciones que se construyen con los niños(as) sordos. El hecho de intentar entablar comunicación y entender las necesidades de dicho grupo muestra la responsabilidad por

parte de los padres, maestros y personas cercanas a ellos cuando pretenden relacionarse de manera efectiva. La situación con los adultos sordos también manifiesta diálogos interculturales aun cuando éstos se tornan desiguales y asimétricos al contacto con personas que desconocen sus formas de comunicación y aun con la familia (cf. Dietz & Mateos, 2011).

Las formas para entablar diálogos en la comunidad parten desde el náhuatl al interior y castellano para los forasteros. Con las personas sordas estos diálogos parten de la construcción lingüística de cada hogar. En los niños se ha mixturizado dado que en sus hogares utilizan las formas señadas propias de cada familia complementada con LSM. En los espacios educativos utilizan LSM y se añaden señas que construye el alumnado desde el náhuatl y el castellano y con las características de las personas o cosas. Esto da como resultado la interiorización de formas y códigos de comunicación propios de cada espacio con la finalidad de participar en ellos.

Si bien hay tres modelos, con sus submodelos, que atienden a la discapacidad, conviene señalar que el modelo sociocultural permite al individuo sordo desarrollarse desde su sordera sin tener que rehabilitar, oralizar o relegar el canal de comunicación que construyó en la infancia dentro del seno familiar. Este modelo se aplica a las personas en condición de sordera en la medida en que se constituyen como un colectivo con características culturales y formas de expresión propias. Así, se puede pensar que la sordedad implica una forma de habitar el mundo en la que se manifiesta una pluralidad de perspectivas propias de la diversidad inherente a la cultura humana. A la vez, comparten un canal de comunicación (señado) particular con el cual se identifican y experimentan confianza para dialogar y de alguna manera se identifican como grupo minoritario (cf. Lane, 2005).

En este sentido, la interacción constante entre la mirada oyente y la perspectiva sorda en la comunidad de Ahuacapa tiene diversas formas de comportamientos y estos se realizan de manera diferente con cada grupo conformado por personas sordas. Las conductas de las personas sordas se dejan ver desde los roles que desempeñan en la

comunidad. En algunos casos semiactivos refiriéndose a los adultos sordos, pasivos en los jóvenes y activos en los niños.

Se pudo observar y percibir de qué manera el apoyo de la familia ha facilitado, y en algunos casos limitado, la participación de niños y niñas sordos en la comunidad y sociedad en general. Como todo poblador participan de las prácticas culturales de la comunidad, sin embargo, no todos lo hacen de manera activa. Esto depende en gran medida de las formas de comunicación adquiridas, desarrolladas y utilizadas para la participación en diversas actividades de la comunidad. En la localidad sobresalen los tres grupos de personas sordas que ya se han ido mencionando y cada uno con características propias de la época a la cual pertenecieron y, en el caso de haber ingresado a la escuela, durante la escolarización.

Los adultos sordos conforman el grupo de no escolarizados, pero con roles semiactivos interaccionan con las personas oyentes desde los empleos que desempeñan. En el caso del grupo semiescolarizado con roles pasivos, el aprendizaje y socialización en el seno familiar pareciera que cambió de manera radical a diferencia del grupo de personas sordas no escolarizadas. Esto se debió a que transitaron en una etapa en donde la escuela se estableció en la localidad y el contacto con extraños fue un tanto preocupante para los padres lo cual derivó en la sobreprotección de sus hijos sordos.

Las formas de interacción de las personas sordas jóvenes, se podría decir que se vieron reducidas por la poca o nula interacción que mantuvieron con sus iguales (sordos y oyentes) acotando el proceso de interiorización y asimilación. Esta falta de continuación fuera de la familia dio como resultado que adoptaran roles pasivos, ralentizando su socialización. Esto nos lleva a lo que Owens (2008) comentaba sobre que cada individuo tiene su propio ritmo evolutivo, lo que a su vez también coincide con la propuesta de Wenger y Ausubel sobre la ya referida interiorización como proceso de asimilación e imitación. Así, el desarrollo de conductas sociales individuales y simbólicas serían reflejo de la socialización que se genera en el exterior del núcleo familiar, situación que aquí se ve en general restringida.

En la comunidad de Ahuacapa el ritmo evolutivo de las personas sordas según las observaciones y entrevistas a personas sordas y oyentes se va definiendo de acuerdo con las prácticas familiares que han desarrollado para comunicarse y socializarse entre sordos y oyentes dentro de la familia. Es notable y enfático el desarrollo comunicativo y social de cada grupo de personas sordas en la localidad. Los diversos factores que impactan el desarrollo de las personas sordas generados en la primera socialización han impactado fuera de sus familias. Tal es el caso de los adultos sordos que han logrado desempeñar oficios necesarios para la comunidad. Por el contrario, los jóvenes que continúan como parte de la familia se encuentran sobreprotegidos, reflejan hacia el exterior comportamientos de apego y poca seguridad para alejarse de casa o de la madre. Esto puede ser a causa de la falta de formas de comunicación efectivas con las personas oyentes.

En el grupo de niños(as) sordos se advierte que han interiorizado y asimilado gran parte de los modelados de la familia, la población y el espacio educativo lo cual ha generado en la población estudiantil como local la inclusión de formas de comunicación señadas que se van construyendo en el día a día. En este intento de comunicación se observan intercambio de señas, así como la construcción de otras dando paso a lo que podríamos denominar interseñas.

5.1.3 Aprendizajes de las personas sordas en una comunidad nahua

Considerando que el aprendizaje del ser humano depende en gran medida del contexto en el cual se desarrolla el individuo, así como de sus necesidades, se debe tener presente que cada persona construye, interpreta y expresa la realidad a partir de las situaciones en las cuales se involucre. En el caso de las personas sordas las interpretaciones que construyen son desde un canal visual y desde los acciones y actitudes con las cuales se dirigen hacia las personas que se relacionan con ellos (Berger y Luckmann, 1969).

La familia es la primera comunidad de práctica en donde los aprendizajes se adquieren sin necesidad de establecer horarios específicos y regulares. Los diálogos están presentes a cada momento de la dinámica familiar al compartir el desayuno, los quehaceres y las charlas en torno a las actividades que se realizarán a lo largo del día. Todos estos diálogos

se entrelazan desde la oralidad, pero al tener en el núcleo familiar una persona sorda la dinámica cambia. Como bien lo señala Fridman (1999) la mayoría de los mexicanos pensamos en español, soñamos en español, cantamos en español, ya sea en voz alta o baja, pero con voz, es decir, desde la oralidad. Sin embargo, en el caso de las personas sordas no se pueden comunicar a partir del habla, esos diálogos tan normales en el día a día a los que ellos no tienen acceso dada sus formas de comunicación impide y limita la participación activa en las conversaciones y acuerdos a los que se llegan desde las charlas familiares generalmente desde la oralidad en náhuatl o castellano. Igualmente, las estrategias para el aprendizaje de las personas sordas que se generaron en la localidad de Ahuacapa fue desde las interacciones cotidianas y desde las necesidades que se presentaban, como ya se ha venido describiendo. Estas se pudieron observar desde los tres grupos de personas sordas que se dejaron ver en la comunidad.

