



# Propuesta educativa para adultos **Sordos** en condición de rezago educativo:

Articulaciones  
sociopedagógicas en  
los círculos de estudio

Waltraud Martínez Olvera  
Coordinadora



**PROGOB**  
Programa de Gobierno



# **Propuesta educativa para adultos Sordos en rezago educativo: Articulaciones sociopedagógicas en los círculos de estudio**

Coordinadora:  
**Waltraud Martínez Olvera**

Oficina de Programa de Gobierno  
del Estado de Veracruz



***Propuesta educativa para adultos Sordos en rezago educativo: Articulaciones sociopedagógicas en los círculos de estudio***

Derechos reservados ©

Coordinadora: Waltraud Martínez Olvera

Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz  
Palacio de Gobierno, C.P. 91000  
Xalapa-Enríquez, Veracruz, México  
<http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/>

ISBN (versión electrónica): 978-607-99934-5-0

ISBN (versión impresa): 978-607-99934-5-0

Esta obra puede ser reproducida, distribuida y comunicada públicamente sin autorización de sus autores, citando en todo momento la fuente.

Cómo citar este documento:

Martínez-Olvera, W. (Coord.). (2024). Propuesta educativa para adultos Sordos en rezago educativo: Articulaciones sociopedagógicas en los círculos de estudio. Oficina de Programa de Gobierno.  
<https://proyectomls.veracruz-programa.gob.mx>

# **Propuesta educativa para adultos Sordos en rezago educativo: Articulaciones sociopedagógicas en los círculos de estudio**

**Coordinadora:**

**Waltraud Martínez Olvera**

Oficina de Programa de Gobierno  
del Estado de Veracruz

**Colaboradores:**

**Sandra Ortíz Martínez**

**Uriel Domínguez Lerma**

**Mariela Viridiana Madrid González**

Instituto Veracruzano de Educación  
para los Adultos

**Hector Francisco Lara Tronco**

**Raúl Aguilera Zárate**

**Cosme Casas Pensado**

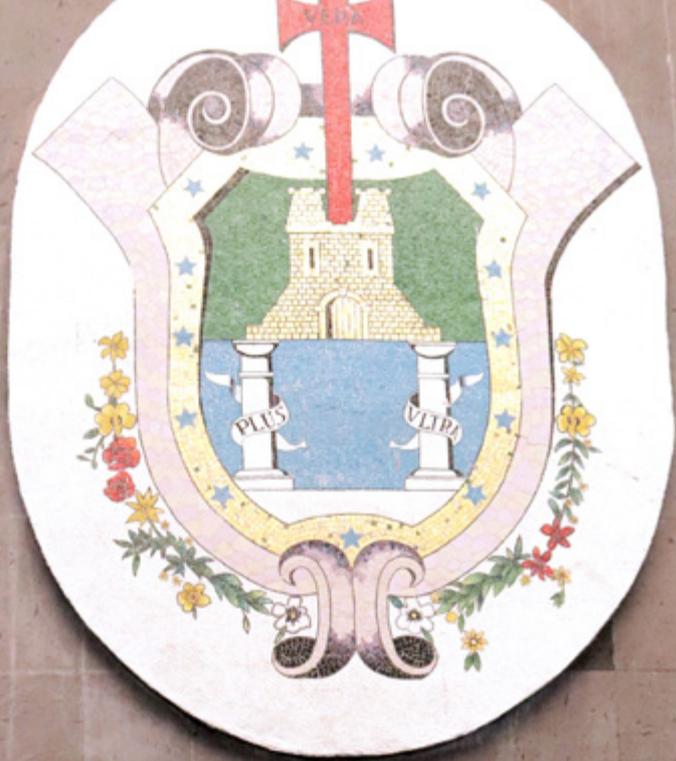
Investigadores Sordos

Esta publicación forma parte del Proyecto Educativo de Prioridad Nacional para la inclusión social: Mediadores de Lengua de Señas Mexicana, el cual es posible gracias al patrocinio del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología

# CONTENIDO

<b>Presentación</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Un marco de referencia desde la cosmovisión Sorda</b> .....	<b>9</b>
Epistemología y cosmovisión Sordas.....	10
Formas Sordas en las prácticas educativas, aspectos en desarrollo .....	13
<b>2 Situación de los participantes Sordos en Veracruz</b> .....	<b>23</b>
Privación lingüística y barreras de acceso a la Lengua de Señas Mexicana .....	23
Realidades y sentir de los Sordos .....	26
Observaciones y caracterización de los contextos de los Sordos .....	27
Aproximaciones de las condiciones sociolingüísticas de los Sordos .....	29
<b>3 Cultura Sorda veracruzana: un principio fundamental de la propuesta pedagógica</b> .....	<b>33</b>
Elementos de la cultura Sorda veracruzana .....	36
El «Otro»: el oyente .....	42
Lo propio y lo ajeno .....	44

<b>4 Enseñanza y aprendizaje de la lengua de señas mexicana</b> .....	<b>47</b>
La pedagogía Sorda .....	<b>48</b>
<b>5 Sobre la enseñanza del español como segunda lengua y las propuestas actuales sobre la educación del Sordo</b> .....	<b>91</b>
La pedagogía comunitaria y la pedagogía Sorda .....	<b>92</b>
Propuesta para la educación del adulto Sordo .....	<b>94</b>
Consideraciones para la introducción del español escrito .....	<b>96</b>
Prácticas introductorias al español escrito con adultos Sordos .....	<b>106</b>
<b>Reflexiones sobre el horizonte pendiente en la educación de adultos Sordos</b> .....	<b>113</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>119</b>



VERACRUZ  
IGNACIO DE LA LI



## PRESENTACIÓN

Después de tres años de trabajo investigativo con plena participación de las comunidades de Sordos veracruzanos en ejercicio de su derecho humano a la ciencia y los beneficios derivados de la producción y generación de conocimiento, se concreta la primera propuesta educativa construida desde el reconocimiento de la pedagogía Sorda.

A lo largo de cinco breves capítulos se plasma un esfuerzo inédito por reivindicar los derechos lingüísticos y educativos de los Sordos, planteamiento que emerge para contrarrestar la desigualdad generada por el modelo educativo neoliberal que ha vulnerado e invisibilizado a dicha población durante décadas.

Bajo un modelo de colaboración transdisciplinaria, se posiciona la epistemología Sorda como el lente idóneo para sortear las inequidades y lograr una alianza intercultural que abone a un desarrollo más inclusivo y justo para las personas Sordas.

Tomando en cuenta la noble propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, mediante un acercamiento etnográfico, se recabó la información demográfica y contextual de las comunidades de Sordos; lo que permitió vislumbrar soluciones culturalmente pertinentes e institucionalmente viables para el bienestar de dicha población.

El presente documento se constituye en una doble herramienta de poder para las comunidades de Sordos: por un lado, entrega nociones situadas sobre las características que configuran la cultura Sorda; por otro, delinea los planteamientos didácticos y comunitarios de la pedagogía Sorda.

La actual *Propuesta educativa para adultos Sordos en rezago educativo: Articulaciones sociopedagógicas en los círculos de estudio*, se configura como la segunda entrega concretada gracias al financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, a través del proyecto 319176 Mediadores de Lengua de Señas Mexicana para facilitar la lectoescritura en personas Sordas no escolarizadas. El colectivo intercultural de investigación e incidencia (en lo sucesivo, CIII) a cargo, otorga un amplio reconocimiento al actual modelo de humanidades, ciencia y tecnología para la generación de soluciones que incidan en el bienestar del pueblo. Del mismo modo, se agradece el respaldo por parte del Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos y la Oficina de Programa de Gobierno para el desarrollo de este proyecto.



# 1

## UN MARCO DE REFERENCIA DESDE LA COSMOVISIÓN SORDA

Este documento da continuidad a la construcción del programa que se expresa en el libro *Propuesta educativa para adultos Sordos en condición de rezago educativo: Formación de los agentes* (Martínez-Olvera, 2023). En los dos primeros capítulos de ese texto se dio cuenta de las bases empíricas y teóricas de tal propuesta. No obstante, en este momento es necesario actualizar los avances en la comprensión de las implicaciones teóricas, prácticas y dialógicas de la cuestión abordada.

Por ello, en el presente apartado se da cuenta del marco de referencia que el CIII ha logrado definir para avanzar en la elaboración de aspectos más específicos de la propuesta educativa. El tiempo transcurrido y las experiencias registradas con los colectivos de personas Sordas no escolarizadas de diferentes edades con el liderazgo de un Modelo Lingüístico Sordo (MLS), ha llevado la reflexión hacia ámbitos que exceden los marcos revisitados en la etapa anterior. De forma general, el desarrollo del conocimiento disciplinario ha resultado un punto de partida para la reflexión, aunque ha resultado insuficiente, debido a que su desarrollo no considera la voz y mirada desde la epistemología Sorda.

En el desarrollo del proyecto han dialogado la socio y la psicolingüística, se han acercado planteamientos también desde la antropología, la filosofía y la pedagogía; la mirada multidisciplinar ha permitido intentar mayor integralidad y profundidad. Ha sido un desafío localizar investigación desde un marco epistemológico Sordo, que considere su voz desde su potencia gnoseológica. No obstante las dificultades, se reconoce que se trata de una construcción necesaria y que es preciso acercar las herramientas analíticas e interpretativas que mejor se adecuen a la comprensión de lo que se desarrolla desde las comunidades Sordas.

En este capítulo se exponen algunas nociones a manera de marco de referencia. Rebasa por mucho la capacidad del CIII ofrecer un marco conceptual de mayor calado teórico, no sólo por las exigencias prácticas del proyecto, sino por el propio desarrollo que las ciencias y las disciplinas aportan al

estudio de Sordos, desde una visión como constructores de cultura y no desde la perspectiva del déficit. Por ello, nos remitiremos a las nociones que, hasta este momento, han permitido comprender de manera más oportuna la realidad investigada.

## Epistemología y cosmovisión Sordas

La filosofía y los estudios sobre historia del pensamiento muestran que las formas de comprender el mundo, la vida o el tiempo —aspectos que son sostén de la vida de las personas y las sociedades— no son estáticas o unívocas; se transforman en el tiempo, coexisten, se mezclan y prefiguran formas de concebir y actuar en la realidad. La antropología y los estudios culturales permiten reconocer que esas formas de comprender el mundo son figuras que resultan de determinantes culturales, es decir, de las relaciones simbólicas que los grupos sociales construyen en un territorio real o imaginario.

Algunas ideas se han constituido en sistemas de pensamiento hegemónicos y han moldeado el desarrollo de sociedades y épocas enteras. No significa que en esas épocas o sociedades no exista diversidad de miradas y representaciones del mundo, significa que no toda la diversidad logra la fuerza o influencia para sustituir el canon que han alcanzado los sistemas de pensamiento hegemónicos. No es ningún secreto que el pensamiento, el saber y las formas de poder tejen un entramado que mueve y conforma escenarios de sentido.

En este entramado, quienes detentan el poder son quienes tienen la capacidad de influir en cómo se entiende el mundo y la existencia humana en él. Por ello, es hasta esta época de avance democrático en que se pueden reconocer como legítimas las muchas formas de ver y comprender el mundo. La que se intenta explicar en este documento es la forma particular en la cual los Sordos, desde la afirmación de sí como individuos y colectividad, han configurado como lugar singular para existir y explicarse el mundo.

Ladd señala que el avance de las disciplinas, luego de los acontecimientos políticos de la década de los 60 en el siglo XX, permitió el desarrollo de los estudios de las minorías (2003), en ese plano habla de los estudios de la mujer, los estudios poscoloniales y los estudios negros (*Women's Studies, Post-Colonial Studies and Black Studies*). Así, atendiendo específicamente el desarrollo de Bourdieu

y los estudios culturales,<sup>1</sup> plantea la oportunidad de pensar algunas nociones de la cultura Sorda (*Deaf culture*), aunque pronto advierte que hay aspectos problemáticos, sobre todo en torno a la etnicidad,<sup>2</sup> que le hacen revisar otras construcciones y, por tanto, concluir que no es posible tener una base teórica única, que es necesario llevar su reflexión al plano epistemológico.

Se refiere a la epistemología Sorda (*Deaf epistemology*) como los modos Sordos de estar en el mundo, de concebir el mundo y su lugar dentro de él, en lo presente, pero también como potencia [*Deaf ways of being in the world, of conceiving that world and their own place within it (both in actuality and in potentiality)*] (2003, p. 81). Asume que no se trata de un concepto monolítico, sino que está traspasado de diferentes formas de entenderlo por comunidades Sordas y, un aspecto central: se trata de una construcción que examina y presenta la naturaleza y significado de las relaciones de las personas Sordas entre sí y no sólo una oposición a las formas hegemónicas oyentes.

El interés del CIII sobre el planteamiento que hace Ladd sobre la epistemología Sorda no tiene que ver con justificar un acercamiento alternativo en la educación de personas Sordas, sino con la posibilidad de comprender la voz, los testimonios y prácticas sociales observadas en el proceso desarrollado con adultos Sordos. Dimensionar la diferencia que se establece con el acercamiento oyente. Por ello, resulta particularmente significativo revisar en conjunto con la noción amplia de epistemología Sorda, la de cosmovisión Sorda; como una forma de acercarnos a su concreción y comprensión.

Cuando se habla de visión del mundo o cosmovisión, la discusión se vuelve más concreta porque los testimonios adquieren sentido. Por ejemplo, la desconfianza y temor que los Sordos tienen frente al uso de una lengua que no comprenden —como el español, aunque hayan tenido contacto con ella siempre— frente a la vitalidad y alegría que muestran en la adquisición de la Lengua de Señas

---

<sup>1</sup> Se destaca que los desarrollos de Bourdieu proporcionan elementos que permiten pensar que el individuo puede actuar más allá de sus determinaciones, además que los estudios culturales ofrecen herramientas para articular comprensivamente la realidad, sin oponer los planos en que tradicionalmente es ordenada.

<sup>2</sup> La etnicidad plantea la relación de los individuos de una colectividad en el plano de la vecindad o los lazos familiares que, generalmente, implican compartir un territorio. En este marco, los Sordos no tienen un lazo directo de sangre o vecindad, no obstante, el mismo Ladd señala que los estudios culturales permiten considerar los lazos simbólicos que se comparten con la lengua y la cultura, por ello, afirma que los estudios de culturas minoritarias enriquecen y replantean los desarrollos dominantes (2003, p. 224).

Mexicana (LSM), tiene sentido y se torna comprensible si se piensa con herramientas teóricas y conceptos más cercanos, como lo es de cosmovisión Sorda.

La forma más cercana de entender cosmovisiones diversas en México está asociada a la visión del mundo de lo que se llama la cultura nacional (hispanohablante), en contraste con las visiones de mundo de las culturas indígenas. Se asume cada vez con más naturalidad que no se puede concebir igual al mundo y sus relaciones desde tradiciones diferentes y una educación basada en conceptos distintos. En el caso de la visión de los Sordos parece más difícil de comprender porque no forman parte de una tradición o educación diferente, es decir, están insertos en grupos de personas cuya lengua es el español o alguna lengua indígena.

La población oyente en México ha desarrollado algunos conocimientos en torno a la diversidad lingüística de las lenguas orales que se hablan en el territorio, aunque aún está lejos de concebir que existan personas que no están insertas en una lengua oral y que el mundo podría no tener una representación lingüística de este tipo. Por ello, no dimensionan la representación de la realidad con base en sólo signos. Es probable que la escritura pudiera dar una idea de esa representación, pues ahí la lengua «vive en silencio», no obstante, existe una tradición muy profunda de asociar la escritura a la experiencia fonética de la lengua, que nuevamente deja a los oyentes sin herramientas para comprender cómo se conforma el pensamiento desde una lengua visogestual.

La producción de la lengua de señas tiene —a diferencia de las lenguas orales que cuentan con órganos fonoarticuladores— articuladores activos y una geometría en la que se codifica el movimiento:

obtiene como resultado el descubrimiento de una geometría subyacente de las estructuras de los signos en los cuales los articuladores activos están modelados como cuerpos rígidos y el espacio señante está considerado como un conjunto compuesto de prismas rectangulares. Las propiedades estáticas y dinámicas de los signos están capturadas por nuevos constructos denominados unidad de transición y celda, los cuales corresponderían al segmento (transición) y sílaba (celda) en las lenguas orales. Este trabajo contribuye a situar el estatus de las lenguas de señas como desligadas de la organización de las lenguas orales, ya que provee una evidencia independiente de los principios organizacionales generales de una teoría universal de la fonología. (Cruz-Aldrete, 2008, p. 15-16)

La producción textual en las lenguas señadas posee principios organizacionales independientes de las orales, en este escenario, no resulta tan lejano pensar que produce una representación del mundo también diferente. A este respecto, Ladd (2003) recupera uno de los principales aportes que hace Saussure, cuando refiere de Turner (1990): «Language does not name an already organized and coherent reality [...] The function of language is to organize, to construct, indeed to provide us with our only access to reality.» El lenguaje no organiza una realidad organizada y coherente [...] su función es organizar, construir y proporcionarnos nuestro único acceso a la realidad. Más adelante, agrega que la visión del mundo formada a partir de la lengua implica poder reconocer que los Sordos, aunque coexistan con la sociedad mayoritaria, siempre han habitado una sociedad diferente (p. 223).

Es posible que parezca limitado referir en estas nociones exclusivamente o casi, el texto de *Understanding Deaf Culture*, de Paddy Ladd. Es preciso señalar el carácter pionero de este estudio a profundidad sobre la noción de la cultura Sorda, en el que problematiza de forma teórica y en referencia a distintas comunidades Sordas, la cuestión de ser Sordo en una sociedad mayoritariamente oyente. Por ello, se remiten sus propuestas de forma directa, aunque ellas han sido soporte para analizar otras realidades de colectividades Sordas en diferentes partes del mundo como Chile, Estados Unidos o Brasil.

Ladd (2003) nos advierte sobre la necesidad de tener cuidado sobre los planteamientos que realiza al tener un carácter inicial, no es posible tener sus propuestas como una teoría general. Sobre todo, advierte que imponer sus hallazgos podría continuar la violencia epistémica que se ha ejercido sobre las comunidades Sordas, considera que un investigador *subalterno*<sup>3</sup> no debería dar por cierta ninguna teoría fuera de la cultura.

### **Formas Sordas en las prácticas educativas, aspectos en desarrollo**

Para las comunidades Sordas como para cualquier otra sociedad, la educación es central para asegurar la transmisión de una forma de concebirse; no

---

<sup>3</sup> La subalternidad como condición de desarrollo del conocimiento reconoce que quien nombra y expone una verdad, lo hace desde un lugar de menor poder, para lograr más poder para una colectividad minorizada. Forma parte de una lucha política por nombrar la realidad, tener una voz.

obstante, para los Sordos se trata de procesos educativos fuera de casa, pues los padres —generalmente oyentes— no tienen los elementos para incorporarlos a la cultura Sorda. Por ello, es fundamental avanzar en el plano educativo desde la particularidad de la epistemología y la cosmovisión Sordas.