- El primero, el grupo de adultos sin escolarización que transitaron en el mundo oyente, observando y construyendo un lenguaje que les permitieron darse a entender. Los pobladores y familiares al desconocer las formas de comunicación de las personas sordas utilizan el modelado de lo que desean comunicar. Señalan objetos y se aseguran de tener la atención de la persona sorda desde el contacto visual.
- El segundo grupo de personas sordas semiescolarizadas son los jóvenes que ingresaron a los espacios educativos, pero al no tener en la plantilla docentes capacitados en la lengua señas transitaron la escolaridad en el silencio. Desde los docentes las estrategias para iniciar la socialización y el aprendizaje en los jóvenes sordos era la pizarra; indicaban con una seña que simulaba escribir y mostraban el cuaderno lo cual correspondía a copiar lo que se dejaba en la pizarra o desde los libros. La interacción entre oyentes y sordos en la escuela era nula. Este grupo semiescolarizado no señaba ni escenificaba como los adultos, por tanto, el contacto con otros jóvenes (oyentes) se reducía a un gesto con sonrisa o seriedad. El intento por comunicarse con ellos, según comentarios de pobladores, docentes y alumnado, muestra un no entendimiento sobre lo que quieren decir las personas sordas. En el hogar los padres y madres para poder comunicarse con ellos se acercaban a tocar su

hombro y al tener su atención los acercaban a la actividad o tarea que debían realizar, los padres modelaban la actividad para que la realicen.

- El tercer grupo, niñas sordas escolarizadas, muestra estrategias para el aprendizaje construidas por las madres desde la LSM, la lectura de labios y la escenificación de los objetos. La comunicación y socialización en el hogar es desde las interacciones que generan los familiares dado que han aprendido un poco de LSM para poder comunicarse con las niñas sordas.

Los aprendizajes de las personas sordas de Ahuacapa Segundo se erigieron a partir de la construcción del lenguaje y las interacciones generadas en la primera socialización. Se observaron y registraron las diversas formas que utilizan las personas oyentes para transmitir prácticas y saberes a las personas sordas y estas se dejaron ver en tres vertientes:

- La primera sitúa a la construcción de estrategias comunicativas en los adultos sordos. Lo hacen señalando y dibujando en el aire objetos y finalizan escenificando una situación con los objetos sugeridos. En respuesta, el oyente imita la forma de comunicación de la persona sorda y sigue el proceso señalado que observó de su emisor.
- La segunda estrategia fue de los jóvenes sordos, quienes utilizan el tacto, y la persona oyente (receptor), que señala lo que según entiende se le quiere comunicar y, como respuesta se presenta el objeto que señaló a manera de corroborar si es lo que necesita. Sin embargo, no se logró observar si en algún momento consiguen entablar algún tipo de diálogo, pero sí que se comunican a partir de objetos y el oyente construye la idea.
- La tercera estrategia observada fue en las niñas sordas. En el espacio educativo el personal docente se ha dado a la tarea de enseñar lo básico en LSM al alumnado a manera de facilitar la comunicación entre alumnos sordos y oyentes. El resultado que se observó fue una comunicación con mixturas, es decir, hacen uso de las señas dactilológicas y otras que se han construido desde el náhuatl y el castellano.

Situándonos en los aprendizajes del grupo de personas sordas adultas de la localidad, realizaron dicha conformación desde las experiencias y percepciones *in situ*. El modelado

de lenguaje que copiaron de la familia no fue oral ni de señas dactilológicas. Aprendieron a representar situaciones y necesidades con todo el cuerpo a manera de una representación de escenas teatrales, como ya se mencionó con antelación. Estas se erigieron a partir de lo que observaban en el día a día como un proceso de interiorización concretado desde una variante y a través de un canal de comunicación desde el cual pudiesen llegar a interpretar la realidad. De alguna manera, así le otorgan una significación social la aprehensión. En este sentido el proceso de socialización y aprendizaje fue delineado por el individuo sordo (cf. Wenger & Lave, 1991).

En el grupo de jóvenes sordos se observa que encontraron formas de comunicarse a partir de señalar objetos que ellos ya habían significado. A partir de ellos pre-construyeron la idea de lo que quieren transmitir lo cual conduce a que se vayan redefiniendo los actos entre emisor y receptor. Si bien en un primer momento se consideró que no se entablaban diálogos, en el intento de concretar un canal de comunicación se pudo percibir que éste se consolida en el momento en que el receptor se detiene a tratar de interpretar lo que el emisor quiere comunicar y lo significa (cf. Blumer, 1982), de manera que la observación en el oyente debe estar centrada en la persona sorda para poder construir la idea de lo que quiere transmitir.

En cuanto a los aprendizajes de los niños sordos y niñas sordas, se puede decir que tuvieron varios elementos que su primera socialización les ofreció para continuar con los constructos de aprendizaje en la segunda socialización. El lenguaje señado que se erigió en cada hogar se ha complementado y mixturizado con las prácticas de lenguaje y socialización que construyen en los espacios educativos.

Desde las percepciones de los padres y pobladores denotan las complicaciones que conlleva tener al interior de las familias hijos e hijas en condición de sordera. En cuanto a los aprendizajes dan cuenta de los obstáculos que se presentan cuando quieren conseguir que realicen alguna tarea y se dificulta que la realicen como ellos quisieran. También dan cuenta de que enviarlos a la escuela es sinónimo de eliminar que “no salga habla” como ellos definen a la sordera. La intención de inscribirlos en el espacio educativo era con la finalidad de que ahí aprendieran a hablar oralmente. Sin embargo, al pasar de los años en

estos espacios educativos y al percatarse (padres y madres) que no obtuvieron el “habla”, – como ellos mencionan–, los dieron de baja de la institución. La situación de los jóvenes sordos a la cual nos referimos, al dejar en manos del espacio educativo la formación de la persona sorda, limitó las enseñanzas y por ende el aprendizaje al interior de los hogares. Por tanto, el aprendizaje familiar y comunitario de los jóvenes sordos se vio fragmentado dado que los padres y madres transitaron momentos confusos con la instauración de los espacios educativos.

En este sentido, como ya se ha venido describiendo, los aprendizajes que se obtienen en casa como primera socialización sirven de base para construir relaciones sociales y continuar el aprendizaje en otros espacios. En el caso de los adultos sordos, éstos aprendieron a trabajar a temprana edad dado que la escuela no estaba cerca de la población y en su etapa de infancia la escuela no era una opción. Así aprendieron el oficio de los padres y madres y posteriormente aprendieron a relacionarse con personas externas a sus hogares. Esto les permitió continuar con diferentes aprendizajes que los condujo a hacerse de un oficio. Algunos otros continuaron trabajando sus tierras y otros aprendieron a cortar el cabello, confeccionar vestidos y reparar calzado.

Tomando de referencia este caso, se puede decir que aprendieron con otros. Como bien menciona Wenger (1991), las comunidades de práctica se tornan relevantes para el individuo pues la primera comunidad de práctica de la cual aprenderá será la familia como aquí se ha constatado. Si bien el ser humano es un ser social por naturaleza. Éste deberá construirse para ser parte de dicha sociedad y en esa primera etapa el núcleo familiar es quien facilitará al nuevo integrante modelados que el niño o niña utilizarán, irán modificando y a su vez complementando. En esa etapa la adquisición de la lengua, de formas de comunicación, se torna de suma importancia ya que potenciará el comportamiento social del individuo. En el caso de las personas sordas los aprendizajes adquiridos en casa serán fundamentales y detonadores del desarrollo posterior.

La familia, como primera comunidad de práctica, modela para el aprendizaje de los nuevos miembros, en este caso para la persona sorda. Sin embargo, en una familia de oyentes y con poca o nula información de la sordera, el modelado para el integrante sordo

puede verse fracturado debido al desconocimiento del canal de comunicación que deben emplear –tal es el caso de las personas sordas en dicha localidad– y, como también señala Ladd (2003) sobre su realidad, los niños sordos no tienen problemas ni dificultades para aprender, sino que están siendo criados y enseñados por adultos que no están preparados para comunicarse con ellos de manera efectiva. Esta situación, también propia de las comunidades indígenas rurales, sucede en contextos urbanos cuando se desconocen las formas de comunicación de las personas indígenas y sordas y por tanto la comunicación, el aprendizaje y la socialización se dificultan.