Si la lengua de señas ofrece posibilidades de configuración de pensamiento y sociedad diferentes a las de la sociedad dominante, es preciso cuestionar cuáles son las pautas de socialización, de comunicación y de organización que los Sordos viven como propicias para aprender. No sólo está presente lo que afirmativamente se considera alrededor de los actos educativos, sino que también es necesario considerar el conjunto de prácticas oyentes que han invisibilizado y oprimido las formas Sordas, es decir, no sólo es necesario identificar lo que es singular y hay que desarrollar, sino aquello que hay deconstruir y decolonizar.

Las comunidades Sordas se han centrado en el uso del concepto de cultura Sorda para dar cuenta de lo que construyen desde la afirmación de su propia identidad. Trabajar de manera cercana en la interacción de los colectivos Sordos enriquecerá las conceptualizaciones que se hacen de las formas particulares de crear cultura. Por ello, en el presente trabajo se expone con particularidad aquellos elementos que conforman una expresión del desarrollo de la cultura Sorda veracruzana.

Transmitir la cultura, sentar los cimientos para que cada uno de los individuos de una sociedad pueda participar activa y creativamente de ella, implica pensar seriamente en los aspectos pedagógicos que posibilitan dicho desarrollo. Así, considerar la noción de pedagogía Sorda remite no sólo al plano instrumental sobre cómo lograr una transmisión efectiva de contenidos valiosos desde la cultura Sorda, sino recuperar las formas particulares que los Sordos tienen para volverse agentes activos en la construcción y desarrollo de su identidad y universo simbólico particular. Se trata de recuperar los estilos Sordos de comunicarse, organizarse y socializar su visión del mundo.

En este marco, el CIII definió necesario plantear la formación en aspectos básicos para el desarrollo de una identidad basada en la autovaloración, el orgullo y el respeto en el marco de la cultura Sorda. Dichos elementos son pensados como un soporte para la participación en la sociedad mayoritaria, desde una apropiación significativa del español como segunda lengua.

**Transmisión cultural Sordo a Sordo:** la experiencia que nos comparten las personas Sordas que se reúnen en los Círculos de Estudio Bilingües para Personas Sordas (CEBPS), gestionados como lugares de encuentro, de transmisión y desarrollo cultural entre Sordos, es significativamente diferente a aquella experiencia que se registra cuando se insertan en espacios guiados por una lógica oyente, en donde la lengua preponderante o, al menos, la lengua objetivo es el español.

En un espacio en donde un Sordo lidera el encuentro y la lengua preponderante es la LSM, los Sordos se viven confiados, identificados con el maestro. Está claro que por los antecedentes que cada persona ha registrado en su escaso o accidentado paso por la escuela de educación básica, deben derribar las respuestas mecánicas que simulaban comprensión, los ritos que aprendieron para sobrevivir en un espacio hostil que no les comprendía. Deben aprender que es un espacio para desarrollarse con libertad y respeto, donde pueden preguntar y mostrar qué es lo que no comprenden; llenar de significado gestos, palabras, intercambios.

En la imagen de un señante —una persona que usa las manos, los gestos, la posición de su cuerpo para comunicarse— un Sordo puede mirarse sin miedo, porque cuenta con las mismas herramientas de comunicación e interacción. Al registrar el discurso señado comprende que está en posibilidades de expresar también, por los mismos medios, lo que siente o piensa.

No obstante, como han enseñado algunos lingüistas la lengua no es sólo un conjunto de elementos codificados que transmiten mensajes, sino un conglomerado más complejo de elementos lingüísticos, rasgos no manuales, espacios señantes y simbólicos que dotan de singularidad cultural y subjetiva a comunidades y personas. Por ello, la imagen de un Sordo es más significativa para otro Sordo, no se trata de un oyente que señala, sino de alguien con su misma condición que le transmite confianza por su semejanza. La posición subjetiva que juega una persona Sorda resulta relevante en los elementos subjetivos y afectivos de los aprendientes Sordos. Para muchos es la primera vez que no están en «falta» o «desventaja» frente a otra persona, pues quien le enseña también es Sordo. Es importante señalar que, en diversos momentos observados, la confianza y seguridad con la que cada aprendiente Sordo se encontraba en el CEBPS hacía toda la diferencia entre aprender o no.

El maestro Sordo no sólo es un «semejante» sino que es un igual con poder, pues ocupa el lugar central de la configuración pedagógica al ser quien enseña, quien tiene un saber legitimado para compartir. Para muchos Sordos será la primera vez que participan de un espacio en donde no es un oyente quien coordina o lidera la construcción de nuevos conocimientos. La base de interacción se vuelve, así, radicalmente distinta, pues ser Sordo no está determinada por una ausencia, sino por su capacidad de compartir elementos valiosos.

Es importante recuperar lo que plantean Gonçalves *et al.* (2024), desde la experiencia de otras comunidades educativas:

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

Para los sujetos educativos a los que se destina la propuesta, el encuentro con otros Sordos ha sido escasa y por ello un primer objetivo a desarrollar es posibilitar el legado identitario fundamental, a través de la LSM. Como es claro, no sólo se trata de incrementar la exposición a la LSM y al contacto con otros Sordos, sino de construir escenarios en donde se reflexione y generen mecanismos para la construcción de significados, el desarrollo intelectual, afectivo y organizacional entre Sordos.

Si bien, en contextos de intercambio entre oyentes, el legado cultural y lingüístico ocurre de formas implícitas en diversos espacios sociales, en los espacios educativos Sordos es necesario maximizar las oportunidades que brinda el encuentro y, sobre todo, deconstruir los efectos de la discriminación y la negación que han vivido en el contacto con la cultura oyente.

Por ello, se apuesta a que se recuperen las formas de interacción singulares entre Sordos, teniendo como centro y eje el desarrollo de la LSM, como vehículo cultural y núcleo desde el que se plantea el desarrollo de las personas y comunidades Sordas. Así mismo, es relevante reconocer que dichos elementos

—las formas singulares de interacción y la LSM— se constituyen también en un puente con las comunidades oyentes que rodean las colectividades Sordas.

**Desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana.** Como es ampliamente sabido, el desarrollo pleno de la lengua es, generalmente, el centro de toda propuesta curricular de educación básica o elemental. En México, donde se han tenido políticas tradicionalmente castellanizadoras, el estudio del español ocupaba el corazón de los planes de estudio, desde preescolar y hasta el nivel medio superior. Afortunadamente, cada vez este escenario se diversifica al reconocer que la primera lengua de muchos grupos no es el español sino un gran número de lenguas indígenas o la LSM, así como lenguas de señas emergentes como son la chatina, maya yucateca, zinacantán y purépecha.

Así, es fundamental que esta propuesta que reconoce las implicaciones de la privación lingüística y por tanto una deuda grave con las personas Sordas, se plantee como eje prioritario el desarrollo de la LSM. Es decir, antes de seguir intentando responder la pregunta de ¿cómo logramos los objetivos de la educación básica con la población Sorda?, debemos preguntar ¿en qué condiciones están llegando las personas Sordas a la educación básica?, ¿cuál es el punto de partida de los Sordos para participar de lo que la escuela llama «la cultura nacional» o los «aprendizajes básicos»? Sin duda, encontraremos una serie de necesidades que, a diferencia de lo que sucede con otros grupos lingüísticos y culturales, no están cubiertas.

No se abundará en las definiciones alrededor de la LSM, pues en los siguientes capítulos se abordará de manera particular. No obstante, es necesario señalar que si un propósito central es asegurar la transmisión de la identidad Sorda esto es posible sólo a través de una LSM.

Como señala Humphries (2015), la lengua es significado, ello implica que no se puede desarrollar una identidad o participar de una cultura sin el acceso a significados compartidos; las personas Sordas no tienen posibilidad natural de acceder a la comprensión y reproducción de los significados de una lengua oral. Por ello, una propuesta educativa que parta de este supuesto básico debe centrar todos sus esfuerzos en asegurar que las personas Sordas adquieran y logren dominio pleno de la LSM y participen de forma creativa de la cultura que dicha lengua expresa.

**Socialización y legado.** En las escuelas tradicionales, los cuerpos docentes y comunidades escolares comprenden que, articulados a los propósitos

académicos, también están los propósitos de socialización e interacción con pares. La escuela, tradicionalmente, tiene el cometido de transmitir valores y formas de intercambio social. En el caso de lo que se perfila como formas pedagógicas Sordas, la socialización y el intercambio personal adquieren una relevancia particular, pues las personas Sordas cuentan con pocos espacios para convivir con otros Sordos.

La convivencia es un mecanismo importante en la transmisión de los aspectos sutiles de la lengua y la cultura. Mucha información es comunicada en el intercambio informal entre las personas y, aunque no existe un dispositivo específico para el aprendizaje en ello, los mecanismos de identificación, reconocimiento y sentido de pertenencia se construyen en dichas relaciones. Para las personas Sordas, los encuentros con otros Sordos constituyen la oportunidad que, es altamente probable, no hayan tenido en otros espacios.

Por ello, la integralidad del encuentro es una vivencia que los Sordos comienzan a vivir como propia, lo registran así otras experiencias (Amaral, Padd y Velasques, 2013) y así fue observado en este proyecto de investigación. Que se registre como una experiencia propia, no significa que no se reconozca como una práctica existente en grupos sociales oyentes, sino que se vive como fundamental para el proceso mismo de construir comunidad y compartir una identidad Sordas.

Como se verá más adelante, las clases en los CEBPS ponen de relieve el intercambio y el encuentro desde la historia personal. Al principio la parte oyente del CIII interpretaba dicha situación como una necesidad testimonial, aunque gradualmente se reconoció que se trata de una forma de comunicación elegida y alimentada por los Sordos; que los significados y los nuevos conceptos que aprenden en clases, necesariamente pasan por la experiencia personal.

Dicho intercambio y forma de interacción forman parte de la acción de legar una cultura, de transmitirla como una forma de interpretar la vida propia, de construir la identidad personal en el universo simbólico de una comunidad y cultura singular.

**Tiempo Sordo.** En el contexto antes señalado aparece como imprescindible problematizar el tema del tiempo, pues, como es claro, desarrollar los cimientos de una identidad y una lengua no se resuelve en los mismos tiempos en los que se desarrolla un aspecto más de una primera lengua; es decir, no se puede comparar, por ejemplo, con el proceso de alfabetización. En la alfabetización

tradicional, un oyente desarrolla habilidades en un código de registro de una lengua que ya usa y conoce, en la que ha desarrollado su identidad; en el caso de la adquisición de la LSM por un adulto Sordo en privación lingüística los cimientos básicos de esa lengua y su identidad están en construcción.

Adicionalmente a ello, es también necesario apuntar que, en la sociedad mayoritaria oyente, el tiempo ha adquirido un significado ligado a su valor productivo, por ello, la celeridad con la que se espera que los eventos ocurran y resuelvan demandas específicas es una de sus principales marcas.

Las personas Sordas han sido escasamente incorporadas a las actividades productivas por la sociedad dominante, cuando lo son —como sucede con las personas que no logran niveles educativos altos— son incorporados en los trabajos peor pagados y de mayor esfuerzo físico. El tiempo de las personas Sordas no ha sido plenamente capitalizado, por lo que su tiempo transcurre de forma diferente. Si se permite la expresión, su tiempo no vale oro... para este proyecto, su tiempo vale aprendizajes, cultura, identidad y la representación del mundo que habitan.

Ha sido común observar una tensión permanente por el tiempo en los CEBPS, los agentes Sordos y también los oyentes, viven la presión por mostrar un avance a quienes rodean su práctica: a veces autoridades educativas, padres o familiares oyentes. Por ello, en múltiples ocasiones, reproducen prácticas poco encaminadas a la comprensión o la construcción de significados. Así, es importante considerar que una forma Sorda para aprender es dar el tiempo necesario para consolidar el significado de cada seña, de cada palabra.

**El gozo del encuentro, el asombro de Ser.** El disfrute en el intercambio y los procesos de enseñanza no son en sí mismos una búsqueda de los oyentes, para los Sordos tampoco se trata de un propósito, aunque se registra que es un efecto regular y permanente en el encuentro en los CEBPS. Aunque podría entenderse como un efecto coyuntural, resultado de la falta de acceso que las personas Sordas han tenido a su comunidad, su significado es profundo.

Para las personas oyentes, crecer en un entorno en el que se comparte la cultura y la lengua es un hecho dado. Desde los primeros años se aprenden los aspectos culturales que definen un adentro y un afuera, lo que significa pertenecer a su grupo particular y no pertenecer a otro. Depende de cuál sea ese grupo, los referentes y significados cambian. Si se trata de la sociedad mayoritaria los

referentes se constituyen en la norma, en lo que se considera válido y sirve para marcar una distancia con lo que se aleje de esa norma.

Para las personas Sordas que crecen en familias oyentes, no hay un referente identitario, se viven excluidos sin comprender y poder nombrarlo. En el encuentro con otros Sordos se identifican con personas semejantes y celebran esa posibilidad de reconocimiento. Aprenden los conceptos en su lengua para nombrarse a sí mismos, a reconocer su singularidad y también aprenden a nombrar a los diferentes.

Dicho encuentro se torna particularmente gozoso por el autorreconocimiento positivo de sí mismo, y por compartir ese espacio con otros que están más avanzados en dicho conocimiento, o con otros que requieren su apoyo para avanzar. Por ello, se puede considerar un rasgo particular de esto que está en construcción como una forma particular en la pedagogía Sorda.

**Lo propio y lo ajeno, mecanismos de deconstrucción de las tradiciones oyentes.** Otro elemento registrado de forma general en los CEBPS y que Ladd (2020) llamaría identificar el «lugar» de los Sordos en el mundo, se trata del trabajo de reconocer lo que es propio y deconstruir las formas colonizadas que los oyentes impusieron a los Sordos.

Por ello, se registran una serie de prácticas y expresiones particulares que remiten a los educandos Sordos al desarrollo de formas de pensamiento original y crítico. En la experiencia escasa o larga de escolarización que las personas Sordas hayan tenido, en muchos momentos se vieron expuestos a prácticas carentes de significado que les enseñaron a dar respuestas «correctas» a los ojos de los maestros, pero sin comprensión para los alumnos. Ello implicó una forma de actuar mecánica frente a diferentes demandas y, en general, el espacio educativo se configuró como un espacio donde no se es, no se piensa, es suficiente con brindar respuestas que el maestro espera.

En este contexto, los educandos Sordos deben deconstruir esas formas aprendidas por prácticas comprensivas, reflexivas y críticas. La pregunta que constantemente se plantea es ¿qué significa? Cuando los Sordos deben responder dicha pregunta, se permiten un alto para reflexionar si sólo repiten una seña, una palabra o si la han comprendido y pueden explicarla. Dicho dispositivo resulta fundamental en las prácticas educativas de los CEBPS.



CEBPS Córdoba. MLS explica el tema de «parentesco».



# 2 SITUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES SORDOS EN VERACRUZ

A partir de la experiencia de las comunidades de Sordos, así como múltiples foros y encuentros estatales, se recupera la siguiente información relacionada con las realidades y el sentir de los Sordos. Para los lectores noveles en esta materia conviene presentar un resumen que integre las explicaciones fundamentales de la situación y testimonios de los adultos Sordos que se identificaron durante las diferentes fases de este proyecto. Entre estas realidades se encuentran las múltiples barreras sociales, como la exclusión y discriminación, que vulneran el ejercicio de sus derechos humanos. Se destaca como causa la falta de acceso a una educación básica pertinente y de calidad, que tome en cuenta sus necesidades lingüísticas y culturales.

## **Privación lingüística y barreras de acceso a la Lengua de Señas Mexicana**

Para Humphries *et al.* (2012), la privación lingüística se refiere a la falta de exposición suficiente para acceder a una lengua durante los primeros años críticos de desarrollo de un niño. Esta falta de exposición tiene consecuencias significativas y de largo alcance, tanto en términos de desarrollo lingüístico como cognitivo. Muchos niños Sordos que no tienen acceso a una lengua natural durante este período crítico corren el riesgo de no adquirir ninguna lengua con fluidez. Hay investigaciones que han demostrado que la lengua de señas es una forma efectiva y completa de comunicación, comparable en complejidad y capacidad comunicativa a cualquier lengua oral. A pesar de esto, muchos profesionales médicos y educativos desaconsejan el uso de la lengua de señas, basándose en la creencia errónea de que puede interferir con el desarrollo del habla y la lengua escrita. Sin embargo, las investigaciones de Humphries *et al.* (2022) proponen que el acceso temprano a la lengua de señas no impide, y de hecho puede facilitar, la adquisición de habilidades para la lengua escrita.

Siguiendo las conclusiones de Humphries *et al.* (2012), es posible señalar implicaciones generales de la privación lingüística en Sordos y sus efectos en el desarrollo cognitivo, emocional, social y laboral. Dichas dificultades pueden

traducirse en una baja autoestima y mayores niveles de estrés, además de limitar sus oportunidades educativas y laborales. Asimismo, vivir en privación lingüística impide el desarrollo de una identidad Sorda, así como la participación plena en la cultura y comunidad de Sordos, privándolos de redes de apoyo esenciales y recursos culturales. En conjunto, estas implicaciones subrayan la importancia de proporcionar acceso temprano y adecuado a la lengua de señas.

En el caso de los participantes Sordos en Veracruz, a menudo han vivido en aislamiento, principalmente en sus hogares, con interacciones sociales limitadas a sus familias debido al uso de señas caseras y mímica, anulando las posibilidades de socializar con otros Sordos en similares situaciones. Lo anterior, que no tiene que ver con la capacidad cognitiva o auditiva de la persona Sorda, sino con aspectos sociales, ha impedido que desarrollen una identidad Sorda y una comunicación plena y efectiva con otras personas.

Esto establece un escenario de privación lingüística, es decir, no hay una adquisición de la lengua natural, de la Lengua de Señas Mexicana lo cual genera una huella de largo plazo, afectando su desarrollo integral y académico, así como su capacidad para interactuar socialmente a través de los significados que provee el uso de una lengua.

Es importante retomar que muchos de los participantes Sordos en el estado no han tenido procesos positivos de escolarización, por lo que tampoco han tenido la oportunidad de aprender o afianzar la LSM en el contexto escolar, lo cual es crucial para el ejercicio de sus derechos educativos, sociales y lingüísticos. La barrera de acceso a la LSM durante su educación inicial ha dejado a muchos sin una base sólida para aprender y comunicarse efectivamente. Lo anterior ha tenido efectos diferentes en función de las circunstancias del contexto social, familiar y laboral.

Los testimonios recuperados de los participantes Sordos indican que han pasado por sistemas educativos que no les brindaron las herramientas necesarias para ser autónomos y que, en su lugar, crearon una serie de significados negativos en torno a la educación, motivados por el estrés y el rechazo que vivieron:

Empecé [a estudiar] en el preescolar, pero todos los maestros eran oyentes, las señas eran muy básicas. Luego mi abuela me cambió y entré a una escuela con puros oyentes, no había señas, en la secundaria lo mismo, puros oyentes y nada de señas [...] Cuando yo estaba sola sentada al frente [del maestro

oyente] yo entendía, pero a veces había muchas personas y entonces hablaban rápido y se volteaban y hablaban. Luego para copiar nos pedían que lo hiciéramos muy rápido, entonces no alcanzaba y borrraban lo del pizarrón, pasaban a la siguiente hoja y me decían no te preocupes haz lo que puedas, me decía el maestro. [...] [Los maestros] no hacían mímica ni gestos, todas las personas eran oyentes. (Testimonio recuperado durante el año 2022)

Por su parte, la educación especial, tradicionalmente, ha constituido sus prácticas docentes en la oralización y corrección auditiva del paradigma médico-biologicista, así como la enseñanza del español a través de un trato oyente, lo que da lugar a actividades mecánicas sin un verdadero entendimiento de los significados.

Esto ha contribuido a una alta deserción escolar y logros educativos negativos (falta de competencias básicas, certificaciones vacías, repetición de años, desmotivación), limitando sus oportunidades laborales y su capacidad para desempeñarse con mejores herramientas en trabajos que requieren habilidades básicas y comunicativas.

Había Sordos [una escuela de educación especial] cuando comencé a estudiar pero no había lengua de señas, siempre era como la oralización, terapia de lenguaje a través de las vibraciones, a través de la terapia oral, sentir las vibraciones de las cuerdas vocales, después usamos clasificadores y era la forma en que nos podíamos entender y comunicar únicamente con clasificadores, y así fue como poco a poco fui comunicándome, pero me decían que no, que tenía que tratar de hablar, de comunicarme [...]. En la escuela era difícil porque no había señas, me sentía triste, porque el salón estaba en un pueblo allá en las montañas, yo no pensaba en seguir estudiando, yo veía a otras personas y decía cuándo voy a avanzar, cuándo voy a ser más hábil, para mí era muy difícil, tenía deseos de seguir superándome, de ser como los demás, pero siempre fue muy complicado para mí en la escuela y la universidad era un sueño inalcanzable. (Testimonio recuperado durante el año 2022)

Con la descripción anterior, se llega nuevamente a las faltas y barreras que impone una educación académica que debería estar adecuada y contemplar el desarrollo de las habilidades comunicativas con base en la LSM, y el respeto absoluto a la identidad de las personas Sordas. Sin embargo, las metodologías actuales sobre la enseñanza del español escrito, sin la consolidación previa de la LSM, limitan significativamente su aprendizaje del español y con ello las

oportunidades laborales de los adultos Sordos, provocadas por la incapacidad del sistema escolar para asegurar competencias comunicativas.<sup>1</sup>

## Realidades y sentir de los Sordos

Durante los encuentros de diálogo con las comunidades Sordas, con líderes Sordos y en foros realizados en las fases anteriores del proyecto, ha sido posible sistematizar las diversas realidades de los Sordos en las diferentes regiones del estado de Veracruz, destacando la profundidad y complejidad de sus experiencias cotidianas. Ellos reconocen las dificultades que enfrentan, sobre todo en el ámbito educativo y en materia de inclusión social. Sus experiencias y expresiones están marcadas por sentimientos de incertidumbre, que afectan negativamente su sentido de pertenencia. Asimismo, han vivido exclusión en diversos ámbitos, lo que subraya la necesidad urgente de hacer valer sus derechos y visibilizar su situación.

En este sentido, existe una fuerte necesidad de apoyo mutuo y solidaridad dentro de la comunidad de Sordos con el argumento de que otros no vivan lo que muchos Sordos han vivido. Y aunque se han logrado avances, los Sordos han señalado que aún falta un mayor apoyo estructural para superar las barreras en el ámbito laboral y social. En ello juega un papel crucial la solidaridad y el respaldo interno comunitario.

En consideración de lo anterior, la educación ha sido marcada por ser una de las áreas que genera más frustración y cansancio, ya que refieren múltiples dificultades en la comprensión de conceptos en los diferentes niveles educativos, tanto básicos como superiores, debido a que la mayoría de la información se transmite de forma auditiva por la cultura oyente en las instituciones educativas, lo cual agrava las condiciones del sistema al que se enfrentan, donde la importancia del apoyo familiar y docente es vital para los aprendizajes y el progreso educativo de los Sordos.

Asimismo, existe un sentimiento generalizado de que la sociedad y la cultura oyente no entiende ni respeta la cultura Sorda, lo cual deviene en actos

---

<sup>1</sup> Este vacío debe ser explorado desde la perspectiva sociocultural y la cosmovisión Sorda, tal como la autora Sorda Sierralta (2010) lo puntualiza sobre el currículo y la formación docente en busca de una educación positiva y pertinente para los Sordos.

discriminatorios y de exclusión. Por ello, muchos Sordos han enfatizado la importancia de reconocer y respetar su identidad cultural para mejorar su reconocimiento social, para disminuir con ello las desigualdades enmarcadas por la falta de comprensión y respeto hacia su cultura.

Esta lucha constante por la comprensión y respeto genera una mezcla de sentimientos de esperanza y esfuerzo, lo cual es emocionalmente agotador y ha dado lugar a procesos de superación frente a los desafíos sociales. Las historias personales de quienes han alcanzado logros educativos muestran una motivación para mejorar su situación y alcanzar sus metas personales y colectivas.

### **Observaciones y caracterización de los contextos de los Sordos**

Durante el 2024, a través de los círculos de estudio y el avance de sus actividades, se han extraído una serie de observaciones complementarias que permiten caracterizar con mayor precisión los contextos en los que viven las personas Sordas, incluyendo que los CEBPS también están conformados por niñas, niños y adolescentes Sordos, madres jóvenes Sordas e incluso miembros Sordos con lazos de parentesco.

Históricamente, la educación de los Sordos en Veracruz no ha sido positiva, con una fuerte dependencia de métodos de enseñanza que no consideran la LSM para ser aprendida como primera lengua, es decir, continúa la imposición lingüística del español o, en casos menos graves, la enseñanza del español señado.

Cabe aclarar que, aunque fueron convocados adultos Sordos, la difusión del espacio de encuentro atrajo a familias con niños, niñas y adolescentes Sordos, que solicitaron integrarse. En los CEBPS se ha observado que muchos de ellos son miembros constantes, posiblemente debido a que el sistema de educación regular se encuentra enmarcado por las barreras comunicativas similares a la experiencia de los Sordos de mayor edad, sin promover el desarrollo de competencias comunicativas a través de la LSM. Su integración hace posible que los CEBPS se vuelvan espacios de encuentro intergeneracional y se fortalezca su identidad a partir de la convivencia e interacción con adultos Sordos.

En este sentido, es necesario recuperar aspectos que mencionan sobre la infantilización de las personas Sordas, es decir, el trato condescendiente que reciben

como si fueran infantes. En el contexto familiar, social y laboral, muchos son tratados como niños y reciben la misma información repetidamente sin avanzar, lo cual perpetúa la percepción de que no son capaces de entender información más compleja y refuerza su tratamiento infantilizado. Además, algunos niños Sordos a menudo no entienden la información oral que les transmiten, una situación que puede llevar a tratarlos con beneplácito. Esto, en el contexto escolar, resulta en una educación inadecuada con contenidos poco desafiantes, o que no promueven su crecimiento y aprendizajes de manera significativa. Incluso en los primeros momentos del inicio de los CEBPS se identificó dicha actitud a partir de la propuesta de uso de materiales realizada por los oyentes que mantenían prácticas educativas tradicionales, con propuestas intuitivas propias, y que a través de la formación paulatinamente fueron modificando.

Muchas personas piensan que los Sordos tienen amplias dificultades para comunicarse de manera escrita en español, atribuyendo este problema al individuo en lugar de reconocer las limitaciones del sistema escolar en proporcionar una educación adecuada en su lengua natural, la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Esta percepción lleva a equiparar la experiencia de los Sordos con la de los oyentes, lo que contribuye a una percepción de inferioridad y una actitud condescendiente hacia sus capacidades.

La falta de acceso a la LSM y la ausencia de modelos a seguir que dominen esta lengua impiden que muchos niños y adultos Sordos desarrollen una identidad Sorda y un sentido de pertenencia. Esta misma percepción puede llevar a un trato donde se asume que los Sordos no pueden manejar sus propios asuntos o tomar decisiones de forma independiente. Estos elementos indican que la infantilización de las personas Sordas ocurre en diversas áreas de su vida, especialmente en la educación y la comunicación. Esta actitud desde la cultura oyente puede afectar su desarrollo personal, así como limitar sus oportunidades de participación.

Con respecto a las actividades económicas o laborales para los participantes Sordos veracruzanos, sigue siendo un desafío significativo y constante. Las oportunidades laborales son limitadas debido a la falta de programas de capacitación adecuados, tanto para Sordos como para oyentes, y también a la discriminación tanto para acceder a un empleo como dentro del lugar de trabajo.

Cabe señalar que las experiencias identificadas en los CEBPS revelan también que aquellos que se dedican a una actividad económica, mediada por un patrón, tienen amplias dificultades para disponer de su tiempo laboral y asistir a las asesorías, por lo que suele haber inasistencias y se vuelve complejo mantenerse activo dentro de ellas debido a la falta de autorización de los patrones.

De manera similar se encuentran las mujeres Sordas con hijos, quienes tienen una gran diversidad de circunstancias, donde es posible que realicen actividades comerciales o laborales remuneradas, así como actividades del hogar sin un pago por el trabajo realizado, y que incluso, al ser madres realizan actividades de crianza de los hijos, o en otros casos, se dedican al cuidado de hermanos menores u otros familiares. Lo anterior implica una serie de dificultades para alcanzar un grado de independencia económica, por lo que están supeditadas a las decisiones administrativas de los familiares oyentes, en su mayoría hombres.

### **Aproximaciones de las condiciones sociolingüísticas de los Sordos**

Existen varias características comunicativas en torno a los fenómenos de contacto lingüístico en los CEBPS. Siguiendo la propuesta de categorías de Dellamary (2015) se ha observado que los participantes Sordos utilizan diversos sistemas de señas: español signado (2.1%), LSM de contacto<sup>2</sup> (1%), LSM gestual<sup>3</sup> (49.4%), señas caseras (33.6%) y LSM (11.5%).

En lo que respecta a la LSM, en ocasiones se identifican variaciones en el léxico y la configuración de algunas señas dependiendo de la región de Veracruz, la experiencia escolar y contacto con la comunidad de cada individuo. Por ejemplo, algunas personas Sordas aprenden la LSM en la escuela o en grupos religiosos, mientras que otras aprenden léxico señado en el entorno familiar, que pueden diferir significativamente en la expresión, lectura y comprensión de otras señas convencionales. Además, se ha referido la influencia de

---

<sup>2</sup> Es un sistema que resulta de la combinación entre la estructura del español y la LSM que realizan los Sordos para hacer más claro la relación entre estructura y semántica en la LSM y que son difíciles de entender para los oyentes.

<sup>3</sup> Se trata del sistema que utilizan los Sordos semilingües, es decir, la LSM desprovista de la mayor parte de su léxico y sus esquemas estructurales, pero con un grado de convencionalidad en sus expresiones.

otras lenguas, como el náhuatl y la Lengua de Señas Americana (ASL). En la región de las Altas Montañas se han identificado familias nahuahablantes cuya comunicación con Sordos se basa principalmente en mímica. Esta diversidad se refleja también en las señas regionales y la manera en que las comunidades Sordas interactúan entre sí, utilizando a veces gestos y clasificadores además de LSM. Asimismo, la comunidad de Sordos considera crucial para el desarrollo de la comunicación, reconocer y enseñar la LSM y sus rasgos no manuales de forma adecuada.

Como se ha mencionado, la LSM ha sido subvalorada por los miembros oyentes de la familia de las personas Sordas, y pocas veces implementada con éxito dentro del sistema educativo,<sup>4</sup> aséptica de los elementos propios de la comunidad de Sordos, por lo que no ha sido enseñada de manera adecuada en entornos educativos formales. Los esfuerzos en el marco de este proyecto de investigación en el contexto veracruzano están enfocados en revitalizar la LSM como una herramienta de comunicación valiosa y como un elemento central de la identidad y cultura Sorda. Esto implica la enseñanza de la LSM en una situación de interacción real y horizontal, promoviendo la socialización y el empoderamiento social y lingüístico de los diferentes participantes Sordos.

En cuanto al uso del español escrito, cabe decir que su enseñanza ha sido un desafío constante, marcado por barreras sistemáticas, debido a la falta de programas que integren la LSM de manera efectiva. La mayoría de las personas Sordas refieren que el español es la lengua de los oyentes, por lo que no la reconocen como su primera lengua, teniendo como efecto, en algunos casos, un rechazo claro por el aprendizaje y el uso del español escrito antes de incorporarse a los CEBPS; y aun en ellos, cuando no se ha consolidado la identidad Sorda y el dominio de la LSM como primera lengua.

Si bien el aprendizaje del español escrito es visto como una herramienta estratégica, que puede llevar a muchos Sordos a querer aprender español con premura, también se considera insuficiente para romper todas las barreras de comunicación que plantea la cultura oyente. Se reconoce que el uso del español escrito es necesario en contextos específicos como trámites bancarios, legales o de salud. Sin embargo, esto no supe la necesidad de una

---

<sup>4</sup> Principalmente por la noción de la discapacidad, que hace que la LSM sea una estrategia o alternativa a la comunicación a partir de la lengua oral dominante, seguido de la incompreensión de la cosmovisión Sorda.

comunicación efectiva en su lengua natural, la LSM, que sigue siendo fundamental para su identidad y comunicación. Asimismo, es crucial que el sistema educativo y sectores sociales adopten un enfoque basado en la epistemología y pedagogía Sorda, valorando la LSM como una lengua fundamental para el desarrollo humano y la plena inclusión social de los Sordos.



# 3

## CULTURA SORDA VERACRUZANA: UN PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En la presente propuesta, se defiende la necesidad de comprender la perspectiva Sorda hacia la elaboración de un planteamiento pedagógico adscrito a la lengua y la cultura de la comunidad de Sordos. Ello, con el propósito de subsanar la colonización que ha ejercido el oyente en su educación y socialización (Skliar, 1997).

La población Sorda interactúa y se reproduce dentro de una dinámica social mantenida sobre el pensamiento y costumbre de considerar como lengua nacional al español, en sus modalidades oral y escrita; siendo el principal idioma para comunicarse en ámbitos como el trabajo, las instituciones educativas formales y no formales, el seno familiar, las actividades recreativas y de convivencia, entre otras. En este escenario, los Sordos interactúan y habitan espacios con individuos que les perciben como «discapacitados», «enfermos» o «deficientes».

En la concepción del Sordo, como persona con discapacidad, influye no sólo la preponderancia del español, sino también el enfoque médico, que ha perdurado a lo largo de los años. Dicho enfoque ha impactado de manera negativa en la percepción del ser Sordo, pues el oyente le asigna como identidad válida la propia y en este contexto, los Sordos no son capaces de comunicar y explicar ideas de forma oral (Lara y Aguilera, 2023). En este sentido, los Sordos se ven involucrados en un nicho de incomprensiones dadas por su manera de expresar y dispersar sus pensamientos y moralidad, de relacionarse entre los miembros de grupo y con Otros (Ferro Vidal, 2012).

Por otra parte, también interactúan con otros individuos que empatizan y coinciden con sus formas de ser Sordo (Ladd, 2003); señalando, compartiendo su espacio, intercambiando nociones de sus realidades, experiencias personales que, al conjugar todas estas formas, fecunda una comunidad con constantes intercambios culturales y lingüísticos. Las comunidades de Sordos (en adelante CdS), se erigen como un espacio emergente en donde sus integrantes pueden

desarrollarse en su lengua, identidad y cultura. Construyen un trasfondo de tejidos sociales con raíces ontológicas definidas entre ellos, estructuran sus interacciones y percepciones del mundo. Por esta razón, los conocimientos y las experiencias de los Sordos más experimentados dan lugar a prácticas de enseñanza, la transmisión de sus valores y costumbres amplían el panorama y proporcionan sentidos a los Sordos más jóvenes, a partir de la convivencia en la comunidad. Dichas prácticas se componen de conocimientos y significados construidos en y sobre la comunidad de señas, rasgos culturales propios que definen su cultura Sorda.

La cultura se construye, es decir, se aprende por medio del proceso de socialización entre individuos (Vargas, 2011). Normalmente, este proceso de transmisión cultural se da en ámbitos familiares, escolares y comunales (mayormente entendidos como espacios geográficos y el territorio) y se va complejizando conforme el individuo crece y desarrolla nuevas interacciones. En el caso del Sordo, el proceso de transmisión comienza hasta que se da el primer contacto con otros Sordos; momento en el que hilvana una serie de significaciones por las que interpretan su experiencia y orientan sus acciones (Geertz, 1973). En este sentido, es necesario observar y entender las dinámicas sociales que surgen dentro de las CdS, identificar los elementos de la cultura que alimentan la cosmovisión del Sordo en el estado de Veracruz.

La primera referencia al concepto de «cultura Sorda» surgió en la literatura subalterna del Reino Unido, específicamente en *The National Union of the Deaf*<sup>1</sup> [(NUD), 1977, citado en Ladd, 2003], apartándose de los discursos dominantes de la época sobre la sordera. Los estudios de las comunidades Sordas en espacios académicos oyentes emergieron al término de la década de 1970; en ellos se encuentra una literatura limitada con el uso de categorías como «subculturas» (Lunde, 1956), «vida comunitaria sorda» (Higgins, 1980) y «aspectos sociales de la sordera» (Christiansen y Meisegeier, 1986).

Durante las últimas décadas del siglo XX surgió un movimiento de investigadores Sordos que se han encargado de profundizar el estudio y la categorización de comunidades Sordas. Uno de los estudios más importantes y representativos es el trabajo doctoral de Paddy Ladd en la Universidad

---

<sup>1</sup> «Para animar a los grupos teatrales sordos a actuar para personas oyentes, pero también para actuar desde el patrimonio de nuestra cultura sorda, no sólo desde la cultura oyente» (NUD, 1977 citado en Ladd, 2003, p. 233).

de Bristol, enfocado en la investigación de los aspectos de la cultura Sorda en 1998, posteriormente publicado bajo el título *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood* (2003). Padden y Humphries (1988) en su libro *Deaf in America* buscan explicar el uso del concepto «cultura» como una manera de describir las vidas de los Sordos. El término, hasta entonces, había sido utilizado durante mucho tiempo por los antropólogos para describir las prácticas de las comunidades oyentes alrededor del mundo, pero nunca se había aplicado en contextos de los Sordos. Al respecto, los autores mencionan:

en los ochenta, cuando la idea comenzaba a circular entre las personas Sordas asumimos la tarea de explicar cómo un grupo de personas que no tenían una religión distintiva, vestimenta o dieta particular, ni siquiera habitaban un espacio geográfico propio, podían ser llamadas «culturales». (Humpries y Padden, 1988, p. 11)

En 2013, Thomas Holcomb publica *Introduction to American Deaf Culture*, en donde establece aspectos para detectar los elementos culturales de la cultura Sorda americana; sin embargo, el antecedente más antiguo que tenemos es el trabajo realizado por James Denison (1881), quien fue el primero en documentar las diferencias culturales entre Sordos y oyentes.