Desde los espacios educativos la información en torno a las condiciones de discapacidad ya se conoce, ahora queda pendiente la conformación de una plantilla docente de base para poder ofrecer estrategias e implementación de programas, personal docente capacitado para atender a las personas sordas y por otra, materiales de apoyo y charlas comunitarias a favor de la inclusión de la diversidad con la cual conviven en la comunidad.

En cada grupo de personas sordas los aprendizajes han sido diferentes y las formas de aprendizaje y socialización desarrollados dejan ver la influencia de la familia como facilitadora de herramientas indispensables para la segunda socialización del individuo sordo. La familia y la comunidad son los espacios en donde se aprende y en donde se van delineando formas de interacción y la construcción de las identidades.

Aquí vemos algo similar a lo que menciona Ladd (2013) sobre que cada persona sorda va construyendo su identidad y su sordedad, y en el caso de la localidad en mención, las formas de comunicación que les resultan efectivas para relacionarse con las personas oyentes. Por tanto, las relaciones sociales, la comunicación que se genera entre sordos y oyentes son construcciones que se van delineando en el día a día y bajo las necesidades que se van presentando.

La lengua de señas estandarizada no se utilizaba en la población por desconocimiento. Fue algo que llegó de fuera recientemente. Por tanto, dentro de cada familia con personas sordas se han generado sus propias formas de comunicación que les han sido funcionales. Estas se encaminan a mixturas dado que la convivencia y la

construcción de los canales de comunicación entre sordos y oyentes van desde el castellano, el náhuatl, las señas construidas en los hogares y hasta la LSM. Por tanto, se esperaría que en un futuro no muy lejano las personas en condición de sordera en Ahuacapa Segundo tengan mayores posibilidades de interacción, socialización y aprendizaje en todos los contextos.

5.2 Conclusiones

Las presentes conclusiones hacen referencia a la condición de sordera, el aprendizaje y la socialización de las personas sordas en una comunidad nahua. Esta investigación se ha centrado en analizar el proceso de aprendizaje de las personas sordas nahuas en la comunidad de Ahuacapa Segundo en sus contextos de comunicación, interacción y socialización con especial atención a los espacios familiares y comunitarios para identificar situaciones de inclusión e interculturalidad dentro del sentido de sus prácticas.

Para poder abordar el tema se hizo necesario conocer su concepción de la sordera, así como la implicación en ella de la población oyente a partir de identificar las estrategias utilizadas por esta población como agentes socializadores y entender este proceso tanto desde la perspectiva de las personas sordas como de las personas oyentes.

La diversidad siempre ha existido, donde cada campo de estudio pretende analizar los procesos culturales desde distintos códigos y vertientes. En ese momento ésta se transforma en diferencia al no encontrar conexiones que favorezcan la socialización y por ende la comunicación. A causa de las diferencias y disparidades en torno al reconocimiento de “otras” formas de ser y actuar, en las últimas dos décadas desde distintos organismos orientados a la equidad se construyen y proponen acuerdos y estrategias que las atiendan.

Dentro de estas diversidades se sitúan las condiciones de discapacidad las cuales se han tratado y atendido de diferentes maneras. El reconocimiento de los derechos de dicho grupo vulnerable ha transitado por una serie de cambios, desde políticos y educativos hasta

cambios de paradigmas y concepciones en torno a ellas. Se han construido y puesto en marcha enfoques para la atención de las personas en condición de discapacidad, mismos que si bien no han generado los resultados esperados han servido de base para seguirlos afinando y complementando.

Las conductas sociales en torno a la discapacidad también han transitado por una serie de cambios. La concepción y las actitudes que se han implementado hacia las personas en condición de discapacidad se conectan directamente con los valores históricos de la sociedad. Es decir, aún seguimos reproduciendo de alguna manera el rechazo a lo diferente o más bien, a lo que consideramos diferente de la “normalidad”. Es por ello que las personas en dicha condición han vivido históricamente rechazo, esto por el hecho de considerar que nos encontramos ante un fenómeno desconocido sin dar oportunidad a “otras” formas de mirar al otro.

En la localidad de Ahuacapa Segundo la construcción de la diferencia se observa a partir de las interacciones con lo diverso. Al no encontrar similitudes físicas, prácticas y comunicativas, la diversidad se transforma en diferencia desde la cual se concibe que no se pueden establecer relaciones en igualdad de condiciones y se impone un trato diferencial. Si bien es cierto que se han generado cambios en la localidad en cuanto a la atención hacia las personas en condición de discapacidad, el proceso que ha construido al dejar de lado el rechazo a dichas personas. Dicho proceso fue guiado por la protección y en algunos casos la sobreprotección al considerarlas como incapacitadas para realizar actividades e indefensas ante cualquier situación. La postura actual que se intenta ejercer es la justicia social hacia las personas en dicha condición partiendo de la autonomía y la participación en igualdad de oportunidades.

Evidentemente el desarrollo de políticas en torno a la discapacidad ha sido paulatino y esto ha permitido la reorganización de políticas y modelos en cuanto a la atención de la diversidad. Situándonos específicamente en el marco educativo el cual también ha transitado por los procesos de cambio, en cuanto a atención a la diversidad, se deja ver la

disposición de la plantilla docente para implementar los modelos que se han propuesto en diferentes momentos. Sin embargo, los recursos económicos y la formación del profesorado para atender a todas las diversidades en los espacios educativos es un tema pendiente que dificulta este objetivo.

De alguna manera en contextos urbanos la atención a las personas en condición de discapacidad que se implementa en los espacios educativos es con el apoyo del personal de CAPEP que atiende a educación básica y USAER que orienta a docentes y alumnado. Fuera del ámbito educativo la atención se encuentra a cargo del Centro de Atención Múltiple quien atiende a personas en cualquier condición de discapacidad y el mismo centro, ofrece formación para la vida y el trabajo. Apoyos con los cuales la comunidad de Ahuacapa Segundo no cuenta.

En contextos indígenas dicha atención se ve reducida y el personal a cargo de los servicios de educación especial, quienes se encargan de apoyar el proceso de educación inclusiva, llegan a dichas comunidades una vez al mes, lo que limita la continuidad del proceso de apoyo. Aunado a ello, el personal que atiende a dichas poblaciones no siempre es el mismo. Por otra parte, la implementación de programas que supone atender a la diversidad lingüística desde el modelo bilingüe bicultural en comunidades indígenas no se aplica dado que los docentes no hablan náhuatl. Por tanto, las clases o sesiones se implementan en castellano y no desde el náhuatl que la comunidad utiliza al interior. De igual forma, las personas sordas no tienen sesiones en LSM o en señas locales dado que la mayoría de docentes poco saben y utilizan las lenguas señadas.

En la comunidad nahua, en mención a la concepción en torno a las condiciones de discapacidad, es un tema que al interior no se discute desde posicionamientos y paradigmas en torno a ellas. Las concepciones en torno a la sordera son distintas y se ajustan a la transición contextual de cada individuo. Las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad no concebían y algunos aún no conciben “otras” formas de comunicación, como

es la situación de las personas sordas quienes hacen uso de las manos y el cuerpo para comunicarse.