Para el caso latinoamericano, se tiene el trabajo realizado en Chile por De la Paz y Salamanca (2009), el cual tuvo por objetivo identificar los elementos que constituyen la cultura Sorda en la región metropolitana de Santiago, tomando como base los elementos culturales propuestos por Bonfil Batalla (1991). Los autores destacan, a lo largo de su estudio, la generación de espacios de reflexión sobre la llamada cultura Sorda, los Sordos y su visión del mundo para mejorar las condiciones educativas de los Sordos; este estudio constituye un antecedente directo en el trabajo desarrollado para la presente propuesta educativa. En esa región, también las autoras Muñoz *et al.* (2020) generaron reflexiones sobre la cultura Sorda chilena.

En algunos de los estudios previamente referenciados y también para el que se da cuenta en este documento, un referente importante han sido los desarrollos de Bonfil Batalla (1991) en torno a la cultura. Este antropólogo propone un marco teórico y metodológico para estudiar los procesos étnicos y culturales enmarcados en lo que denominó «control cultural»; esta categoría busca articular elementos sobre la etnicidad, identidad y cultura.

Con Bonfil (1988; 1991), se entiende entonces que, un grupo social con identidad específica o étnico, se caracteriza por ser un conglomerado social capaz de compartir elementos culturales significativos. Este mismo autor identifica, enumera y describe cinco tipos de elementos culturales, entendidos como recursos de una cultura que constituyen un propósito social y que no son estáticos, es decir, cambian a lo largo del tiempo. Dichos elementos culturales son: a) materiales, b) de organización, c) de conocimiento, d) simbólicos y e) emotivos. Los elementos culturales se distinguen en lo propio y lo ajeno. Si una comunidad no reconoce o decide sobre los elementos culturales que le caracterizan entonces en vez de propia y autónoma, será enajenada o impuesta.

En el proyecto que en este documento se presenta, durante el trabajo en territorio realizado con los integrantes de la comunidad de Sordos del estado de Veracruz, realizado a lo largo de dos años, se llevó a cabo un trabajo de observación, registro y análisis de los elementos culturales propuestos por Bonfil (1988; 1991), con el objetivo de establecer cuáles son rasgos culturales que se comparten, construyen y conceptualizan dentro de las comunidades de Sordos. Se realizaron visitas, entrevistas y diálogos en LSM a lo largo de cinco regiones del estado y se dialogó con aproximadamente 250 Sordos, entre líderes Sordos, Modelos Lingüísticos Sordos, educandos y participantes; también se realizaron observaciones respecto a las dinámicas sociales en espacios educativos específicos que se desarrollan entre los Sordos, con la intención de identificar los elementos culturales que conforman la cultura Sorda veracruzana.

## **Elementos de la cultura Sorda veracruzana**

**Conocimiento.** Entendido como experiencia y capacidad creativa que se construye mediante las experiencias sociales y se trasmite a lo largo de las generaciones y de la incorporación de nuevos conocimientos (Bonfil, 1988; 1991).

La totalidad de los Sordos participantes compartieron haber crecido en familias oyentes que desconocen la LSM y la convivencia desde la forma Sorda, lo que los obliga a adquirir tales experiencias de manera tardía cuando entran en contacto con otros Sordos. Refieren como una constante el deseo de compartir su lengua a fin de evitar la situación de desigualdad vivida en la niñez debido a una baja comprensión comunicativa; por lo que consideran importante

promover que los niños Sordos crezcan en contacto con la LSM en convivencia con adultos Sordos. Lo anterior debido a que identifican que la interacción con adultos aporta señas nuevas a los jóvenes.

Los Sordos expresan respeto hacia aquellos adultos con mayor conocimiento de la LSM, así como hacia la experiencia de vida, historia y costumbres que comparten. La interacción con Sordos experimentados les atrae por la posibilidad de ampliar su conocimiento en LSM y conectarse con otros Sordos. A su vez, se interesan por compartir con los más jóvenes y, en general, con aquellos Sordos que no conocen su lengua.

En sus interacciones comunicativas muestran preferencia por conectar frente a frente. Las configuraciones manuales y materiales visuales atraen naturalmente su atención. Les es familiar el recuadro de intérprete en las transmisiones televisivas; sin embargo, pocos Sordos visualizan con conciencia las formas. Algunos, identifican el movimiento manual y un repertorio de señas que les permite interactuar, esto coincide con una historia de mayor contacto con otros Sordos; sin embargo, el uso del espacio señante, de los gestos y del movimiento corporal no lo reconocen plenamente. Otros, mezclan el uso de la LSM, señas caseras,<sup>2</sup> clasificadores e incluso español señado<sup>3</sup> sin apreciarse un orden gramatical de la LSM; en este caso se encuentran los Sordos cuya convivencia entre iguales es muy limitada. Finalmente, participaron Sordos adultos que conviven exclusivamente con oyentes; ellos no usan LSM, aunque tampoco español, sino señas caseras o mímica para interactuar, siendo la primera vez que se encontraron con otros Sordos.

Muy pocos Sordos adultos, con mayor experiencia social en CdS, expresaron arraigo a una identidad y cultura Sorda desde la noción de autonombrarse Sordo (en vez de hipoacúsico), reflexionar sobre su propia lengua y los elementos que la componen, distinguir señas propias de su lengua en contraposición de aquellas importadas del español o de origen oyente; integrar conductas y prácticas de convivencia tales como la adecuación del espacio visual, los aplausos silenciosos, el saludo Sordo, los acuerdos grupales para asignar señas a un nuevo miembro o a una localidad, o la noción de tocar el hombro de un interlocutor para llamar su atención. Además, algunos

---

<sup>2</sup> Son los sistemas de señas que se desarrollan en ambientes aislados y frecuentemente sin acceso a la LSM.

<sup>3</sup> Se trata de una reproducción del español con señas.

mostraron uso del español escrito. Por el contrario, a mayores limitaciones en el uso de la LSM, menor conocimiento en los otros aspectos, más silencio, poca expresividad, poca o nula participación. No obstante, con o sin conciencia de identidad Sorda, el común denominador es el sentir una mayor confianza mediante el uso de la LSM.

**Simbólicos.** Se refiere al lenguaje, símbolos y signos que permiten la comunicación indispensable en los diversos escenarios que comparte el grupo (Bonfil, 1988; 1991).

Concederle el primer lugar en importancia a la LSM aun cuando su aproximación a ella se haya llevado a cabo de forma tardía, denota un sentido de pertenencia e identidad. Los Sordos consideran importante promover que las personas se empoderen a través de la LSM, protegiendo su desarrollo cognitivo y emocional. Buscan sentirse identificados desde la forma de señar y sentirse parte de esa experiencia comunicativa con otro Sordo con fluidez y sentido.

Cada vez es mayor el reconocimiento legal y existe un creciente respaldo social hacia el respeto de la LSM como lengua natural del Sordo. No obstante, los Sordos viven las consecuencias de décadas de negación al ser Sordo y su lengua por los Otros; por lo que sigue permeando el desconocimiento y la postura audista<sup>4</sup> (Humphries, 1975) bajo la cual se asume la forma de señar del Sordo como una conducta resultante de la discapacidad y no como el ejercicio de sus derechos. Ello provoca que se priorice el uso de aparatos auditivos, en vez del fomento de la LSM en todos los espacios: familiar, escolar, social. De tal suerte que se aprecian diferencias entre los escenarios comunicativos Sordo-Sordo versus Sordo-oyente.

Al reunirse, ya sea en la convivencia informal o en una experiencia educativa, su atención visual se centra en las manos. Lo que refiere falta de conciencia de los rasgos no manuales que caracterizan a la LSM; tal como lo corroboran los testimonios recabados. No obstante, no hay duda de que el interés en la interacción en LSM es compartido por el 100% de los participantes Sordos.

---

<sup>4</sup> Audism. The notion that one is superior based on one's ability to hear or behave in the manner of one who hears (Humphries, 1975, p. 9). La noción de que uno es superior se basa en la capacidad de escuchar o comportarse como quien escucha.

Los encuentros entre Sordos suelen caracterizarse por el humor y la risa, constantemente bromean. Es una peculiaridad que se detallan aspectos privados de otros Sordos, lo que hace parecer que cuentan chismes, así como también incluyen groserías y dobles sentidos en la conversación. De hecho, la característica de los chistes Sordos es que se juega con la seña para darle otro sentido. Las distracciones entre pares para intercambiar comentarios en LSM y las charlas largas también son comunes. Hay que puntualizar que, pese a la búsqueda de la interacción en LSM, no hay un conocimiento profundo de ésta; por lo que en la convivencia se aprecian Sordos en uso de español señado, de señas inicializadas, de señas caseras y clasificadores. Al respecto, tanto las señas caseras como los clasificadores son muy útiles en la interacción pedagógica para aquellos aprendientes que se están iniciando en la LSM.

En el contexto educativo, se percibe menor participación de Sordos conforme el desconocimiento de la LSM. Aquellos Sordos que se animan a realizar opiniones o cuestionamientos, ya sea en los CEBPS o en otros eventos sociales, suelen ser Sordos más experimentados en el uso de la LSM y en su adscripción a la identidad Sorda, lo que se identificó mayormente en la región Capital. Es relevante mencionar que durante los años 2022 y 2023 se llevaron a cabo los primeros encuentros y foros, de magnitud estatal, que convocaron a líderes y población Sorda veracruzana, interesada en participar activamente en un intercambio de experiencias y opiniones sobre el panorama de la educación del Sordo. Quienes participaron de tales experiencias, expresaron entusiasmo y optimismo por la interacción Sordo a Sordo en un espacio propio para compartir vivencias, sentires, opiniones y propuestas que coadyuven al fortalecimiento de la perspectiva Sorda.

La forma en la que las personas Sordas resuelven su día a día, inmersos en espacios oyentes, se caracteriza por el uso de mímica y señas caseras entre familiares, así como en los espacios educativos oyentes. Cuando se desplazan en transporte público, se guían por los colores o formas de los camiones; así mismo, muestran tarjetas con palabras breves para orientarse o buscan letreros con palabras clave y ponen atención en los labios de los oyentes, a fin de tratar de comprender su comunicación. Empero, en contextos más especializados, como las visitas médicas, los Sordos requieren acompañamiento oyente ya que ni los médicos ni las instituciones usan LSM o señas caseras que les permita comprender las indicaciones puntualizadas en las recetas; así como tampoco conocen la terminología médica usada en español.

En general, el uso del español escrito es vivido como una imposición y aunque lo usan en algunas prácticas cotidianas, refieren no comprenderlo.

Algunos Sordos portan, como símbolo distintivo, la seña «I love you» (mano con los dedos índice, pulgar y meñique levantados, mientras que los dedos medio y anular permanecen doblados tocando la palma) en camisetas, pulseiras o collares. Otros, se han apropiado del uso de auxiliares auditivos como un elemento desde el cual se identifican.

**Emotivos.** Incluyen sentimientos, creencias, valores y motivaciones compartidas que impulsan la participación y la aceptación de determinadas conductas (Bonfil, 1988; 1991).

El evidente entusiasmo por encontrarse entre iguales, aun para quienes era su primera experiencia en un encuentro entre Sordos, es señal de la relevancia afectiva que provoca la convivencia en comunidad. La narración testimonial desprende términos tales como alegre, emocionado, muy contento, unidos, comprendidos, interesados. Por el contrario, la convivencia en los espacios oyentes les produce emociones negativas debido a los problemas de comunicación que se presentan, incluso en la familia.

Mientras que se muestran emocionados al compartir historias de vida y experiencias similares con sus iguales; se refieren aburridos, solos e incluso ignorados o discriminados entre sus familiares oyentes. Quienes mantienen contacto con otros Sordos se apoyan de ellos para traducir de español a LSM mensajes de texto que no entienden. Todo lo anterior denota confianza en su círculo social Sordo.

En el ámbito escolar de Sordo a Sordo, aunque aquellos con menor conocimiento de la LSM y escaso contacto con Sordos se les nota apenados, tímidos para exponer y poco participativos en un inicio, reconocen en la figura del MLS una enseñanza natural en LSM y se muestran emocionados por aprender e interesados en el material visual y las formas gestuales. Es notoria la conexión que se genera de los jóvenes a los adultos Sordos. Los pocos menores de edad que participaron de los encuentros comunitarios se mostraron contentos y constantes en su asistencia a las experiencias educativas.

Por su parte, en la interacción educativa con oyentes, les llama la atención el uso de la LSM; sin embargo, mantienen reservas. Rechazan el español tanto en su forma escrita como en el deletreo.

En cuanto a la interacción familiar, expresan mayor apego al miembro familiar que se esfuerza por interactuar en LSM, lo que les genera esperanza de una interacción futura en dicha lengua. Aunque eso es escaso pues se usa mayormente señas caseras y español. Vivir en espacios oyentes fuertemente relacionados al español oral y escrito, les genera un sentimiento compartido de haber transitado por una vida difícil, una imposición.

**Organización.** Abarca las relaciones y formas de participación social (Bonfil, 1988; 1991).

Los espacios observados de interacción se acotaron mayormente a fines educativos, en pequeños círculos de estudio. Con excepción de la región Capital y Altas Montañas, donde se apreció una mayor autonomía en la organización de espacios de convivencia Sorda, ya sea en clubes deportivos u otras actividades, el resto de Sordos participantes no denotan independencia en su participación social.

En algunos escenarios fue notorio que los Sordos desconocían elementos de organización útiles en espacios educativos. Por ejemplo, al exponer lo hacen volteados, lo que obstaculiza la visualización de su lengua a otros interlocutores. Tampoco se apreciaban los rasgos comunes de los saludos y bienvenidas entre Sordos, por cuanto a señas y afectividad.

En los CEBPS, los maestros Sordos, como participantes más experimentados, disponen el espacio para la interacción sin obstrucciones visuales, ya sea en forma de U o en una disposición rectangular. En algunos de estos mismos participantes se aprecia el uso de dibujos o escritura de señas. Cruz-Aldrete (2008) resalta la utilidad de dicha conducta para integrar los aspectos fonológicos como la configuración manual, ubicación, orientación y dirección. Así mismo, disponen la interacción comunicativa desde la transferencia del saludo Sordo.

Conforme los mismos participantes externan, atraviesan por escuelas públicas oyentes sin poder acceder a estudios superiores. Buscan capacitación para el trabajo en instituciones como el Instituto de Capacitación para el Trabajo de Veracruz (ICATVER), pero no logran encontrar empleo. No hay una referencia de organización propia del Sordo en dicho ámbito. Finalmente, coinciden como experiencia común, en que los Sordos son los miembros de la familia que se ocupan como cuidadores de sus madres.

**Materiales.** Se refiere a todo objeto, tanto natural como aquellos transformados por los usuarios de dicha cultura, y que son utilizados para fines específicos de su contexto histórico (Bonfil, 1988; 1991).

En el contexto educativo, es posible apreciar el uso de imágenes que refieren la LSM. Las clases son acompañadas por recortes, gráficos, dibujos y videos relativos al tema a tratar. Juegos como la lotería y el memorama son utilizados para fines didácticos. Así mismo, se aprecia la búsqueda y preparación de material para uso en clase mediante el buscador Google.

Aun en los contextos más rurales, entre los usuarios de la LSM, se identificó el uso del celular para realizar videollamadas. La red social WhatsApp es popular por el uso de breves mensajes (palabras) en español, así como *emojis* de apoyo visual, los que pueden usar tanto con oyentes como con Sordos. Asimismo, se acostumbra el uso de redes sociales como Facebook e Instagram.

Para la interacción en espacios públicos e institucionales, buscan y usan la credencial otorgada a personas con discapacidad, a fin de obtener descuentos. De igual manera, se valen de carteles de donde captan palabras clave ayudándose de la herramienta Google para aclarar significados.

Hasta aquí se presentó la sistematización de los elementos culturales que se observaron en el estudio de las colectividades Sordas en Veracruz. Cabe señalar que se tratan de aspectos iniciales, para profundizar en el conocimiento de la cultura Sorda veracruzana es necesario mantener una actitud abierta y de mayor cercanía con dichas colectividades.

Una forma que permite vislumbrar la singularidad de la cultura Sorda es analizar rasgos de su exterioridad. Analizar lo que está afuera permite una perspectiva de lo que hay adentro, en este caso la identidad opuesta más evidente es de la del oyente.

### **El «Otro»: el oyente**

Al inicio de este capítulo, se habló de cómo el Sordo se desenvuelve y convive en espacios con el oyente, el cual a lo largo de la historia ha cargado al Sordo de concepciones y etiquetas desde el privilegio de la hegemonía de su lengua. Para atender los efectos de esta historia, en este proyecto se propone

la existencia, y se discute la pertinencia y el perfil de dos agentes que llevan a cabo las actividades educativas: un Sordo y un oyente. Poco se ha referido acerca del proceso de autodescubrimiento y deconstrucción que vivieron los participantes oyentes durante trabajo con los Sordos, es decir, su devenir como oyentes.

La participación del oyente se transformó a lo largo del trabajo y convivencia con los Sordos. Como fue enunciado en la primera parte de la propuesta, dentro de los Círculos de Estudio de IVEA había oyentes que por medio de estrategias generadas a manera personal y sobre todo por ganas de atender a la población Sorda, daban atención a Sordos que se acercaban al IVEA en búsqueda de certificar su educación básica con el objetivo de tener acceso a mejores oportunidades laborales. Lo que el proyecto aportó a este primer esfuerzo fue la incorporación de maestros Sordos, en esta etapa la relación no estaba construida, se definió en el transcurso. Las dinámicas de trabajo tuvieron cambios significativos, el más importante fue el de priorizar la revitalización y enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana por los MLS.

El desplazamiento de la participación del oyente no ha sido sencillo para ninguno de los dos agentes. Los Sordos han tenido que alimentar su confianza e imagen de líder. Los agentes oyentes han tenido que configurar su identidad frente a la del Sordo, es decir, su función y su concepción de sí mismo cobra sentido en cuánto se confronta con la identidad del Sordo. Su carácter de escucha deja de ser un aspecto «dado» y requiere iniciar un proceso de reflexión. Con ello, comienza una percepción cultural, en la que se constituye el sentido de ser y estar en el mundo como un oyente. En la convivencia entre Sordos y oyentes se asumieron una serie de cuestionamientos sobre las implicaciones de «oír y hablar», estas reflexiones detonaron cambios en el convivir entre los participantes.

No es posible afirmar que haya una deconstrucción plena de los privilegios que los oyentes ostentan, no obstante, hay un cuestionamiento y apertura a la comprensión de la cosmovisión Sorda que funda la posibilidad de construir una propuesta intercultural.

## Lo propio y lo ajeno

La identidad Sorda se fortalece cuando mira con claridad lo que no le pertenece y le fue impuesto, que el oyente devenga oyente puede contribuir a que las colectividades Sordas se reconozcan con mayor nitidez. La información que a continuación se presenta revela una primera exploración sobre en qué condiciones los Sordos tienen experiencias autoafirmativas y son capaces de reconocer que debieron desestimar prácticas oyentes.