Si bien los cambios en las concepciones de la población en torno a la sordera se deben a varios factores, uno de suma importancia fue la instauración de la escuela en la comunidad. Esta instalación generó cambios y un impacto de manera directa en los hogares, pero también, posteriormente se vio influida la escuela con un ir y venir de prácticas escolares y familiares. Sin embargo, en el intento por atender a dichas personas se trató de implementar el enfoque de integración y posteriormente de inclusión. Los docentes, familiares, pobladores y alumnado transitaron por situaciones que han determinado el trato y atención hacia las personas sordas. Antes de la llegada de la escuela las personas en alguna condición de discapacidad eran tratadas como un poblador más y los diálogos entre sordos y oyentes se construían a cada momento.

Con instituciones gubernamentales ingresando a la población y la instauración de escuelas de educación media superior se enmarca el discurso en cuanto a la inscripción de toda persona en edad escolar a las escuelas y a programas en apoyo a la educación. Los padres y madres accedieron a inscribir a las personas sordas creyendo que en dicho espacio aprenderían a “hablar”. Esto se debe a que en la población la concepción en torno a la sordera se ve como un problema oral generado desde un castigo divino que afecta al habla de la persona mas no lo relacionan con el aparato auditivo.

Las relaciones sociales, culturales y lingüísticas que empezaron a interrelacionarse en los espacios educativos parecían favorables para la población, puesto que la ideología nahua en torno a la discapacidad no concebía que las personas sordas pudiesen ingresar a la escuela por su “enfermedad”. Tal parece que desde el espacio educativo se generó la idea de aceptación de las diversidades y la percepción de no vivir una situación discapacitante al poder ir a la escuela las personas sordas y por ello llegar a afirmar no están “tan enfermos”. Esto se puede pensar desde una lectura superficial de las prácticas de la población, sin embargo, estos indicios de aceptación de la diversidad, solo se vislumbran en la generación

del grupo escolarizado, quizá porque así los niños se acercan a una imagen de “niño normal”. Los padres y madres de este grupo tienen expectativas positivas a futuro para sus hijos e hijas sordos. Dicho grupo con apoyo de los padres van delineando prácticas formales y no formales para alcanzar la educación superior lo que no coincide con las perspectivas hacia los grupos no escolarizados y semiescolarizados.

El desarrollo de las personas sordas adultas y jóvenes se vio impregnado por una concepción cultural de no aceptación de la discapacidad. Las personas nahuas de la población atribuyen la “enfermedad” a cuestiones morales y religiosas las cuales deben asumir con responsabilidad. Esta forma de construcción social de la realidad (cf. Berger & Luckmann, 1968) desde las personas oyentes hacia la sordera coincide con la tesis kuhniana (Kuhn, 2007) de la inconmensurabilidad en su sentido de “formas de ver el mundo” y visualizar la discapacidad como una “anomalía”, en este caso del paradigma de la normalidad. Al no aceptar y asimilar la anomalía o diferencia (sordera), las prácticas tienden a posicionarse en el paradigma vigente de la comunidad, es decir, la no aceptación de la diferencia –y su ubicación como *outsider*– sitúa a los pobladores oyentes desde prácticas que les son funcionales y que les generan sensación de tranquilidad y estabilidad con sus creencias, elimina su culpa y aspira a reintegrar una normalidad alterada.

En consecuencia, las personas sordas escolarizadas se ven afectadas también, dado que al interior de la población continúa la concepción como sujetos que no van a cambiar, como sujetos “enfermos” en el sentido que la población atribuye desde sus creencias y paradigmas culturales. Los esfuerzos y prácticas que se aplican a las personas sordas se realizan esperando una recuperación del habla al no asimilar la anomalía al igual que la no asimilación de “otras” formas de comunicación.

Esta construcción social de la enfermedad no concibe ni asimila a las personas sordas como seres independientes y capaces de realizar tareas y actividades por sí mismos. Al no comunicarse a partir del habla se imagina al individuo sordo como incompleto,

considerando que, al adquirir la lengua oral y escrita, visto como una forma de suplir la voz, el individuo se conformará como un ser completo.

En cierto modo la búsqueda de la “normalidad” por parte de los oyentes hacia las personas sordas da cuenta de una inconformidad hacia el castigo que se cree recibieron. Al pasar del tiempo y percatarse que no se generaron cambios en el individuo, las actitudes hacia ellos, en algunos casos es de intolerancia como es la situación de los jóvenes semiescolarizados. Las formas de trato y actitudes hacia ellos son de hostilidad y el trato es desde la decisión de verlos como una especie de *outsider*.

Desde la educación formal el espacio educativo no siempre tiene apertura a “otras” formas de comunicación, las construcciones que se desarrollan dentro de cada familia y se extienden al ámbito comunitario se considera deben dejarse fuera dado que obstruyen los nuevos aprendizajes. Sin embargo, no se toma en cuenta que dichas prácticas suelen aportar riqueza cultural y en nuestro caso lingüístico, lo cual según la enseñanza formal no aportan y no se ven reflejadas en los procesos educativos. En la localidad el rótulo de “escuelas bilingües-biculturales” solo queda en eso, en un rótulo dado que las prácticas educativas se realizan desde la oralidad y desde la lengua hegemónica.

Estos rasgos culturales que se van construyendo y definiendo a la persona sorda en su primera socialización no se vislumbran como enriquecedoras de las manifestaciones comunitarias. Al limitar el uso de la lengua señada y la lengua náhuatl se podría pensar que va debilitando las prácticas lingüísticas comunitarias en lugar de favorecerlas. El respeto por dichas lenguas concede la oportunidad de manifestar los principios de igualdad entre las personas e igualdad de las lenguas (cf. Moreno Cabrera, 2016).

El hecho de que estas prácticas se vean acotadas o minimizadas conlleva en su interior la limitación de lenguas señadas en desarrollo. Los cambios de paradigmas ante la condición de discapacidad, al menos en el grupo de personas sordas escolarizadas ha permitido cambios en el trato e interacción entre sordos y oyentes. Las dificultades y

avances en cuanto a inclusión y prácticas interculturales que se han ido construyendo se han generado desde el ámbito educativo por medio de información en torno a la condición de sordera, pero limitando la construcción señalada informal adquirida en los hogares y la comunidad.

Por otra parte, pero en el mismo contexto, los aprendizajes informales adquiridos en la familia y en la comunidad se dejaron ver en cada grupo de personas sordas desde construcciones que se adecuaban al periodo y condiciones del contexto que les correspondió vivir. Las estrategias empleadas para el aprendizaje corresponden a las prácticas culturales del período transitado por cada persona sorda.

La socialización y participación activa de dichas personas en espacios compartidos de la comunidad son enmarcados desde un antes y después de la instauración de instituciones gubernamentales en la comunidad. Los jóvenes sordos al situarse en el periodo de instauración de la institución educativa vieron acotados y fragmentados sus aprendizajes de la primera socialización que no se concretó, al igual que la construcción de su identidad, pues los padres y madres de familia no entendían qué se debía hacer. Ellos consideraban que el trabajo de enseñanza quedaba a cargo de los espacios educativos y por tanto la enseñanza en casa se limitaba y condicionaba al espacio escolar.

Con respecto a las identidades de las personas sordas poco se describen desde su individualidad. Desde distintas miradas en torno a la sordera se da cuenta de la implementación del lenguaje escrito, la oralización, estrategias de enseñanza para el sordo, pero poco se toma en cuenta lo que ellos quieren o necesitan. Los diálogos que se desarrollan entre sordos y oyentes no parten del respeto de la identidad del sordo, son los oyentes quienes hablan por ellos. Las relaciones intergrupales que se generan al interior de cada comunidad deberían partir desde una traducción contextual y relacional de una lengua compartida (cf. Dietz 2017). Es aquí donde las personas sordas, desde su forma de comunicación, expresan la exclusión y rechazo que viven en el día a día al no encontrar formas para comunicarse con los oyentes.