Uno de los elementos que da cuenta de la emergencia de una comunidad alrededor de la cultura Sorda es el interés por el uso y contacto a través de la LSM, así como por legar o transmitir a otros Sordos su forma comunicativa. En reuniones, se puede observar a muchas personas señando en un mismo espacio; se identifica que los adultos más experimentados permanecen centrados en un tema, mientras que los más jóvenes van de un tema a otro, buscando el apoyo de otros Sordos para adquirir significado y tratar de entender las señas. El sentimiento de afinidad entre Sordos es compartido. En las asesorías educativas se distingue al maestro Sordo explicando de frente, priorizando el campo visual y el uso de imagen, dibujos, señas y gestos a fin de lograr transmitir significados. Otro elemento didáctico de la cultura Sorda es la representación de señas por medio de dibujos, que logró captarse en algunos MLS.

Un factor impuesto, visible aun entre los Sordos con menor contacto con comunidades Sordas, es el español oral y la escritura larga. Mecanismos comunicativos en el que insisten las familias oyentes. Los Sordos más familiarizados con su cultura identifican el uso habitual del deletreo y las señas inicializadas como elaboraciones oyentes, así también, la ubicación de logotipos auditivos como referencia a las personas Sordas. En las asesorías educativas se resalta la cultura oyente aprendida en la escuela, reflejada en sus materiales y en algunas formas de enseñar como el constante deletreo del alfabeto dactilológico, la disposición de señas o imágenes emparejadas al español y el uso del cuaderno y lápiz, esto último para el Sordo se asocia con el español escrito.



MLS enfatiza a su educanda conceptos y configuraciones manuales (CM). Una clase sobre la conciencia fonológica mediante dibujos de señas.



# 4 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA

A lo largo de los años, la educación del Sordo experimentó controversias interdisciplinarias entre Sordos y oyentes desde sus perspectivas, vivencias y concepciones, sobre los aspectos metodológicos, epistemológicos y ontológicos, que aún persisten. Se estableció la corriente oralista en el entramado del Sistema Educativo Nacional de México (SEN), asignada a la educación especial, como efecto de la declaración del Congreso de Milán en 1880. En contraposición al oralismo, el sentir del Sordo demandó reconocimiento y derechos sociales ante los constantes y permanentes desafíos cotidianos, principalmente lingüísticos y culturales, que condicionan sus saberes y que implican cuestionar la lengua y métodos de la enseñanza.

Los hitos históricos educativos con relación a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes Sordos se entretujieron en una filosofía médica (Cruz y Cruz-Aldrete, 2013), arraigada en la «deficiencia» y la «discapacidad», por el que la «rehabilitación» les proporcionaba herramientas para una vida independiente (Palacios, 2008). De esta manera, lograba su integración social mediante el predominante español en su forma escrita y oral, lo que agravó significativamente la percepción hacia el Sordo. Esto es, desde el enfoque de Humphries (1975), el Sordo está situado en un sistema donde su desarrollo humano es oprimido por los estándares y valores de la cultura oyente, que origina el audismo.

A pesar de las evidencias históricas en las que la vida del Sordo se ha configurado en una lengua de señas en convivencia con otros Sordos señantes, en 1779, Pierre Deslogue, Sordo francés, en sus observaciones sobre la educación del Sordo, describió que la lengua de señas ya era utilizada por Sordos parisinos previo a la adaptación del abad L'Épée como lengua natural en la instrucción formal de los Sordos (Lane, 1984). Esto conduce a que, ante la existencia de las comunidades de Sordos sostenidas en su lengua natural, no fueron reconocidas en una posición social, ya que eran vistos como seres deficientes y no educables. Por lo que emergieron propuestas educativas para resolver la *educabilidad* del Sordo, divididas en dos corrientes, enfocadas al aprendizaje de la lengua escrita.

La primera, la oralización como instrucción formal, al no reconocer la lengua de señas, comprometieron las habilidades sociales, cognitivas, comunicativas y afectivas reflejadas en la etapa adulta. La segunda, corriente se desarrolló a través de la lengua de señas. Sin embargo, según Deslogue, L'Epée la «reparó», «amplió» e incorporó las «reglas metódicas» (Lane, 1984), dando lugar a elementos manuales gramaticales, algo de lo que naturalmente en la comunicación de los Sordos se carecía (Oviedo, 2007; Lane, 1984), dando lugar a un sistema de señas, lo que en México se conoce como español señado. A pesar de ello, la voz de los Sordos fue desplazada.

Estas prácticas audistas aún prevalecen en la actualidad como un marco vigente para la educación inclusiva del SEN. A pesar de la reconocida Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la cultura Sorda, estos son apropiados por este paradigma. El Sordo es aún incomprendido, percibido como una persona discapacitada cuando no se asume como tal (Pérez-Castro y Cruz, 2021). Es así como el enfoque de la rehabilitación auditiva y lenguaje objetiva la normalización del Sordo en su integral desarrollo, modelamiento de su personalidad y percepción de la vida a través de la ontología del Ser oyente. Es relevante señalar que las prácticas educativas desempeñan un papel fundamental en la formación de vida, además de permitir acceder y construir nuevos saberes, así como adquirir herramientas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida que, por derecho, le corresponde.

Debido a estas problemáticas, fruto de las políticas lingüísticas, educativas y sociales, emerge la pedagogía Sorda, que se fundamenta en la forma de Hacer, Estar y Ser del Sordo en el mundo (Ladd, 2003). Dicha pedagogía trasciende a diversos ámbitos sociales, así como en la personalidad, estilo de vida y desarrollo humano del Sordo, y no sólo en los estándares técnicos-pedagógicos y curriculares.

### **La pedagogía Sorda**

La comunidad de Sordos ha recuperado su posición en este mundo mediante la preservación intergeneracional de su lengua natural, sus costumbres y rituales, sus saberes y experiencias de cada integrante Sordo. A través de estas prácticas, se enfrentan al etnocentrismo. A pesar de esto, las lenguas de señas han prevalecido y resistido al interior de las comunidades de Sordos, transmitiéndose a partir de la convivencia y del importantísimo papel que cumplen

los Sordos experimentados al interior de ellas. Es así como la pedagogía Sorda ha incorporado elementos y concepciones de la comunidad, alineados con sus necesidades de disponer de recursos y estrategias educativas en su propia lengua para la enseñanza y aprendizaje, dotados de sus riquezas lingüísticas y culturales en sus prácticas sociales.

En otras palabras, la LSM y los componentes culturales moldean al individuo Sordo, quienes, cohesionados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del educador Sordo, integran sus saberes intergeneracionales para la vida. Según los autores Lara Tronco y Aguilera Zárate (2023), la educación del Sordo constituye dos propósitos: el *social*, la producción de experiencias y cuestionamientos suscitados por el MLS para comprender su propio mundo y superar los desafíos de la vida cotidiana; un proceso primordial de construcción identitario y cultural. Y el *pedagógico*, que diseña, gestiona y provee sus propios recursos educativos y didácticos para el desarrollo de sus conocimientos académicos y profesionales.

Ladd (2010) señala que esta pedagogía se fundamenta del holismo cultural que subyace e informa la manera en que los educadores Sordos abordan a los estudiantes Sordos. El holismo cultural, en este contexto, describe un enfoque educativo que, en primer lugar, observa detenidamente a las sociedades en su conjunto y a las comunidades en particular, comprometiéndose a comprender las distintas realidades culturales. En este sentido, los educadores Sordos consideran la mejor manera de educar a la persona Sorda en su totalidad para que pueda hacer una contribución máxima a estos mundos. Esta contribución es tanto individual, ya que fomenta el desarrollo académico de cada individuo, como colectiva, puesto que se les proporciona orientación moral y filosófica definida para que puedan realizar la mejor contribución posible a sus propias comunidades (Ladd, 2010). En el caso de las comunidades de Sordos, la orientación sobre cómo interactuar mejor con la sociedad oyente, manteniendo al mismo tiempo un fuerte sentido de su propia identidad cultural colectiva, también es una característica significativa de esta praxis pedagógica.

Es evidente que la participación cultural en la educación de personas Sordas está social y políticamente construida. La participación en la educación de personas Sordas, ya sea como estudiantes o como docentes, implica negociación y contestación donde coexisten múltiples culturas, frecuentemente en relaciones desiguales. El enfoque implementado reconoce a todos los estudiantes y docentes Sordos como conocedores legítimos que participan en discursos multimodales,

herramientas y actividades para construir conocimiento de manera crítica y cultural. La propuesta actual representa un avance significativo respecto a la aplicación de la pedagogía Sorda en el país, ya que hasta el momento este enfoque educativo es inexistente en la educación del Sordo. Es decir, se muestra un primer acercamiento a la pedagogía Sorda de la Lengua de Señas Mexicana.

La educación de personas Sordas, al tener en cuenta estas dinámicas culturales complejas, debe implementar enfoques pedagógicos que no sólo reconozcan, sino que también valoren y respalden la identidad cultural colectiva de las personas Sordas, promoviendo de este modo un desarrollo educativo más efectivo. Asegurar que las personas Sordas sean reconocidas como modelos culturales y lingüísticos, así como maestros y divulgadores de la lengua de señas, incluso en el diseño de cursos de formación de maestros de la LS. Además, es crucial reconocer el liderazgo de las comunidades Sordas y las organizaciones dirigidas por personas Sordas en la enseñanza y el desarrollo de esta lengua (WFD, 2023).

Los MLS se han visto en la necesidad de romper la percepción de su propia lengua. Es decir, únicamente percibían con suma atención «las manos», lo cual resultó un desafío para el desarrollo de las asesorías educativas de un modo más concreto y gradual hacia la consecución de la ruptura de esta creencia aprendida de los oyentes. Es así como, han confrontado con ideologías que, en contacto con la sociedad oyente, influenciaron sobre la lengua de señas y prácticas sociales propias de la comunidad. Así, los MLS logran atribuir de manera adecuada el sentido y significado de las señas y, en el conjunto de éstas, estructuran el discurso de una idea por comprender. Un aspecto de interés fue el arduo trabajo que implicó para completar, ampliar y enriquecer desde la visión Sorda esta noción de la LSM, dando lugar a las expresiones gestuales y movimientos corporales que configuran diversos significados. De ahí, entre Sordos, fueron desarrollando pautas que direccionaron las asesorías educativas en los CEBPS a través de estos cuestionamientos: ¿qué enseñar cómo MLS? y ¿qué aprender cómo educandos?

## **I. Etapa de aplicación pedagógica**

El proceso pedagógico llevado a cabo en los CEBPS permitió observar la importancia y la necesidad de instaurar prácticas desde la pedagogía Sorda en espacios educativos para los adultos Sordos. La generación de experiencias educativas positivas permite que el proceso de aprendizaje se afiance de una manera más

consciente y reflexiva; dichas experiencias son posibles a partir del uso de la lengua natural de los Sordos y su uso entre iguales, la motivación en el aprendizaje, la socialización con otros Sordos y, sobre todo, la significación de lo propio y lo ajeno, a través del proceso de la construcción y consolidación de la identidad.

Se reconoce que esta experiencia es inicial pero que sienta las bases para avanzar de forma gradual a procesos más complejos de reflexión y creación cultural desde las comunidades Sordas, también es claro que en las prácticas escolares tradicionales no existe ningún elemento que pueda generar el mismo efecto.

Si bien, tradicionalmente se piensa que lo ideal es diseñar propuestas con alcance de implementación a nivel nacional, se entiende que el contexto de las comunidades Sordas en el país es diverso y, aunque sus bases de funcionamiento no cambian, cada una debe contar con la posibilidad de desarrollar el proceso de transmisión cultural que sus individuos requieren para lograr una inserción efectiva y creativa en la vida de su comunidad.

Lo anterior es posible por la participación de los Sordos como agentes educativos y de transmisión cultural, la necesidad del MLS al frente de la atención de educandos Sordos es efectiva en la configuración de su identidad y significa el primer paso para el empoderamiento del Sordo en situación de rezago o privación lingüística.

Es necesario el trabajo codo a codo de las instituciones como Instituto Nacional de Educación de los Adultos (INEA), sus institutos estatales y de las comunidades de líderes Sordos a nivel nacional, líderes estatales para generar sinergias, condiciones sociales de mayor participación de las comunidades y personas Sordas en la vida social y política del país. Ello significa construir nuevos pactos de funcionamiento institucional, que impliquen mayor flexibilidad y estructuras de operación acordes a los tiempos y formas Sordas, en respeto y en favor del derecho a la educación de dichas comunidades.

Lo que se expone a continuación es la descripción de una prueba-piloto que podría replicarse en otras comunidades Sordas, adaptando a las particularidades de los agentes educativos involucrados, sus condiciones de actuación y, por supuesto a necesidades sociopedagógicas de los Sordos participantes.

Como se ha mencionado en diversos momentos, los miembros participantes del proyecto perteneciente a la comunidad Sorda han compartido tener una

idea muy específica con la que relaciona «aprender» o «escuela», consecuencia de las experiencias propias en escuelas regulares. En este sentido, el trabajo pedagógico realizado por el MLS y el Asesor Educativo Bilingüe Oyente (AEBO) al interior de los CEBPS tuvo a bien empezar a cambiar esta idea de las vivencias escolares previas para empezar a transformarla en una vivencia positiva, incentivando la asistencia, permanencia y aprendizaje significativo de los educandos. El primer cambio que se dio fue que, al frente de las actividades educativas, estuviese un maestro Sordo (MLS) que desarrollara el tema de clase en LSM. Esto significó para los educandos un primer acercamiento afirmativo dentro de las clases, al generar una sensación de mayor confianza y desenvolvimiento dentro del espacio educativo, principalmente porque era una persona como ellos quien estaba al frente y, sobre todo, porque las explicaciones y la información circulaba en la LSM.

Como se expuso en la *Propuesta educativa para adultos Sordos en condición de rezago educativo*, los agentes educativos atravesaron una fase de formación desarrollada en diferentes etapas que abarcaban distintas temáticas enfocadas a las revitalización y enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana. Esta formación, como era de esperarse, tuvo un impacto directo en la forma en que se desarrollaron las clases dentro de los CEBPS, aspecto que se desarrollará a lo largo de este apartado.

## **Agencia del MLS en la construcción del CEBPS**

En primer lugar, en la fase exploratoria de los propios Sordos se identificaron nociones en torno al estudio, el uso de un espacio educativo, el uso de libretas, el tipo de materiales, la organización de sentarse en filas, etc. Todas estas concepciones provenían de la escuela regular, sobre cómo se aprendió o se intuye que funciona ir a la escuela. Durante los primeros meses del trabajo en los CEBPS, los Sordos buscaban utilizar el espacio educativo como lo hacen las personas oyentes: sentados en filas, llevando libretas. Los que mayor «familiaridad» tenían con el español se les veía tomando notas de las clases. En diversos momentos de diálogo con los investigadores se les preguntaba: ¿qué anotaban o por qué anotaban? O bien: ¿de qué les servía anotar? Los educandos no tenían una respuesta clara; por lo que se considera una imitación de lo que hacen los oyentes en contextos similares.

Esto dio paso a la segunda fase, marcada por la apropiación del espacio educativo, donde se comienza el abandono de la imitación de las prácticas oyentes y empiezan a utilizarlo desde los aspectos culturales propios. Por último, se identifica un momento en el que los agentes desarrollan una serie de temas a tratar dentro de los CEBPS y la preparación de las clases; es decir, hay una posición más clara en su papel de maestros. Finalmente, se observa la implementación de las clases o asesorías educativas, que ha significado un momento clave en el tránsito identitario de Sordos y oyentes; pues las prácticas educativas les han permitido la confrontación, reflexión y construcción de significados sobre sí mismos frente a la identidad del otro.

Respecto al proceso de exploración y posterior apropiación de los espacios educativos de IVEA, se observó que los espacios comunitarios de IVEA, donde normalmente se dan las asesorías a los adultos (oyentes), están diseñados de manera que los educandos avanzan casi siempre de manera individual en sus módulos. Los asesores voluntarios dan apoyo específico en los temas solicitados por los educandos. Normalmente, hay dos tipos de espacios en los cuales se da atención educativa: uno donde hay pupitres escolares dispuestos en filas (de forma similar a la escuela regular) y otro donde hay mesas y sillas alrededor. Estos espacios fueron adoptados y adaptados por los MLS y AEBO para la atención de sus educandos Sordos.

La totalidad de los agentes prefirió trabajar en los espacios amplios, donde podían sentarse alrededor de una mesa. De esta manera, podían tener visibilidad entre todos, los educandos y el maestro Sordo que estaba al frente. Tener un espacio donde haya campo visual amplio es muy importante tanto para el MLS como entre los educandos, ya que permite que se puedan comunicar efectivamente. Asimismo, se observa que el aprendizaje sucede de una manera socializada. Es común que los Sordos dialoguen constantemente entre ellos durante las asesorías y se apoyen con información acerca del tema que se está desarrollando.

De igual forma, hay momentos en que el ejercicio educativo sucede en espacios públicos. Algunos MLS llevaron a los educandos a fruterías y mercados durante las asesorías, con el objetivo de tener una mejor manera de explicar las señas, su significado y, sobre todo, el concepto de éstas. También se han dado clases en parques y cafeterías. Este tipo de actividades propician un mejor desenvolvimiento social entre algunos de los Sordos, ya que, como se

ha expresado previamente, para algunos de ellos, este CEBPS significaba su primer contacto con otros Sordos.

El ejercicio educativo realizado por los MLS y los AEBO implicaba más que impartir clases durante los días pactados con sus educandos; las binas debían tener diálogos previos para preparar los temas y materiales específicos, tomando en cuenta las características específicas del grupo atendido. Los grupos de Sordos eran sumamente variados: había personas Sordas con cierta habilidad y conocimiento de señas y también personas en situación de privación lingüística. Conforme el diálogo sostenido entre la bina, se establecían los contenidos, los cuales buscaban asentar las bases de aprendizaje para afianzar el conocimiento y reflexión en los educandos. Esto conllevaba un proceso de observación, diálogo, elaboración de materiales y diseño de actividades para lograr los objetivos planteados para cada asesoría.

De los CEBPS activos durante esta etapa, la mayoría desarrollaba actividades entre una y dos veces a la semana, con una duración promedio de entre 2 y 4 horas. Esto implicaba un proceso previo de planeación de la asesoría entre los agentes. Las binas, en su mayoría, se reunían una vez a la semana para preparar las sesiones programadas. El MLS tenía la dirección del equipo, establecía temas prioritarios y dialogaban acerca de formas y materiales para desarrollarlo. En los casos en que el MLS no tenía AEBO y realizaba actividades de manera individual, durante el desarrollo de las clases, fueron visibles algunas diferencias de la atención educativa entre aquellos que trabajaban con un AEBO y los que no.

Los temas que se trabajaron al interior de los CEBPS surgieron a partir de tres vertientes principales: a) las formaciones que las figuras educativas recibieron, b) necesidades específicas de los educandos Sordos y, c) lo que el contexto o los oyentes demandaron del español.

a) Las formaciones dotaron de herramientas pedagógicas a los MLS para la enseñanza de la estructura y gramática de la LSM, con el objetivo de la revitalización de la lengua y su ejecución de forma correcta, así como la profundización en la construcción y significado de los conceptos que se discutían en clase. Parte medular de las formaciones y que fue trasladada al espacio educativo fueron los contenidos relacionados con aspectos culturales e identitarios, que fueron fortaleciéndose a partir del desarrollo comunitario que surgió al interior de los CEBPS. Vale la pena destacar que estas formaciones estuvieron a cargo de líderes e investigadores Sordos parte del CIII.

b) Los temas abordados al interior de los CEBPS respondieron a necesidades particulares de los educandos; algunos de ellos estaban en situación de privación lingüística, por lo que en las clases se hizo necesario desarrollar fundamentos que sirvieran para afianzar lo aprendido y también como nuevos conocimientos o complejizar aspectos relacionados con el uso y comprensión de su lengua. Esto se tradujo en el abordaje de temas específicos de contenido en LSM.

c) Conforme la actividad educativa fue avanzando, los CEBPS fueron acercándose poco a poco al uso del español en su forma escrita. Según lo observado, los contenidos de español no eran los que preferían los MLS o los educandos, aunque los MLS refieren que los familiares oyentes o las autoridades locales esperaban ver el uso del español y que por eso incorporaban algunos contenidos.

Durante esta etapa se identificaron una serie de temas que los MLS y AEBO desarrollaron en los CEPBS. De manera general se agrupan en ocho categorías: Lengua de señas mexicana, El ser Sordo, El mundo donde vivo, Vida cotidiana, El tiempo, Tiempo libre, Español y Pensamiento matemático. Dichas categorías contienen los temas desglosados en la figura 1.

Estos temas buscaban que los educandos generaran conocimientos que les fueran significativos en su vida cotidiana, ya que una cantidad considerable de ellos no contaban con experiencias educativas y sociales significativas. Su asistencia a los CEBPS representó su primer contacto con la lengua, les brindó la posibilidad de nombrar algo: lo que comen, en dónde están, lo que les gusta, a sí mismos.

Los MLS expresan que cuando sus educandos no comprendían ciertas señas, buscaban temas que fueran accesibles y con ello crear andamiajes para aprender nuevas señas y conceptos. Esta dificultad es consecuencia de la tergiversación de la cultura Sorda cuando se leen, interpretan y enseñan conceptos Sordos desde el español y su visión oyente. Es decir, la intervención de los oyentes en la educación de los Sordos ha introducido la explicación de nociones de la cultura Sorda desde la interpretación oyente.

Los MLS, al no contar con experiencias de transmisión y explicación previas (lo que engloba el ejercicio de enseñanza), crearon procesos de autodescubrimiento desde su *ser Sordo* y definición de estrategias de clase. Al inicio reflejaron prácticas audistas, es decir, lo que aprendieron en las escuelas; por ello en las capacitaciones brindadas se intentó romper este pensamiento

**Figura 1.** Categorías y temas educativos para la revitalización de la Lengua de Señas Mexicana.

<b>El ser Sordo</b>	<b>El mundo donde vivo</b>
Identidad Sorda	Ecosistemas
Cultura Sorda	Naturaleza
Historia de la LSM y de la comunidad Sorda	Mapa de México
Emociones y sentir Sordo	<b>El tiempo</b>
Sentido de pertenencia y colectividad	El reloj
Fechas conmemorativas de la comunidad de Sordos	Días de la semana
Líderes Sordos	Meses del año
<b>Lengua de señas mexicana</b>	<b>Ocio y tiempo libre</b>
Aspectos lingüísticos y gramaticales	Redes sociales
Rasgos No manuales	Deportes
Léxico y semántica	<b>Pensamiento matemático</b>
Verbos	Números
Configuración manual	Operaciones básicas
Espacio señante	Uso y manejo del dinero
<b>Vida cotidiana</b>	<b>Español</b>
Familia	El ABC (alfabeto)
Animales	Documentos de uso común
Frutas y verduras	Exploración de palabras de interés
Ropa	Documentos de uso común entre Sordos y de servicios públicos y privados
Colores	
Atención médica	
Partes del cuerpo	
Objetos de: casa, escuela, hospital	
Partes de una casa	
Útiles escolares	

y con ello lograron introducir materiales propios, investigaron cuáles sí y cuáles no eran útiles.

De las primeras problemáticas que tuvieron que resolver las figuras educativas fue que, al empezar a investigar los diversos temas para sus educandos, descubrieron que todo el material disponible en Internet y libros para enseñar la Lengua de Señas Mexicana está diseñado y dirigido para oyentes interesados en aprenderla. Esos materiales incluyen dibujos en una sola dimensión de las manos, algunas flechas que indican el movimiento o dirección de la seña y la palabra relacionada en español, es decir, se trata de estrategias de enseñanza para oyentes aprendiendo una segunda lengua (L2). Es por ello que los MLS empezaron a concebir y diseñar sus propios materiales didácticos para utilizar con sus educandos. Generaron: imágenes, rompecabezas, juegos de memoria, globos, entre otros; todos a partir de su visión del mundo y desde la forma en la que ellos, como maestros Sordos, pueden transmitir el conocimiento. Es de vital importancia decir que una característica de estos materiales, producidos por los maestros Sordos, es que se buscaba que no tuvieran español. Algunos maestros dibujaban señas en el pizarrón para explicar sus configuraciones manuales (CM), contribuyendo a la conciencia fonológica.

**Interacciones y relaciones sociales al interior de los CEBPS.** Es relevante dar cuenta de las interacciones que se identificaron dentro los CEBPS porque son una muestra de cómo se insertan los Sordos en espacios que están construyendo para sí mismos, desde una visión afirmativa de su identidad. Mediante dichas interacciones analizan si encuentran condiciones para fortalecer su participación activa.

Las interacciones detectadas al interior del círculo de estudio se pueden clasificar en tres diferentes categorías, como a continuación se esquematiza en la figura 2.

**Logros y cambios en los educandos.** El impacto que ha generado en los educandos su asistencia a los diferentes CEBPS es notorio en distintos aspectos. De forma general se observó comprensión conceptual, identificación y reconocimiento de la propia cultura y la de los oyentes. Estos avances crean un proceso de comprensión de la vida, pues cuando las señas cobran sentido en sí mismas se descubren que el español no es necesario para saber señas o viceversa, es decir, se comprende que son lenguas independientes.

**Figura 2.** Interacciones y relaciones sociales al interior de los CEBPS.



Teniendo en cuenta la experiencia previa de los educandos en espacios escolares regulares y la forma en la que se dio la experiencia dentro de los CEBPS, los educandos se dieron cuenta que el español estuvo presente en sus vidas por ser la lengua de enseñanza en las escuelas dirigidas a personas oyentes. Esta comprensión y toma de conciencia puede expresarse en tres líneas de progresión en el aprendizaje, vertical (profundidad)-horizontal (avance):

**Línea 1.** La identificación y reconocimiento de la propia cultura y lengua (que no es codependiente de otra).

**Línea 2.** Desarrollo de la identidad a través de cuestionamientos de la forma de hacer, resolver, experimentar, concebir, vivir en la convivencia con el MLS.

**Línea 3.** Conocimiento y riquezas lingüísticas de la LSM.

Finalmente, todo el proceso vivido en los CEBPS a partir de la experiencia pedagógica, el contacto social de Sordo a Sordo y el hacer comunidad ha llevado a los educandos a reconocerse como Sordos que pueden ser autónomos y crear sus propios caminos por igual que otros seres de otras culturas y lenguas.

## **II. Herramientas pedagógicas centrales del MLS y AEBO**

Las herramientas pedagógicas que fueron diseñadas para la atención educativa en los CEBPS, están fundamentadas en la pedagogía Sorda. Usar los mismos métodos de la pedagogía tradicional implica no tomar en cuenta las características de ver el mundo de las personas Sordas, por ejemplo, reconocer que la información es captada únicamente por vía visual y que ello tiene efecto en el tipo de materiales didácticos que se deben usar.

Por ello, se diseñaron diferentes materiales didácticos y mecanismos de comunicación para que los MLS y AEBO den atención a los educandos: una línea del tiempo, un cubo con 57 fichas con dibujos de Rasgos No Manuales, vídeos con diversos contenidos en Lengua de Señas Mexicana, dibujos complementarios de los temas del material videográfico; también se sistematizaron e ilustraron 13 herramientas pedagógicas del discurso de la LSM.



Educando realiza un ejercicio fonológico.



Educandos relacionan y emparejan seña-imagen.



Educanda, con el apoyo del MLS, conceptualiza un RNM a través del juego del cubo didáctico.



MLS, a través de las imágenes, aborda ejercicios de los clasificadores.



MLS modela adecuadamente la Configuración Manual de la seña «azul».

## Materiales didácticos

**Infografía: Historia de la comunidad Sorda en México.** Este material educativo se concibió mediante una revisión de múltiples fuentes que han documentado el desarrollo de la comunidad Sorda en México. Su objetivo principal es abordar el proceso de lucha social y educativa del Sordo, con el fin de otorgar significado, valor y pertenencia a los aprendientes en relación con la LSM, cultura e identidad Sordas.



Infografía: Historia de la comunidad Sorda en México

En el material se distinguen tres períodos. El primero —en blanco y negro— se refiere a la Lengua de Señas Mexicana, que está estrechamente relacionada con la Lengua de Señas Francesa; se menciona a Charles-Michel de l'Épée por su contribución a la educación del Sordo mediante señas. La creación de la Escuela Nacional de Sordomudos (ESM) en el año 1867, constituye un hito significativo para la comunidad de Sordos, puesto que se vincula con el Día Nacional de las Personas Sordas cada 28 de noviembre. Referencia a importantes figuras como Eduardo Huet, maestro Sordo, así como a políticos que influyeron en la creación de la ESM: Maximiliano de Habsburgo y Benito Juárez.

El segundo —en sepia— refiere a la evolución educativa del Sordo. Se ilustran las formas de enseñanza y a líderes Sordos mexicanos, como Ignacio Sierra. Inicio de

investigaciones que aportaron el reconocimiento de la LSM, y finalmente donde los Sordos exigieron el reconocimiento y la visibilización de su lengua.

El tercero —a color— representa el reconocimiento de la LSM por parte del Senado de la República.

**Dado de los Rasgos No Manuales (RNM) de la Lengua de Señas Mexicana.** Este material educativo recuperó algunos RNM que Cruz-Aldrete (2008) identificó y enlistó textualmente. Se agregaron otros que se identificaron en la observación de campo y aún no habían sido documentados. El objetivo es reforzar la conciencia fonológica de la Lengua de Señas Mexicana, debido a que se ha observado una inadecuada articulación de los aspectos lingüísticos en el discurso de los Sordos veracruzanos, lo que requiere un mayor esfuerzo para comprender el mensaje.

Se trata de un dado, con 57 tarjetas de 10 x 10 cm. En cada lado del cubo se ubica una tarjeta que, al girarla, determina, de manera preliminar, el rasgo utilizado en su semblante: cejas, nariz, boca, ojos, barbilla, mejilla, entre otros. A continuación, se adoptan las configuraciones de los RNM en el rostro de los aprendientes para reconocerlos entre pares y hacerlos conscientes. En última instancia, se relaciona con alguna seña para examinar la significación que le aporta. Es importante subrayar que es uno de los primeros materiales didácticos lingüísticos desde la perspectiva Sorda y realizado por un equipo de Sordos de forma ilustrativa, a nivel nacional.

**Videos Educativos.** Es relevante recuperar el proceso de creación del material videográfico pues, en sí mismo, implicó la metacognición de los mecanismos de comunicación en la LSM y la pedagogía Sorda.

El proceso de trabajo de elaboración de los materiales en video implicó varios momentos: el diseño de la imagen, el desarrollo del concepto a explicar con base en la ilustración diseñada y, finalmente, la grabación. A fin de cumplir con un material educativo de calidad, se cuidó el desarrollo de las cualidades del discurso pedagógico de la LSM.

Se desarrollaron 11 videos de diversos temas relacionados con las experiencias en la interacción que tienen los Sordos en sus procesos de aprendizaje y socialización. Se trata de videos cortos, van de los 3 a los 5 minutos, en discurso señado por los investigadores Sordos. En este conjunto de materiales

se incluyen 55 videos que ejemplifican los RNM en los que participan los MLS colaboradores del proyecto.

Temas de los videos educativos	Dibujo base
Interacción característica del Sordo en Zoom	
Identidad Sorda en el espacio público	
Explicación de LEGAR	
Explicación de CONCEPTO	
Experiencia del Sordo en la clase oyente	

Temas de los videos educativos	Dibujo base
Experiencia de comunicación del Sordo en un restaurante	
Experiencia de comunicación del Sordo en un hospital	
Evento característico de la cultura Sorda	
Encrucijada del sentir Sordo	
Ambiente de trabajo característico de la cultura Sorda	
Rasgos No Manuales (RNM)	

Vale la pena señalar de forma particular que el manejo de los RNM permite al educando darse cuenta si una seña se trata de una pregunta, si está reflexionando o, en general, qué está pasando; esto lo sabe por el tipo de gesto que

está haciendo. Para la grabación de estos materiales, participaron la totalidad de los Modelos Lingüísticos Sordos, en esos videos se utilizó una seña para ejemplificar el uso del RNM en cuestión.



Con la captura de este QR el lector podrá tener acceso a estos contenidos. La totalidad de los materiales se encuentran disponibles en la plataforma del proyecto<sup>1</sup>, los cuales pueden ser consultados y utilizados por cualquier persona interesada en aprender y profundizar aspectos de la Lengua de Señas Mexicana.

## Herramientas pedagógicas del discurso de la Lengua de Señas Mexicana

El educador Sordo fomenta en sus educandos Sordos la capacidad para visualizar mentalmente el mensaje que se les está transmitiendo en la Lengua de Señas Mexicana. En el proceso de decodificación lingüística, el educador puede recrear las ideas y nociones mediante sus conocimientos, concepciones y experiencias. Como resultado, se refuerzan las aptitudes de explorar, cuestionar, profundizar y elaborar nuevas nociones y conocimientos a través de ellas. De este modo, el estudiante Sordo genera la confianza para aprender a expresar una intención comunicativa de forma clara, que logren la persuasión y la adecuada argumentación en su lengua natural.

Durante la enseñanza, el educador Sordo debe estar consciente de los elementos lingüísticos y la forma del discurso con propósitos pedagógicos, aprovechando las riquezas lingüísticas de su lengua natural como modelos comunicativos, de acceso e interacción con la información y el conocimiento. Es imperativo reconocer los elementos lingüísticos de la LSM que son fundamentales para su producción, en ella se utilizan las configuraciones manuales, gestos y movimientos corporales, así como la comprensión que implica identificar las variantes de las señas, el uso locativo en el espacio y los RNM que afectan el significado del discurso. Esto requiere de un amplio conocimiento lingüístico gramatical y referencias culturales propias de la comunidad de Sordos, por lo que resulta crucial formar parte de ella.

---

<sup>1</sup> <https://proyectomls.veracruz-programa.gob.mx>

En el proceso de investigación e incidencia para la construcción de la presente propuesta educativa, comprendido entre 2022 y 2024, a través de exploraciones de campo para el acercamiento a las comunidades y los Círculos de Estudios Bilingües para las Personas Sordas (CEBPS), se han documentado diversas formas de transmitir los conocimientos de la lengua y cultura de manera natural entre los Modelos Lingüísticos Sordos y sus educandos Sordos adultos. Estos datos se refieren a configuraciones pedagógicas derivadas de las dinámicas, costumbres, experiencias personales, prácticas sociales que caracterizan a las comunidades. Asimismo, las actitudes lingüísticas de los educandos Sordos con experiencias escolares de la educación formal dirigida por docentes oyentes y de los educandos que no poseen ese tipo de experiencias también enriquecieron estas cualidades pedagógicas. A continuación, se presentan los siguientes ejemplos:

a) Señal: *referenciado*. Es una señal que aporta un dato visual-nocional que ayuda al interlocutor predecir y situar el sentido pragmático del discurso. Tiene una función narrativa, indicativa e imperativa.



b) Señal: *fantasma*. Al emplear esta señal indica la visualización de las ideas brindadas de una temática en específico, además de que en la narrativa se facilite la comprensión del discurso. Tiene una función inductiva.



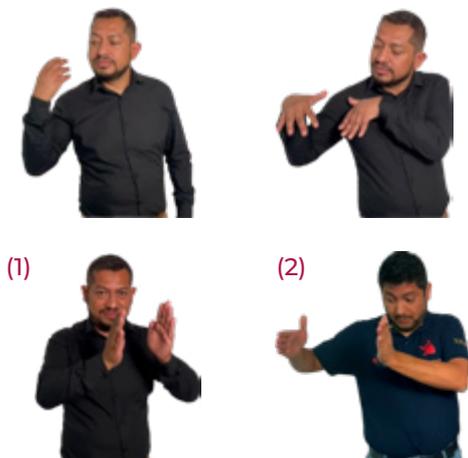
c) Señá: *comparativo*. Se usa para inducir y referir reflexiones sobre la propia y otras culturas.



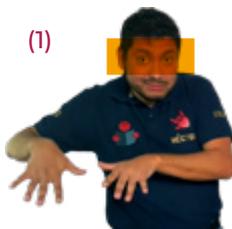
d) Señá: *dar*. En una postura inclinada de la espalda-cabeza (a), con dirección frontal (b) al interlocutor da pie a la proporción de una seña nueva o desconocida. Posee una función inductiva.



e) El control del espacio señante. Cumple un papel gramatical y de soportar significados, por ende, influye sustantivamente en la comprensión del mensaje dada en la narrativa de la enseñanza. En este caso particular, el espacio frontal (1) del cuerpo es comúnmente empleado en las narrativas y en laterales (2) generan peticiones u órdenes.



f) Las miradas. Las que están dirigidas al interlocutor (1) y las que están conectadas con la seña (2) en cuestión, poseen funciones imperativas y de referencia.



g) El rasgo de *fruncido*. Posee una función inductiva y argumentativa en la narrativa.



En lo que respecta a las estrategias del discurso, resulta fundamental para conducir en el proceso de aprendizaje de los educandos, se presentan algunos de estos ejemplos:

a) Modulación del ritmo. Observar al educando en su proceso de elaboración y estructuración de ideas o contribuciones de forma señada, ante la saturación o desgaste del intento, se aplica esta para regular el discurso. Es una seña de «calma», posee un gran valor pedagógico:



b) Estructuración lógica y ordenada de la lengua, es un factor primordial para el educando, que aporta valores lingüístico-comunicativos para controlar las ideas, la intención y el mensaje. Véase este ejemplo:



c) Mirada sostenida. Es una guía visual entre miradas, es decir, la mirada experta engancha a la mirada principiante para que observe enfáticamente los argumentos, explicaciones, demostraciones en cuestión:



d) Dirección y conducción de la atención. Funcionan como reforzadores durante el desarrollo de la enseñanza:



e) Discurso narrativo. Son modelos portadores de riquezas lingüístico-comunicativas, gramaticales y culturales de las combinaciones señadas, es decir, el educando adquiere estructuras de interlocución formales e informales para situaciones comunicativas de Sordo-Sordo, Sordo-oyente y oyente-Sordo.



f) Conciencia del espacio señante. Conduce a discriminar un discurso formal y uno informal, de esta manera el educando clasifica y regula su léxico.