Por tanto, las identidades sordas se van construyendo a partir del reconocimiento de su sordedad y es a partir de lo poco que ha quedado del trabajo iniciado en torno a su reconocimiento desde finales del siglo XVIII, refiriéndonos a las lenguas señadas y cultura sorda (Ladd, 2005), y cuyas conformaciones continúan vigentes. Desde los herederos sordos se continúan reproduciendo y afinando las prácticas de sus ancestros sordos en apoyo a dicho grupo minoritario a nivel mundial.

Cabe mencionar que el trabajo realizado en aquellos momentos ha servido de base hasta nuestros días para dar continuidad a la conformación de la lengua y la cultura sorda. Es por esa razón que las posturas epistemológicas de las personas sordas escolarizadas (licenciaturas, posgrados) en distintos espacios del mundo (herederos de la lengua y la cultura sorda) dejan ver el compromiso que experimentan al comunicar y expresar en público, dado que no lo hacen desde su individualidad sino como representantes de la cultura sorda.

Sin embargo, no se pueden dejar de lado las posturas sordas individuales puesto que ellos construyen su identidad desde los elementos que su contexto les ofrece. Si bien la cultura sorda y la lengua de señas estandarizada ajustada a la lengua oral de cada país son representativos de las personas sordas a nivel mundial, en comunidades indígenas las construcciones del lenguaje señado se tornan valiosas para los pobladores y familiares. En los diálogos entre sordos y oyentes se pueden observar una serie de interacciones las cuales dan paso a la construcción de formas señadas *ad hoc* para dichos diálogos. A estas formas las nombro interseñas, esto por el hecho de mostrar en dichas “charlas” un intercambio de señas que van ajustando a lo que quieren comunicar tanto sordos como oyentes. En este sentido la apropiación de las formas señadas en la población fue desde la necesidad de los servicios que ofrecían las personas sordas desde sus oficios lo cual permitía interacciones, diálogos y reconocimiento de los servicios que ofrecían pese a que la comunicación se dificultaba.

La transición y ajustes en torno a la concepción de discapacidad deja al descubierto las prácticas de atención a la sordera desde los hogares y en los espacios educativos. Así se aprecia una construcción de jóvenes sordos pasivos –como ya se ha venido mencionando–, con poca socialización y nula interacción con los pobladores. Pero tal parece que los ajustes y cambios beneficiaron a la infancia sorda con la implementación de enfoques inclusivos desde los espacios educativos y nuevamente se construyeron diálogos a partir de señas, pero esta vez desde la lengua de señas estandarizada LSM.

Así pues, cada individuo sordo en la comunidad en mención construye su identidad desde su asimilación y concepción de la realidad que vive. Sin embargo, como oyentes ignoramos todas las dificultades por las cuales transitan y la realidad que vive cada persona sorda al no poder ser entendida desde su propia forma de comunicación. Desde la perspectiva de los nahuas sordos se da cuenta de las dificultades que viven. También las exclusiones que deben sobrellevar por no comunicarse de manera oral y la soledad en la que viven su “dificultad” para hablar, pues al igual que los oyentes relacionan su condición con el aparato fonador y no con el aparato auditivo. En cada seña, con cada gesto y con cada representación escénica muestran las necesidades que faltan por cubrir y las cuales en muchos casos son omitidas por los oyentes.

Las percepciones en torno a la concepción de sordera muestran ciertas discrepancias y precisa varios factores que intervienen en dicho proceso como se ha visto a lo largo de la investigación. Sin embargo, se puede pensar que el aprendizaje de las personas sordas étnicamente diferenciadas –tratando de evitar la exclusión por sus formas de comunicación– pudiesen considerar elementos comunicativos propios de la lengua de señas construidas en sus contextos familiares y comunitarios en respeto simétrico a la lengua de señas oficial del país, lo cual permitiría una interrelación con la cultura para su enriquecimiento y participación de forma activa en la sociedad.

El reconocimiento y valoración de las personas sordas no es un trabajo individual ni mucho menos se acota a las familias que en su interior tienen personas en alguna condición

de discapacidad. Es un quehacer social que no depende tan sólo de políticas públicas. Es un trabajo de todos. Para ello es necesaria la empatía hacia los demás para poder construir andamios que faciliten la comunicación con las personas sordas. Esto implica que las prácticas culturales (familiares) en su interacción con ámbitos culturales distintos están transversalmente ligados por la acción de la diversidad cultural

En el caso de los aspectos ideológicos y las cosmovisiones en torno a la sordera quedan muchos aspectos por tratar, pero consideramos que hemos alcanzado los objetivos propuestos en cuanto a conocer los procesos de aprendizaje de las personas sordas en una comunidad nahua. Sin embargo, quedan interrogantes pendientes que se generaron al término de la observación y contacto con la población. ¿De qué manera las epistemologías sordas pueden contribuir al bienestar comunicativo de las personas sordas y oyentes? ¿Las epistemologías sordas pueden servir de base para la transformación de los espacios comunitarios y educativos? ¿Las universidades públicas están formando profesionistas que respeten y atiendan a la diversidad comunicativa? ¿Las escuelas de educación superior ofrecen programas formativos en las lenguas indígenas y en las lenguas señadas?

Al escribir estas conclusiones quizá estemos dejando de lado cuestiones que ameritaban profundización. Sin embargo, este trabajo se puede considerar como un trabajo abierto al cual se puede dar continuidad en un futuro. Por tanto, el presente documento es un sondeo en un campo de investigación que ofrece la posibilidad de exploración desde diferentes campos de estudio y desde los resultados, creyendo haber llegado a conclusiones interesantes las cuales hacen referencia a la sordera, el aprendizaje y la socialización de las personas sordas en una comunidad nahua.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Agurto, A. (2014). La construcción cultural del sujeto sordo. *Ponto Urbe* 14(2), 1-18. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1671>
- Ausubel, N. H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). México: Trillas.
- Arnáiz Sánchez, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La Educación Inclusiva*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arroyo Padilla, A. (2011). Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (57), 15-29. Recuperado de : <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/9838>
- Bandura, A. y Walter, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Universidad Alianza. Alianza editorial.
- Batterbury, S. CE., Ladd, P., & Gulliver, MS. (2007). Sign Language Peoples as indigenous minorities: implications for researchers and policy. *Environment and Planning A*, 39 (12) 2899-2915. <https://doi.org/10.1068/a388>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía, Buenos Aires.
- Bernal Treviño, A. I. (2010). Definición conceptual de los medios de comunicación por un grupo de jóvenes. El valor de internet. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 4 (112), 22-32. <https://doi.org/10.15178/va.2010.112.22-32>
- Blanco, R. (2005). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela de Hoy. *REICE* 4 (3), 1-15. Recuperado en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10083>
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Traducción castellana. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusive. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.

- Bühler, K. (1979). *Teoría del lenguaje* (3a ed.). (Versión española: Julian Marías). Madrid: Alianza Universidad.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.
- Calvo, P. (1999). *La sordera. Un enfoque socio-familiar*. Barcelona: Amarú Ediciones.
- Carbonero, C. y Cañizares, J.M. (2016). *Sensomotricidad y psicomotricidad en la infancia*. Sevilla: Wanceulen editorial.
- Casanova, M. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz et. al. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa, SA.
- Castro, R. y Faye, P. (2017). *Comunidades Sordas en América Latina*. Florianópolis: Bookess.
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.) (2001). *Identidad institucional*. México, D.F.: SEP.
- CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos) (2017). *Derecho Humano a la seguridad social*. Ciudad de México: CNDH.
- CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos) (2020). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Ciudad de México: CNDH. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México: Conafe.
- CONEVAL (Consejo nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. Ciudad de México: Coneval.
- Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos. estudios de caso*. Madrid: CIS.
- Cortina, R. (2014). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: El papel de la ayuda internacional. *Revista mexicana de investigación educativa* 19 (60), 13-18.
- Cruz Aldrete, M. (2009). *Cultura Sorda*. Recuperado el 2 de mayo de 2019, de <https://cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xx-xxi/>
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo, materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad, Diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FONCA.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En A. Díaz-Barriga & C. Domínguez Castillo (Coord.), *Interpretación: Un reto en la investigación educativa*, (pp. 229-262). Tlaxcala: Universidad de Tlaxcala, Newton.
- Dietz, G. y Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. Ciudad de México: CGEIB, DGEI.
- Dietz, G. y Mateos, L.S. (2014). *Orientaciones para la asesoría y la tutoría a la escuela inclusiva e indígena*. Ciudad de México: DGEI. Recuperado de: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00005.pdf
- DGEI (Dirección General de Educación Indígena) (2014). *Información Estadística Ciudad de México 2016-2017*. Ciudad de México: DGEI.
- DOF (Diario Oficial de la Gaceta) (2019). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con discapacidad*. Recuperado el 16 de Mayo de 2018. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5343100
- DOF (Diario Oficial de la Gaceta) (2022). Decreto de reforma el artículo 11 de la *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*. Recuperado 23 de Marzo. de 2023. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5669785&fecha=27/10/2022#gsc.tab=0
- Durkheim, E. (1990): *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeverría, García, J. (2017). La construcción del cuerpo del “otro”: el loco, el miedoso y el extranjero entre los antiguos nahuas. *Cuicuilco, Revista de Ciencias Antropológicas* 24 (70), 139-170.
- ENADIS (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación. Prontuario de resultados*. Ciudad de México: Conapred.
- ENEI (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo educativo nacional. Implementación operativa*. México: SEP.
- Escobar, E. (1978). *La educación positivista en México*. Gabino Barreda. México: Porrúa.
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: "Enseñar y aprender entre la diversidad". *Revista Digital Umbral* 2000 13, 1-10. Recuperado en: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- Figuroa Saavedra, M. (2021): Sesgos, efectos e implicaciones sociolingüísticas en la aplicación de la técnica de entrevista: la entrevista lingüísticamente minorizadora. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales* 49, 65-86.

- Figuroa Saavedra, M. (2023): Linguistic Prejudices in Interviews: An Analysis of Research Projects in a University in Mexico. *Ikala. Revista de lenguaje y cultura* 28(1), 176-195.
- Fridman, Mintz, B. (1999). La comunidad silente de México. *Viento del Sur* 14, 25-40.
- Galeote Moreno, M. (2007). *La adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectiva*. (1a. ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente la teoría de las múltiples inteligencias* (1a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2013). Ley de atención prioritaria para las personas con discapacidad y en situación de vulnerabilidad en el Distrito Federal. Ciudad de México. Recuperado de: <https://congresocdmx.gob.mx/archivos/transparencia/>
- Giménez, G. (2005). Cultura, identidad y metropolitanismo global. *Revista mexicana de sociología* 67 (3), 483-512.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo nacional para la Cultura y las Artes.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Alcadia: Universidad de Valencia.
- Guasch, O. (1997). Observación participante. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hauser, C.P., O'Hearn, A., Mckee, M., y Steider, A. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf* 154(5), 486-492.
- Helix. (2017). *Libro blanco sobre discapacidad auditiva. Ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos*. Valencia: Asociaciones federadas a Helix.
- Hernández, J. M. (1999). *Auto/biografía. Auto/etnografía. Auto/retrato*. Ankulegi Gizarte. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.
- Hernández Barrientos, S. (2016). *Música local global como medio de inclusión para alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Xalapa, Veracruz, México.
- INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) (2020). *Lenguas indígenas. Náhuatl*. México: INALI. Recuperado en: http://sic.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=5
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2007). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. Recuperado en:

<https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2007/>

INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2018). *Encuesta intercensal 2015*. México: INEGI. Recuperado en: http://www.org.mx/prod_serv/contenidos/bvinegi/productos/censos/población/2015/702825051785.pdf.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. México: INEGI. Recuperado en: <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/632>

INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas) (2018). *Programa Nacional de los pueblos Indígenas*. México: INPI. Recuperado en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/423227/Programa-Nacional-de-los-Pueblos-Indigenas-2018-2024.pdf>

Jarak, J. (2020). *Aprendizajes del marketing inclusivo para los nuevos escenarios*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Acción inclusiva.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. (1a ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ladd, P. (2005). *Golpes contra el imperio: culturas Sordas y educación de sordos*. Bristol. Traducido para Cultura Sorda del original inglés por: Alejandro Oviedo, Berlín 2006.

Lane, H. (1995). Constructions of Deafness, *Disability and Society* 10(2), 171-190. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599550023633>

Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics and the Deaf-World. *Journals of Deaf Studies and Deaf Education* 10 (3), 299-310.

Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral participation*. General editors. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Guen, O. (2017). Una concepción del tiempo no lineal en dos lenguas: el maya yucateco colonial y actual y la lengua de señas maya yucateca. *Journal de la Société des américanistes, Hors-série Compases y texturas del tiempo entre los mayas. Measures and textures of time among the Mayas* 443-488. DOI: <https://doi.org/10.4000/jsa.15327>

Le Guen, O. (2018). El habla de la mano. La Lengua de Señas Maya Yucateca y sus señantes. INPI, México.

Le Guen, O. (2021). Experiencia de campo entre dos comunidades de habla en la península de Yucatán. *Diálogos De Campo* 1(1), 63. <https://doi.org/10.22201/enesmorelia.26832763e.2015.1.7>

- López Austin, A. (2004) [1981]. *Cuerpo Humano e Ideología: Las Concepciones de los Antiguos Nahuas*. México: Instituto de investigaciones antropológicas, UNAM.
- Lumby, J. y Coleman, M. (2007). *Leadership and Diversity. Challenging theory and practice in education*. Londres: Sage publications.
- Marín Alvarado, D. (2018). *Disponibilidad y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación media superior a distancia para estudiantes con discapacidad auditiva*. Tesis de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación, Instituto Politécnico Nacional, SEPI, ESCA, Unidad Santo Tomás.
- Melgar, Jorge F. (2012). ¿Por qué la seña no tiene escritura? *Cultura Sorda*. Disponible en: <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Melgar-Por-que-la-sena-no-se-escribe.pdf>
- Melgar, Jorge F. y Moctezuma, M.M. (2010). La posibilidad del bilingüismo y biculturalismo en la comunidad sorda. *Cultura Sorda*. Disponible en: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Melgar_Moctezuma_Biculturalismo-Bilinguismo_sordo_2010.pdf
- Melgar, Jorge F., Pichardo, L., Álvarez, G., Ordóñez, E. y Moctezuma, M.M. (2010). Escritura sorda: los mitos tras la seña y las reglas para romper la frontera silenciosa. *Cultura Sorda*. Disponible en: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Melgar_etAl_Escritura_y_Senas_2010.pdf
- Moctezuma Balderas, A.C. (2020). Cuerpo y discapacidad en la sociedad nahua de la huasteca Potosina, México. *Boletín de Antropología* 35(60), 191-216.
- Morales Acosta, G. y Morales Navarro, M. (2018). Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. *Psicogente* 21(40), 458-475.
- Moreno Cabrera, J.C. (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria.
- Moreno Cabrera, J.C. (2013). *Cuestiones clave de la lingüística*. Madrid: Síntesis
- Moreno Cabrera, J.C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. (2a ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Muñoz, Cruz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* 29 (2), 9-49.
- Muñoz, Vilugrón, K. y Sánchez Bravo, A. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno de la Sordedad: Habitus como propuesta epistemológica. *Atenea* 516(2), 247-258. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622017000200247>.
- Murillo, F. (2005). La investigación sobre la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(21), 319-360.