### III. Rol de intervención del Modelo Lingüístico Sordo y del Asesor Educativo Bilingüe Oyente

En la *Propuesta Educativa para adultos Sordos en condición de rezago educativo* se han esbozado algunos aspectos importantes en torno al perfil, la formación y participación de los Modelos Lingüísticos Sordos (MLS) y de los Asesores Educativos Bilingües Oyentes (AEBO). Por lo tanto, es necesario retomar brevemente estos puntos para desarrollar los aspectos de su intervención o participación dentro de los CEBPS.

En primer lugar, el MLS, como agente educativo, mantiene un rol esencial como integrante de la comunidad Sorda de su región. Su participación activa abarca actividades fundamentales para la revitalización de la LSM y con ello, coadyuvar al desarrollo lingüístico de los participantes en el CEBPS. Además, transmite contenidos desde su cultura Sorda, apoyando a la construcción y desarrollo identitarios. Estos aspectos son esenciales para la transmisión cultural de Sordo a Sordo. En este sentido, la participación del MLS es, por tanto, un componente indispensable de cualquier propuesta educativa o iniciativa dirigida a mejorar las condiciones educativas para la población Sorda.

Por otro lado, el Asesor Educativo Bilingüe Oyente (AEBO) también desempeña un papel importante para el desarrollo educativo de los educandos Sordos, pues participa de la enseñanza del español escrito como segunda lengua y fomenta la comunicación intercultural y la colaboración horizontal con el MLS, con el fin de mediar el diálogo en torno a los elementos conceptuales de lo que comprende el mundo oyente, así como en la generación de materiales educativos pertinentes. Es decir, el AEBO no es simplemente un educador oyente que trabaja en solitario o que brinda asistencia, también es un agente activo y cómplice de la comunidad Sorda en su búsqueda de una educación que respete y valore su identidad y cultura.

A continuación, se describen los roles principales tanto del MLS como del AEBO en el contexto de su colaboración conjunta.

#### Rol de intervención del MLS

El MLS actúa como un defensor y promotor de la identidad y cultura Sordas para fortalecer el sentido de pertenencia dentro de la comunidad Sorda. Al ser

un maestro Sordo, actúa como un modelo a seguir, demostrando que ser Sordo es una parte integral de su identidad y no una limitación. Este rol implica acompañar el proceso educativo en torno a la historia, valores y costumbres desde la cosmovisión y cultura Sorda veracruzanas, apoyando a los participantes a desarrollar una identidad sólida, permitiéndoles comprender el mundo oyente con mayor confianza.

El MLS, en la perspectiva de la lucha que mantienen las comunidades Sordas, puede configurarse como un líder e intelectual orgánico (como propone Gonçalves *et al.*, 2024) que analiza y devuelve lo que la comunidad en particular está aportando en la construcción de su cultura. Es decir, su papel no sólo es el de educador para su comunidad, sino que se incorpora como un promotor cultural activo.

Para facilitar un aprendizaje bilingüe dentro de los CEBPS, el MLS trabaja en estrecha cooperación con el AEBO. Lo anterior es importante para que el aprendizaje del español (L2) no interfiera con el desarrollo de la LSM como primera lengua (L1), sino que ambas lenguas se fortalezcan a lo largo del proceso pedagógico. El MLS y el AEBO deben coordinarse para crear un entorno de aprendizaje bilingüe y equilibrado, donde se respeten y valoren ambas lenguas y sus expresiones culturales. Por ello, este esfuerzo no sólo se centra en el vocabulario y la gramática, sino también en su aplicación en contextos diarios, en la construcción del mundo y su comprensión desde su lengua.

En ese mismo sentido, realiza junto con el AEBO tareas educativas, operativas y administrativas derivadas de la conformación de su círculo de estudio (gestión de espacios y horarios); desarrollo de las asesorías educativas, participa en la búsqueda, identificación y registro de los posibles aprendientes Sordos y brinda seguimiento al proceso de aprendizaje de la LSM y las prácticas letradas de los educandos Sordos. Además, el MLS proporciona un acompañamiento pedagógico a los educandos Sordos con base en sus características. Esto puede incluir la adaptación de materiales educativos pertinentes y la implementación de estrategias de enseñanza individualizadas o colectivas. Este apoyo puede incluir la orientación sobre el uso de tecnologías de la comunicación y la mediación entre los educandos y el resto del personal educativo de los CEBPS, por ejemplo, al transmitir mensajes entre los educandos Sordos y el personal oyente que no domina la LSM o lo hace de forma escrita, o en casos donde el AEBO está en proceso de consolidar un mayor aprendizaje de la LSM. Asimismo, el MLS interviene en situaciones que involucren conflictos

o malentendidos debido a diferencias culturales o lingüísticas, actuando como mediador para resolver problemas de manera constructiva.

Con relación a lo anterior, el MLS contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje intercultural, donde los aspectos culturales de los Sordos y ellos mismos son valorados. Esto implica sensibilizar a través del diálogo al resto de personas oyentes cercanas al CEBPS sobre las necesidades y fortalezas de los Sordos, y promover una cultura de respeto y colaboración.

Dentro de los espacios de los CEBPS, el MLS desarrolla una serie de observaciones en torno a las interacciones que se suscitan, así como a las reacciones a los temas y contenidos, por lo que llevan un registro de video sobre sus experiencias de clase que les permite sistematicidad para reflexionar sobre las necesidades o mejora de condiciones específicas en futuras asesorías. Asumen con ello un rol próximo a la práctica investigativa para pensar la relación de su propio proceso como MLS y el de los educandos.

A partir de esta experiencia educativa acumulada dentro de los CEBPS, el MLS reconoce que sus propias prácticas y dinámicas son susceptibles de mejora. Esto implica un proceso paulatino de diálogo y cuestionamiento con otros miembros de la comunidad de Sordos para pensarse a sí mismos como educadores o maestros Sordos, a través del análisis de su praxis. En ello se ponen en juego aspectos personales relacionados a la construcción de su propia confianza y empoderamiento. Parte de su rol es ser un pensador de sí mismo y de su entorno sociocultural, y que, a través de sus observaciones y reflexiones, devuelve a los aprendientes aspectos sobre su cultura para que la adopten como propia.

## **Rol de intervención del AEBO**

El AEBO debe ser una persona que, a través de su proceso de formación, se identifique como oyente y en quien los Sordos del CEBPS confíen y validen. Reconociendo los desafíos históricos de la comunidad Sorda, incluyendo la opresión y la discriminación, el AEBO trabaja con el MLS en colaboración horizontal y diálogo constante para revitalizar la LSM, respetando su gramática y elementos culturales.

Junto con el MLS, el AEBO, garantiza un proceso educativo cohesivo y bilingüe. Desde el primer momento, el MLS enfoca el proceso pedagógico

en la revitalización y enseñanza de la LSM, la cultura e identidad Sordas. Posteriormente, una vez consolidada la L1, el AEBO complementa esta labor enfocándose en la enseñanza del español escrito (L2) y en la mediación cultural de aspectos de la sociedad oyente. La colaboración entre ambos busca construir una experiencia educativa bilingüe e intercultural.

El AEBO es el responsable de acompañar el proceso pedagógico de los educandos Sordos para la enseñanza del español escrito. Para ello es necesario que el MLS y el AEBO identifiquen y reflexionen conjuntamente sobre sus usos de acuerdo al contexto particular y conocimiento empírico, para la construcción sistemática de prácticas sociales e individuales del español escrito.

Este rol implica diseñar e implementar metodologías de enseñanza que sean accesibles y cercanas a las prácticas letradas de los Sordos, a través de la pedagogía Sorda y que involucre estrategias visuales y/o tecnológicas. Además, el AEBO es el responsable de asegurarse de que el aprendizaje del español escrito no interfiera con el desarrollo de la LSM, reproduciendo con ello formas de imposición lingüística de la cultura oyente. Por ello, es necesario mantener constantemente el enfoque bilingüe intercultural.

El AEBO debe recordar que el español escrito no es la lengua natural de los Sordos, y que, aunque es valiosa para su desenvolvimiento y comunicación en la sociedad oyente, es el ejercicio de su lengua natural, la LSM, un determinante para sentirse incluidos socialmente. Por ello, el AEBO debe clarificar cómo el español escrito puede mejorar las condiciones comunicativas entre los participantes Sordos y oyentes.

El AEBO participa en conjunto con los Sordos en la construcción de significados para apoyar en la comprensión de la lengua escrita, considerando los elementos de la cultura Sorda, la LSM, la cultura oyente y el español escrito. Esta actividad estará permeada por las prácticas letradas Sordas con el fin de lograr un aprendizaje significativo y paulatino del español escrito en un contexto real.

Asimismo, realiza junto con el MLS las mismas tareas educativas, operativas y administrativas descritas anteriormente, derivadas de la promoción y conformación de su círculo de estudio. Es importante que muestre disposición a la construcción de acuerdos y formas de solventar dichas tareas. De igual manera, debe acordar previamente con el MLS su participación

durante las asesorías, incluso en los momentos en que el MLS sea quien coordine la asesoría. También participa del seguimiento al proceso de aprendizaje de la LSM y las prácticas letradas de los educandos Sordos.

Por su parte, el AEBO, al enriquecer sus aprendizajes sobre la LSM y la cultura Sorda, puede facilitar la comunicación intercultural entre los educandos Sordos y otras personas oyentes en torno al CEBPS y fomentar el entendimiento de la cultura Sorda entre oyentes y viceversa. Promueve un ambiente de respeto y entendimiento mutuo. Puede implicar organización de actividades que aproximen a la sociedad en general a conocer y entender las necesidades y capacidades de los Sordos con la intención de desarticular los prejuicios audistas de la comunidad oyente.

Otra actividad importante del AEBO es participar del diseño de materiales educativos en torno al español escrito para que sean accesibles conforme al contexto de los Sordos, creando recursos visuales, abierto al uso de las tecnologías y adecuando textos para facilitar la comprensión a través del diálogo y conforme el grado de avance de los educandos. La elaboración de materiales educativos innovadores desde el español escrito es una tarea importante que ayudará a crear prácticas letradas sistemáticas.

Un aspecto fundamental en el rol del AEBO es asumir un compromiso profundo con el respeto por los derechos de las personas Sordas y buscar los mecanismos organizacionales en el marco del CEBPS para fomentar la participación. Su rol implica estar del lado de la comunidad Sorda en la lucha por la igualdad de oportunidades, abogando por la revitalización de la LSM y al mismo tiempo la transmisión cultural de Sordo a Sordo.

Por último, el AEBO debe comprometerse con su propio desarrollo profesional continuo, actualizándose sobre las mejores prácticas en la educación de Sordos, con base en la epistemología y la pedagogía Sorda. Esto incluye también desaprender sus propias actitudes audistas, por lo que será valioso que participe en talleres, cursos y seminarios desde los que comparta su testimonio y reflexiones en torno a la experiencia ganada como agente educativo del CEBPS.

## La bina MLS-AEBO: Dos agentes educativos en un CEBPS

Si bien la forma en que se presentó la información por MLS y AEBO fue seccionada por roles, no significa que cada uno debe pensarse por separado. Al contrario, es ideal que se visualicen ambos agentes educativos situados ante los educandos Sordos en el mismo círculo de estudio. Estas tres figuras conformarían lo que se denomina como CEBPS.

Ahora bien, la experiencia de campo desarrollada en los 15 CEBPS, en el marco del proyecto 319176, arroja particularidades identificadas en cada uno, marcadas por las diferentes características sociales, regionales, demográficas, etc. Si bien se enuncian aspectos generales sobre la conformación y puesta en marcha de un CEBPS, no significa que sean homogéneos a manera de grupos escolares del sistema regular. Para el caso de las binas MLS-AEBO ocurre lo mismo, cada bina está marcada por su propia singularidad, confianza y sinergia que ambos agentes educativos construyen con base en su comunicación, personalidad, intereses afines e incluso por el conocimiento de la LSM del AEBO.

La diversidad presente en los CEBPS, marcada por dichas características de cada comunidad, puede influir en la dinámica de colaboración entre el MLS y el AEBO. Por ejemplo, en regiones con un fuerte arraigo cultural, el MLS puede encontrar más fácil transmitir valores y prácticas culturales propias de la comunidad Sorda, mientras que el AEBO puede enfrentar retos adicionales en su participación y en la enseñanza del español escrito debido a posibles diferencias en su nivel de LSM o hasta de género. Esta diversidad implica que ambos agentes educativos converjan en estrategias y enfoques pedagógicos para responder a las necesidades y contextos específicos de su grupo de educandos como parte del proceso educativo bilingüe e intercultural en los CEBPS.

La experiencia investigativa mostró que hubo binas en donde se continuaban reproduciendo formas de enseñanza tradicionales, provenientes de adecuaciones de los modelos educativos de oyentes adaptados para alumnos Sordos, donde incluso el protagonismo y las decisiones en términos de contenidos y uso de materiales recaían en la figura oyente, quien solía mantener una preponderancia del español sobre la LSM, la cultura y la identidad.

El trabajo colaborativo entre MLS-AEBO implica desarrollar, a un tiempo, habilidades de comunicación asertiva ante las actitudes oyentes que podrían dar lugar a tensiones. Así como también las limitaciones en el dominio de la

LSM por parte del AEBO podrían ocasionar malentendidos sobre su rol hacia los educandos, incluso provocarles estrés durante las asesorías, hasta el punto de que los Sordos prefieran dejar de ir. Por ello, se vuelve necesaria la comunicación constante y la toma de acuerdos claros entre la bina.

Por otra parte, puede mencionarse que hubo casos en los que, ante la ausencia de un AEBO, se detonaron nuevos procesos de cuestionamiento de la práctica de enseñanza-aprendizaje de la LSM por parte del propio MLS, quien es la figura preponderante por su carácter de transmisor de la cultura de Sordo a Sordo. Esto da oportunidad a la reflexión de su práctica de cara a la continuación de las asesorías sin la presencia de una figura oyente. En estos casos, el carácter del rol anteriormente descrito no cambia, se mantiene, y aunque los procesos de mediación que cubre la figura oyente ya no estén presentes, movilizan el accionar y la iniciativa del propio MLS.

#### **IV. Espacios propicios para el aprendizaje, espacios en manos Sordas**

En el material de *Propuesta educativa para adultos Sordos en condición de rezago educativo: Formación de los agentes* se hace una recuperación y sobre todo una prospectiva sobre cómo debía funcionar la articulación de los agentes formativos en los CEBPS. Es necesario reconocer que en dicho planteamiento privaba una idea particular sobre un proceso de institucionalización de dicha propuesta; no obstante, luego de avanzar en el trabajo de los CEBPS existen dudas y también certezas sobre las condiciones y los actores que deben privar en su funcionamiento.

Como CIII, pero también como agentes educativos con responsabilidades públicas, es posible reconocer que asegurar que todas las personas accedan y gocen del derecho a la educación que se enuncia en la Constitución, forma parte de la responsabilidad del Estado. Sin embargo, también se comprende que el actor más relevante en el desarrollo de una propuesta centrada en la comunidad Sorda es la propia comunidad Sorda. Es decir, ningún desarrollo puede considerarse oportuno o pertinente sin la participación activa y protagónica de las personas Sordas.

En este apartado se expone la forma en que funcionan los CEBPS como espacios de aprendizaje, de transmisión de la cultura Sorda y como espacios

de gestión y organización comunitaria que, con apoyo de las instituciones públicas, logran propiciar encuentros significativos para los colectivos Sordos y para el desarrollo cultural. Es decir, no es la comunidad o el Estado, se trata de un esfuerzo articulado a favor de cada persona adulta Sorda que no ha accedido a la lengua e identidad que aseguren su desarrollo pleno y respetuoso.

Así, se entretujan algunas consideraciones que resultan de la práctica cotidiana de los CEBPS y algunas voces que recuperan la larga tradición de la educación popular en América Latina.

## **La educación de adultos Sordos y los círculos de estudio bilingües para personas Sordas**

En el Manual General de Organización del INEA 2020 se define al Círculo de Estudio como:

Grupo de educandos que se reúnen para trabajar con un asesor en el horario convenido entre ellos, independientemente de que estén estudiando diferentes niveles o módulos, que coordina el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) y las Unidades de Operación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (DOF, 2021)

En las reglas de operación 2024 se señala al respecto: «Grupo de personas educandas que se reúnen para recibir los servicios educativos que coordina el INEA con los IEEA, UO del INEA y Plazas Comunitarias en el Exterior.»

Luego de dicha definición se encuentran pocos indicios en los modelos pedagógicos y materiales educativos que nos permitan reconocer una intención particular para la construcción de círculos de estudio, como espacios de encuentro y estudio entre personas jóvenes y adultas que comparten sus saberes. Es a través de los procesos de formación que, INEA y los institutos estatales, comparten señalamientos particulares dirigidos a los asesores educativos, para definir algunos aspectos deseables en la relación pedagógica que construyen.

A pesar del abandono de sus definiciones, dichos espacios tienen su origen en los planteamientos de la educación no formal y la influencia del amplio

movimiento de educación popular que surgió en varios países de América Latina en la década de los 70 del siglo pasado.

Como recuperan varios estudiosos —entre ellos se cuenta con el amplio trabajo de investigación e incidencia desarrollado en México por Pablo Latapí— en varios países se desarrollaron experiencias de educación con personas adultas ligadas a diferentes objetivos, desde la tarea de alfabetización hasta la gestión de proyectos de calado comunitario profundo, que buscaron transformar las condiciones materiales de colectivos pauperizados, ya sea en la ciudad o el campo.

En esas experiencias se tiene en común una educación no escolarizada, gestionada por la comunidad, contenidos vinculados a la vida de las personas y a la mejora de capacidades productivas de sus participantes.

Así, los espacios que por tradición en México o América Latina, albergan a un grupo de personas adultas que quieren aprender, son espacios abiertos a la comunidad local y lejanos a la tradición escolar de cultura académica. En estos espacios se liga el aprendizaje a la vida comunitaria. Si bien, INEA nutre sus esfuerzos de esta tradición, es necesario reconocer que no ha sido posible insuflar y mantener este espíritu en los agentes solidarios que año con año colaboran con sus tareas.

En el caso de los CEBPS, se trata de espacios convocados desde IVEA, pero en la perspectiva de que sean construidos por Sordos y para Sordos. Así, en el desarrollo del proyecto se identifican tres momentos de construcción del CEBPS, el primero que tenía uso alternado de LSM y español, pero que tenía como propósito llegar al español, era gestionado por oyentes; en el segundo vemos un espacio ambivalente con respecto al uso del español, en el que la LSM adquiere centralidad, y cuenta con dos agentes educativos: uno Sordo y otro oyente, que construyen acuerdos sobre cómo intervenir y donde el liderazgo oyente se fue desdibujando poco a poco; en el tercer momento está el CEBPS que es liderado por el maestro Sordo y donde el asesor oyente es un aliado que fortalece la conexión del colectivo Sordo con la comunidad circundante.