- National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*, Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- NEM (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. México
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2020). Política y estrategia de la OIT para la inclusión de las personas con discapacidad. Recuperado en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_830414.pdf
- Oléron, P. (1999). *El niño y la adquisición del lenguaje*. (3a ed.). Madrid: Morata.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: Catalogación por la biblioteca de la OMS.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2019). *Informe mundial sobre la audición: resumen ejecutivo*. Malta: Catalogación por la biblioteca de la OMS.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado en: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Owens, R. E. (2003). *Modelos de desarrollo del lenguaje*. (5a ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Madrid: CERMI, Ediciones Cinca. Recuperado en: <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Peluso Crespi, L. (2010). *Sordos y oyentes en el Liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Mercosur. Buenos Aires: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata* 15 (2), 267-287.
- Piaget, Jean. (1961-1987). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura Económica.
- Porter, L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiencia. *Suports* 5 (1), 6-14
- Pujadas, M.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Reagan, T. (2019). *Linguistic Legitimacy and Social Justice*. Orono, ME: College of Education & Human Development, University of Maine.

- Rodríguez Gómez, R. (2018). Los orígenes de la rehabilitación: entre la guerra y la polio. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 17 (1), 46-51.
- Rogero, J. (2000). *Lengua, educación e inmigración. Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*. Recuperado de: http://web2.udg.edu/ice/simposi/4simposi/doc/Julio_Rogero_esp.pdf
- Rubín, H. y Rubín, S. (1995). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Sacchetti, E. (2009). Arte y Antropología: reflexiones en torno a una aproximación. La representación del cuerpo como un lugar de encuentro. *Documentos de trabajo (Centro de Estudios Andaluces)* 4 (1), 1-19.
- Sales Ciges, M.A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4(1), 65-82.
- Sales Ciges, M.A. (2016). *Gestió de la diversitat cultural en contextos socioeducatius*. Col·lecció Sapientia, Castellón: Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bistream/bandle/10234//164381/s121.pdf?sequence=>
- Sales, M.A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., y Gámez, M. J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Saltalamacchia, H. (2005). *Del proyecto al análisis. Aportes a la investigación cualitativa*. (1a ed.). Buenos Aires: Ediciones El Artesano.
- Sánchez, M. del P. (2007). *Curso de Especialización en Audición y Lenguaje. Módulo II. Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje*. Madrid: UNED, Publidisa.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica* 40(2), 1-12.
- SEP y CONAFE (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 1989-1994*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2011). *Ley General de Educación*. México: SEP. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- SEP (2012). *Orientaciones para la Atención Educativa de alumnos sordos, que cursan Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe- Bicultural* (1a ed.), 1 (2). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014a). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21230/11pe_educacion_intercultural.pdf

- SEP (2014b). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014c). *Reglas de operación 2015 del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. En:
En:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_per_tinente_e_inclusiva.pdf
- SEP (2015). *Reglas de operación 2016 del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa 2014-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. En:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf
- SEP (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. Ciudad de México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP (2019). *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serafín y González, R. (2011). *Manos con voz. Diccionario de lengua de señas mexicana*. México: Conapred. Recuperado de:
https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/DiccioSenas_ManosVoz_ACCSS.pdf
- SEV (Secretaría de Educación de Veracruz). (2020). *Dirección de Educación Especial. Historia*. Recuperado de: <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/historia/>
- Silver, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. En *Revista Internacional del Trabajo* 113 (3), 5-6.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. (1a ed.). Mendoza: EDIUNC.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación* (14). (J. Piatigorsky, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Toudert, D. (2019). Brecha digital, uso frecuente y aprovechamiento de Internet en México. *Convergencia*, 26(79), 1-27.
- Touriñán López, J.M. (1996). “Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, No formales e informales”. *Teoría de la educación. Revista universitaria* 8 (1), 55-79.
- UNESCO (1994). *Informe final de la conferencia mundial. Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.

- UNESCO (2000). *Educación para todos: la escuela abre sus puertas*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de: <https://es.unesco.org/courier/marzo-2000>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (Traductor: José Pedro Tosaus). Barcelona: Paidós.
- Wenger, É. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Wright Carr, D. Ch. (2016). *Lectura del náhuatl. Versión revisada y aumentada*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura, INALI.
- Yadarola, M. E. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13 (2), 139-156.

Citas de fuentes cualitativas

Fue necesario desarrollar una terminología que se adecuara a la forma de citación de los colaboradores en la presente investigación, por tanto, las abreviaturas que se encuentran a manera de citas en las narrativas surgen desde la siguiente organización.

Datos	Nombre	Colaborador	Fuente	Año
	Iniciales del nombre del colaborador.	Poblador	E (entrevista)	2019
	*Los nombres de los colaboradores fueron sustituidos.	Docente	Obs. (observación)	2020
	Las iniciales que se utilizan hacen referencia a la comunidad participante.	Directivo	D.C. (diario de campo)	
		Madre de hijo sordo	Com. pers.	
		Padre hijo sordo(a)	(Comunicación personal).	
		Esposa de persona sorda		
		Persona sorda		
<p>Ejemplo:R, Poblador, EN, 2020 (R. Poblador, EN, 2020)</p>				

ANEXOS

Temporización del proceso investigación desarrollado en esta tesis

Tabla 5. Cronograma de trabajo para la investigación planeado en 2019

	2019		2020		2021		2022	
	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic
	L	LI	III	IV	V	VI	VII	VIII
Diseño de la investigación								
Delimitación del tema. Justificación y objetivos								
Construcción de marco teórico								
Elaboración de instrumentos para recolección de información								
Aplicación de instrumentos								
Clasificación de información								
Análisis y descripción de la información								
Presentación de resultados								

Tabla 6. Cronograma y plan de trabajo actualizado en 2020

Diseño de la investigación	2019		2020		2021		2022	
	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Delimitación del tema. Justificación y objetivos	■	■						
Construcción de marco teórico	■		■		■	■	■	
Elaboración de instrumentos para recolección de información		■	■	■				
Aplicación de instrumentos		■	■	■	■			
Clasificación de información					■			
Análisis y descripción de la información						■		
Presentación de resultados								■

Tabla 8. Cronograma y plan de trabajo actualizado en 2021

Diseño de la investigación	2019		2020		2021		2022-2023	
	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic	Ene/Jul	Agosto/Dic
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Delimitación del tema. Justificación y objetivos	■	■						
Construcción de marco teórico	■		■		■	■	■	
Elaboración de instrumentos para recolección de información		■	■	■				
Aplicación de instrumentos		■	■	■	■			
Clasificación de información					■			
Artículo y estancia					■			
Análisis y descripción de la información					■	■		
Presentación de resultados preliminares						■		
Presentación de resultados finales								■

Guion temático

¿Cómo es el proceso de aprendizaje informal de personas sordas en una comunidad indígena?

Objetivo general

Conocer analíticamente el proceso de aprendizaje de las personas sordas a través del proceso de comunicación e interacción en los espacios familiares y comunitarios.

Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo del proyecto, se plantearon objetivos específicos:

- Conocer la concepción de la sordera en términos de cultura de la comunidad indígena.
- Conocer el proceso de socialización y aprendizaje de las personas sordas en su contexto familiar inmediato a lo largo de su desarrollo .
- Identificar las estrategias y criterios de socialización que utilizan los agentes socializadores para la comunicación, socialización y aprendizaje de las personas sordas en su contexto y su relación con el ámbito escolar.
- Analizar y describir el proceso de aprendizaje de personas sordas en una comunidad indígena.

Para adquirir dichos objetivos se pretende responder a las siguientes interrogantes:

- Cuáles son las condiciones y características socioculturales de un sordo en una comunidad indígena.
- De qué manera se desarrollan socialmente las personas sordas con sus entornos al intentar ser incluidos en la sociedad.
- De qué manera el contexto en que se desarrolla la persona sorda aporta al proceso de aprendizaje y socialización en diferentes ámbitos.
- Quién se encarga de socializar al individuo sordo.
- De qué manera las prácticas socializantes observadas en un contexto son utilizadas en otros contextos.
- Cómo es la comunicación y socialización de los sordos en la interacción con sus iguales en distintos ámbitos.

Guía de observación

GUIA DE OBSERVACION				
Personas con sordera				
Fisiológicas	Descanso	¿Necesita descansar entre las actividades que se plantean en el espacio educativo?		
	Sexo	¿Como es la actividad del niño/a en las actividades con sus pares?		
	Homeóstasis	¿Se percibe que sus necesidades básicas (casa, comida, agua) están cubiertas?		
Seguridad	Física	¿Los compañeros brindan apoyo en las actividades a las personas sordas?		
	Familiar	¿En qué medida los padres de los niños sordos están pendientes de ellos?		
	Salud	¿Se perciben saludables las personas con sordera que están en la actividad?		
Sociales	Amistad	¿Se perciben grupos de amistad en torno a ellos? ¿quiénes? ¿se perciben como parte del grupo?		
	Afecto	¿en algún momento se perciben muestras de afecto hacia los niños sordos? ¿de quién? ¿padres, compañeros?		

Entrevista escrita a persona sorda

Entrevista a personas sordas de la comunidad de Ahuacapa Segundo

Hola buen día

1.-¿Cómo estás?

bien

2.-¿Que lugares te gusta visitar?

atoleo gusta. casa

3.-¿Con quien o quienes te gusta platicar?

mama, hermano

4.-¿cómo te comunicas con alguien que acabas de conocer?

señas, brazo loco

5.-¿Qué haces en casa por las tardes?

plantas, casa, hermano juega

6.-¿A dónde vas los fines de semana y con quien?

casa

7.-¿Tienes hermanos?

hermano

8.- ¿Cómo te comunicas con ellos?

señas brazo tocar

9.-¿ Ha sido difícil para ti comunicarte con las personas en otros lugares que no es tu casa?

si

10.-¿Cómo te ha ido en la escuela con los maestros?

no bien

11.-¿Cómo te ha ido en la escuela con tus compañeros?

están escuela, no poi

12.-¿Has aprendido señas nuevas con tus compañeros, amigos y maestros? No

brazo toca

Glosario

Para fines de esta investigación se utilizan los siguientes términos específicos, que se muestran en orden alfabético.

BAP: Siglas de “Barreras para el aprendizaje y la participación”. Se refiere a las barreras para el aprendizaje y la participación que el alumno afronta, ya sean sociales, actitudinales, arquitectónicas, etc. que llegan obstaculizar o impedir el proceso de enseñanza.

Canal de comunicación: Hace referencia a los componentes esenciales de un sistema de comunicación, transmisor, canal de transmisión y receptor. Para esta investigación el sistema de comunicación hace referencia al código de transmisión utilizado por las personas con sordera, pueden ser alfabéticos, no alfabéticos, de escritura, señados estandarizados o señados generados desde el núcleo familiar.

Comunidad sorda: Grupo social con características propias que utilizan conjunto de signos o símbolos lingüísticos propios de un pueblo o una comunidad.

Cultura sorda: Se entiende como cultura sorda al agrupamiento de personas con la misma condición, aunque en diferentes niveles de lesión en el aparato auditivo. Al aglomerarse crean y construyen formas de comunicación visuales y esto los lleva a desarrollar costumbres y valores particulares que llegan a convertirse en tradiciones.

Clasificaciones de la hipoacusia o sordera: La hipoacusia o sordera es una pérdida de audición. Se distinguen ocho tipos de hipoacusia según su origen. **Hipoacusia de transmisión:** causada por motivos como tapón de cerumen o una otitis. **Hipoacusia neurosensorial:** lesiones en la cóclea o en las fibras nerviosas. **Hipoacusia central:** lesión cerebral que daña la capacidad de interpretación a nivel neuronal de un sonido determinado. **Hipoacusia mixta:** cuando la lesión se encuentra en el oído externo, medio e interno. **Hipoacusia congénita:** aparece de manera previa al desarrollo de la lengua oral. **Hipoacusia prelocutiva:** surge durante el desarrollo del lenguaje. **Hipoacusia perilocutiva:** cuando está en el proceso de adquisición del lenguaje. **Hipoacusia post locutiva:** aparece después de la adquisición de las estructuras lingüísticas determinadas.

Discapacidad: limitación o falta de alguna facultad mental o física que obstruye o dificulta el desarrollo y participación de una persona.

Hipoacusia o sordera. Véase *Clasificaciones de la hipoacusia o sordera*.

Interiorizar: *Internalization* es el término utilizado en el documento original y en cuya traducción se utilizó como forma castellanizada “internalización”, <<http://perflensburg.se/Berger%20social-construction-of-reality.pdf>>. Aquí se utilizará interiorización. En el presente documento se utilizará interiorizar o interiorización.

Lengua: Sistema de signos semióticos utilizado por una comunidad concreta para resolver situaciones de comunicación.

Lengua o sistema de signos: estructura que se compone de factores sociales, culturales, históricos y lingüísticos. Cada país posee una o varias lenguas de signos con sus variantes dependiendo la región.

Lenguaje: capacidad del ser humano para comunicarse a través de sistemas de signos, permitiendo construir sistemas lingüísticos de manera natural.

Lengua de Señas Mexicana (LSM): Es una de las lenguas que forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación. Desde el 10 de junio de 2005 se celebra en México el día nacional de la LSM que es la lengua de la comunidad de sordos. Dicha lengua consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos, acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal. Véase: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/dia-nacional-de-la-lengua-de-senas-mexicana-lsm-203888?idiom=es>

Grupos de personas sordas: se utilizan a lo largo del documento las clasificaciones de grupo escolarizado, grupo semi escolarizado y grupo no escolarizado haciendo referencia a las personas sordas agrupándolas desde las características históricas por las cuales transitaron en la localidad y el tipo de socialización que han desarrollado. También estos grupos se construyeron desde las actitudes de las personas en condición de sordera y los aspectos que muestran en cuanto a características socioculturales. Escolarizado-activo, semiescolarizado-pasivo, sin escolarización-activo.

Grupos vulnerables: Grupos sociales en condiciones de desventaja

Persona sorda o persona en condición de sordera: Estos términos se utilizan con preferencia para nombrar a personas en dicha condición en esta investigación. Nuestros participantes se ubicaron dentro de esta terminología frente a otras palabras como Sordo o sordomudo a fin de no delimitar este adjetivo con una carga estigmatizante que suele darse un empleo sustantivado como atributo y no como condición.

Rapport: entiéndase como una técnica de comunicación que permite encontrar afinidad entre las personas y a la vez crear una relación mediante la empatía y ser perceptivos lo cual permite eliminar prejuicios.