Es este tercer momento el que con mayor nitidez caracteriza los aspectos que definen un espacio propicio para el aprendizaje y desarrollo de los adultos Sordos. La LSM es lengua de transmisión y de destino, las formas de interacción e intercambio son respetuosas y valoran la singularidad de la identidad Sorda. Si bien en la práctica se observan distancias y diversos niveles del empoderamiento

que han logrado los MLS, los CEBPS contienen la semilla de la autonomía que como educador comunitario debe construir el maestro Sordo.

En estos espacios confluyen jóvenes y adultos Sordos que han sido privados de su derecho a una educación de calidad y al desarrollo de su lengua y su cultura, en ese tenor, los espacios deben sentar las bases para propiciar un desarrollo integral y la participación activa en la sociedad Sorda.

Así, los espacios deben estar acondicionados para que prevalezca el intercambio visogestual, con los materiales que defina el MLS y los educandos Sordos. Deben permitir el flujo libre de las personas, lo que son y hacen en la cotidianidad. Los temas de los que se hablan y se estudian deben estar vinculados a las preocupaciones cotidianas de las personas.

La tarea de legar una cultura y una identidad requiere de condiciones abiertas y con una normativa mínima, pues deben caber todas las personas Sordas que requieran de un espacio para afianzar su lugar en el mundo y su sociedad. El espacio propicio, entonces, es el que cada colectividad defina. Una pequeña aula en una escuela o plaza comunitaria IVEA, puede ser también el patio en la casa de una persona de la comunidad, el atrio de una iglesia, el salón de usos múltiples de un centro de salud, donde cada colectivo se viva en confianza para el encuentro.

Amaral, Ladd y Velasques (2013) plantean que la educación representa la oportunidad para ser Sordo y la educación informal funciona como mecanismo de transmisión cultural. Pues en ésta no existen las definiciones a priori y rígidas que sí están presentes en los sistemas formales o escolarizados.

En esta configuración la participación de la institución debe limitarse al apoyo material, financiero y de gestión, pues en los CEBPS se ha observado que a mayor autonomía del MLS mayor cercanía se logra con la experiencia de las personas Sordas aprendientes, es decir, la influencia normativa de las instituciones diseñadas desde una cultura oyente puede impedir el florecimiento de la agencia del líder Sordo.

Es un error fusionar mecanismos de la educación formal con los de la educación no formal, resta libertad y genera un efecto negativo. Dicho efecto puede ser el desaliento de las personas a asistir, pues un espacio con tiempos restringidos marca una distancia insalvable para las personas adultas que no gobiernan

su tiempo con libertad. Para los Sordos en particular, es imprescindible que el tiempo o el programa educativo sea flexible y abierto a sus necesidades y al ritmo particular que el desarrollo de su lengua y cultura requieren.

Si se apela a la tradición de educación de personas adultas en América Latina, es posible que el esfuerzo de una institución pública permita la autonomía del trabajo educativo de una comunidad que articula su esfuerzo de construcción cultural en un círculo de estudio.

Sin duda, la construcción de CEBPS con una articulación sólida a la comunidad Sorda desafía todas las pautas de funcionamiento institucional en la cultura oyente, aunque si se tiene una convicción clara de que la construcción de una sociedad democrática es posible con la participación activa de sus diversas comunidades, es indispensable operar la transformación necesaria.

## **V. Progresiones conceptuales y práctica social en el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana**

### **Hacia la evaluación formativa, democrática y comunitaria**

La puesta en marcha de una propuesta educativa conlleva la discusión y definición de contenidos, modelos de enseñanza-aprendizaje, figuras y roles educativos, mecanismos de verificación del conocimiento, materiales, condiciones contextuales y saberes validados por la práctica social en un momento histórico determinado. Por lo tanto, el proyecto educativo representa los intereses ideológicos, políticos, sociales, culturales y económicos imperantes.

Garantizar el derecho humano a la educación para todas las personas ha conllevado esfuerzos importantes, aunque no en todos los casos suficientes dadas las relaciones de poder impuestas por el grupo social de referencia, lo que ha dado como resultado minorías excluidas. En una sociedad cada vez más consciente del significado de los derechos humanos para todas las personas, la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) y a la Ley General de Educación, artículo 5º (2019) hacen énfasis en los grupos históricamente vulnerados.

Lo anterior, se refleja en los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana sobre la restitución de la educación con sentido educativo, social y emancipador. Se propone superar la valoración de contenidos academicistas fragmentados para dar pauta a una perspectiva transdisciplinaria basada en la interacción de aprendizajes que se dan en el contexto de la comunidad y que permiten el bien común. Todo lo cual, modifica la concepción tradicionalista de la evaluación de contenidos, para replantear un sentido formativo, democrático y comunitario originado en la planeación contextual.

Siguiendo tales planteamientos, la educación democrática para los adultos implica la discusión y selección de las necesidades formativas acordes a las exigencias contextuales. El adulto, en un diálogo horizontal, aporta e interioriza los saberes que cada participante posee y pone a discusión del grupo el establecimiento del horizonte de transformación individual y colectivo (Flecha, 2004).

La búsqueda del bien común pone al centro modelos de enseñanza con enfoque comunitario (Garrido, Martínez y González, 2023). Se puede hablar entonces de una pedagogía popular, social comunitaria o pedagogía de la autonomía. En general, tales enfoques educativos buscan empoderar a la ciudadanía para su participación social; lo que señala un especial sentido para las minorías excluidas. Este tipo de pedagogía no se limita al espacio-tiempo-contenido de la educación regular institucionalizada, sino que descansa en aprendizajes socio-culturales y emocionales (Zárate, 2023).

En un acercamiento pedagógico comunitario los acuerdos iniciales dan pauta para la finalización del proceso, ya sea al alcanzar los objetivos o con la argumentación de la finalización requerida, ello permite una evaluación de tipo formativa, la reflexión sobre los pasos siguientes y la suma de acciones de incidencia (Zárate, 2023). Entonces, los CEBPS se constituyen en espacios donde se adquieren o mejoran habilidades que posibilitan la participación comunitaria de las personas Sordas, desde su identidad y configuración cultural. De manera que se intercambian saberes que generan autonomía y dominio de la LSM; por lo tanto, se adquieren conocimientos con sentido y significado, lo que afianza el factor afectivo. Dichos aspectos se convierten en el universo a observar durante el proceso evaluativo de la LSM.

La presente sección tiene la finalidad de reflexionar sobre uno de los aspectos clave en las experiencias educativas: la evaluación.

## ¿Qué se evaluaría en un aprendiente adulto Sordo en la LSM?

La búsqueda sobre experiencias evaluativas de la LSM reiteró lo que se ha narrado en espacios previos de la presente propuesta, no hay puntualizaciones claras o bien construidas al respecto. Las referencias más cercanas a indicadores de progreso se encuentran en los trabajos realizados por Moya (2021) y Cruz-Aldrete (2008). No obstante, el primero refiere un marco de referencia de la lengua de señas cubana como L2; mientras que Cruz-Aldrete ahonda en una rica descripción de la gramática de la Lengua de Señas Mexicana, sin pronunciarse sobre aspectos evaluativos clasificados en niveles de progresión, tal como se conoce para otras lenguas.

En todo caso, ambos autores hacen hincapié en la importancia de cuatro nociones: 1) El reconocimiento y uso adecuado de las configuraciones manuales<sup>1</sup> y no manuales;<sup>2</sup> Moya (2021) refiere la idoneidad de su incorporación desde las funciones comunicativas básicas como saludos, presentaciones, ubicación y estado de tiempo, espacio, descripciones elementales de personas y objetos. 2) Un segundo aspecto a observar es el orden que da sentido a las señas para expresar oraciones de uso frecuente. 3) El tercer aspecto es el uso del espacio señante. 4) Un paso más en la verificación del estatus de uso de la LSM puede recaer en la variedad de léxico comprendido visualmente y externado, de manera congruente, en la expresión señada.

Como se comentó en capítulos anteriores, la experiencia vivida en los CEBPS ha permitido recolectar evidencias del impacto generado en los educandos. De forma general puede hablarse de comprensión conceptual, identificación y reconocimiento de la propia cultura y la de los oyentes. Lo anterior, da indicios de un proceso de comprensión de la vida, las señas cobran sentido y se descubre que el español no es necesario para saber señas o viceversa.

La comprensión y toma de conciencia sobre la vida independiente de la LSM y el español, así como su valor y autonomía, puede expresarse en tres líneas de progresión en el aprendizaje:

---

<sup>1</sup> «forma y orientación que adopta la mano, o las manos (configuración manual), el lugar donde se articula, en el cuerpo o en el espacio, así como el tipo de movimiento que se realiza» (Cruz-Aldrete, 2008, p. 73).

<sup>2</sup> «movimientos articuladores de la cara, mejillas, boca, cejas, ojos, cabeza y cuerpo, que dan sentido y complementan el mensaje que se quiere transmitir», otorgan nociones de «tono, timbre, altura, intensidad y velocidad» (Callejas, 2019, secc. 1, párr. 2)

- 1) La identificación y reconocimiento de la propia cultura y lengua.
- 2) Desarrollo de la identidad a través de cuestionamientos de la forma de hacer, resolver, experimentar, concebir, vivir en la convivencia con el MLS.
- 3) Conocimiento y riquezas lingüísticas de la LSM.

La experiencia vivida en los CEBPS a partir del proceso pedagógico, el contacto social de Sordo a Sordo y el hacer comunidad ha llevado a los educandos a reconocerse como Sordos que pueden ser autónomos, y crear sus propios caminos por igual que otros seres de otras culturas y lenguas. Inicia un proceso de transformación individual y colectiva.

**¿Cómo valorar la integración de saberes de la LSM en adultos Sordos?** Enseguida se discuten algunos aspectos que pueden orientar la práctica.

**1. Diálogo inicial.** Es decir, para establecer conjuntamente el horizonte a alcanzar, es necesario tener en cuenta las circunstancias que caracterizan a los aprendientes Sordos. Comenzar la experiencia educativa en un diálogo detenido que permita identificar vivencias compartidas para reflejarse en un igual, abre la puerta para establecer la confianza en el par Sordo. Así también, permite percibir las diferencias con las situaciones escolares previas para empezar a sustituir esquemas y reaprender significados, en el caso del aprendiente. Al MLS le otorga el insumo para registrar las nociones previas que posee el educando, ya sea respecto al uso de la LSM, el contacto con la cultura Sorda y/o la influencia oyente en sus prácticas cotidianas.

**2. Atención continua.** La convivencia en los CEBPS posibilita la observación de sutiles pautas incorporadas día a día, permitiendo percibir el progreso o incorporación de los elementos culturales (saludos, forma Sorda, uso de las configuraciones manuales y no manuales, proceso de adscripción identitaria, incorporación de la riqueza lingüística de la LSM). Para ello, el MLS se respalda en muy variadas prácticas de creación propia, desde la organización de un juego de lotería para uso en el aula; hasta la visita a un mercado o espacio público con fines didácticos.

**3. Interacción en comunidad.** En un proceso de aprendizaje comunitario y democrático, el esfuerzo e interés por valorar y compartir el propio

conocimiento con la comunidad es un aspecto clave. En este tipo de acercamiento horizontal al conocimiento, se respeta lo que cada participante aporta y se apoya en la transmisión de nuevos saberes. Algunas estrategias de evaluación formativa se centran en la observación de la incorporación de valores y actitudes positivas, en este caso hacia la cultura Sorda. Se espera que, la convivencia paulatina aporte sentido a los signos y seguridad en su uso, lo que empodera al usuario. De aquí que, el desenvolvimiento en la participación del aprendiente en su lengua (más frecuente, más firme, más elocuente, impregnado de la forma Sorda, etc.) otorga evidencia del orgullo de la adscripción identitaria que sustituya la timidez y el retraimiento en la participación comunitaria, por la confianza adquirida para la exposición de la opinión propia.

**4. Verificar significados.** En todo proceso de adquisición de conocimiento se puede hablar de una progresión; es decir, desde aquello que se «sabe» por referencia de terceros o por una charla informal; pasando por lo que se «conoce», como integración de nuevas prácticas o modificación positiva de la forma de hacer las cosas; hasta llegar a «explicar lo que se conoce», lo que implica la capacidad de definir, describir o transmitir a otros un significado. En la educación del Sordo es relevante la verificación de la interiorización correcta del significado de las señas, lo que evita que las «copien» o usen sin comprender realmente su sentido.

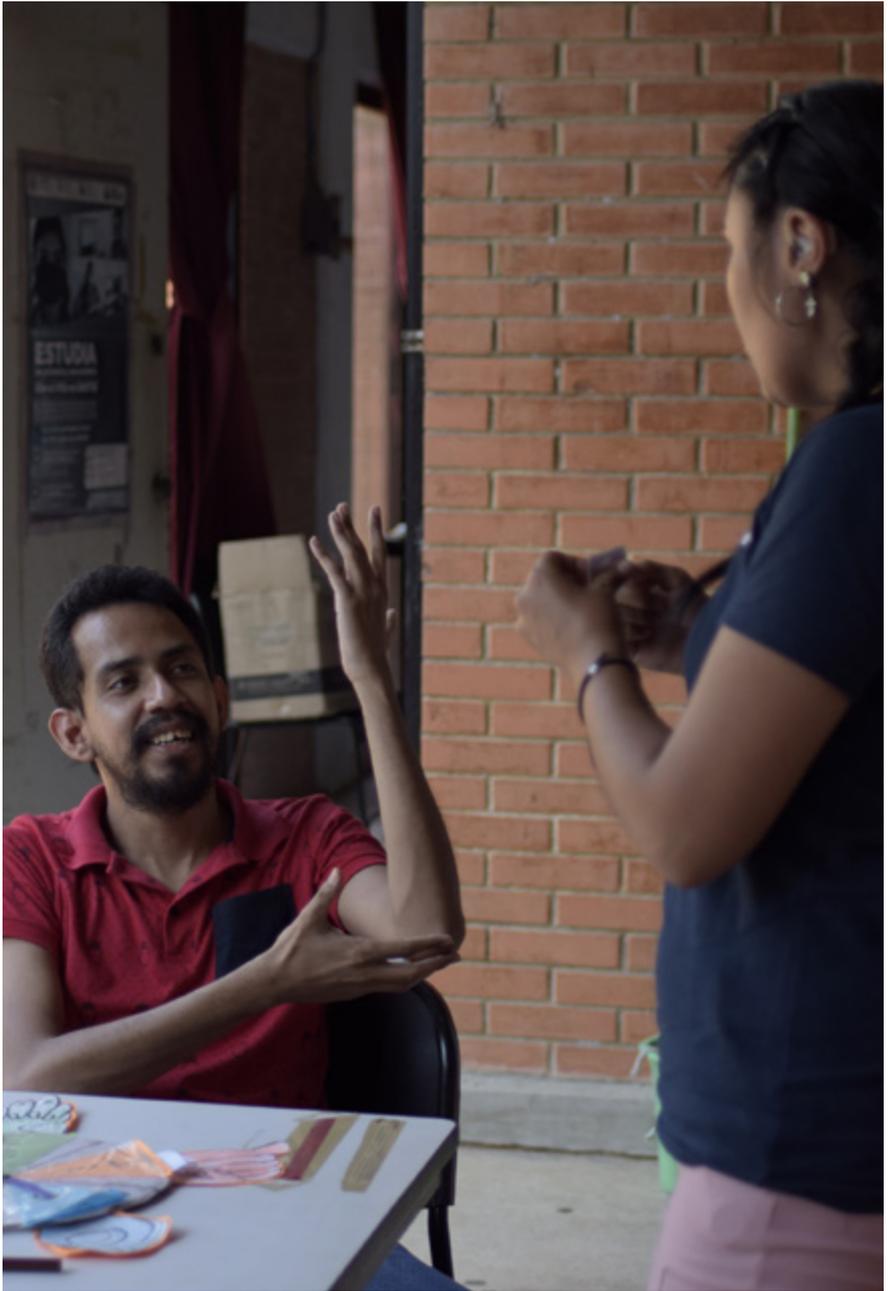
Este último aspecto es doblemente revelador; por un lado, cuando el Sordo logra aventurarse a exponer sus dudas y preguntar «¿qué significa?», está demostrando confianza, seguridad y disposición de intercambio comunicativo comunitario; por otro, refiere en sí mismo la interiorización de significados. La demostración de comprensión respecto al uso de ésta y otras configuraciones de uso pedagógico son indicio de progresiones conceptuales en la adquisición de la LSM.<sup>3</sup>

Sin ser restrictiva, la forma evaluativa bajo la pedagogía comunitaria puede incorporar herramientas formales o no, utilizando la experiencia del MLS y AEBO para determinar el avance logrado en la interacción mediante el uso de la LSM. Más aún, el desarrollo de la pedagogía Sorda reclama tiempos y pausas que históricamente le han sido negadas. Es relevante comprender que el proceso que se desarrolla en los CEBPS va más allá de dispersar

---

<sup>3</sup> Ver el capítulo 2 Enseñanza y aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, subsección Herramientas pedagógicas del discurso.

conocimiento conceptual, se trata de valores y actitudes que apoyen al Sordo a reflexionar sobre sí mismo y sobre su comunidad, a fin de darle sentido a su mundo. Por supuesto, se reitera que, la consolidación de la LSM es el paso indispensable previo a la introducción del español escrito.



CEBPS Cosoleacaque. MLS y educando identifican las señas de las palabras en cuestión.



# 5 SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LAS PROPUESTAS ACTUALES SOBRE LA EDUCACIÓN DEL SORDO

La concreción del modelo que actualmente permea la enseñanza formal del Sordo en las aulas tiene como antecedente la publicación de la Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD) en 2005; oficializando la LSM como patrimonio lingüístico de la nación y mandatando la educación bilingüe para los Sordos (Cruz, 2021; Martínez-Olvera *et al.*, 2024).

La actualización de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPCD), en línea con las reformas constitucionales de 2011, respaldó la difusión de las Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural (MEBB) en 2012 [Secretaría de Educación Pública (SEP), 2012; Gobierno de México-Secretaría de Gobernación, 2017]. Dicho modelo reflejó la postura socio-antropológica, en gestión desde los años ochenta, bajo la cual se concibe al Sordo como una minoría con cultura y lengua propia; por lo que pugna por la enseñanza de la lengua de señas y el español, configurando así un acercamiento bicultural.

Hacia 2017, la SEP reconoció formalmente la necesidad de transitar a una propuesta educativa que diera respuesta a la conformación pluriétnica y pluricultural de la nación. La educación intercultural bilingüe se planteó como la alternativa dialógica entre individuos y comunidades diversas para la inclusión y la convivencia respetuosa, desde el reconocimiento de la singularidad y características de cada grupo social (Martínez-Olvera *et al.*, 2024).

Ahora bien, tanto el modelo bilingüe bicultural como el intercultural bilingüe defienden la necesidad del arraigo a la LSM para, posteriormente, dar sentido al español escrito (Martínez-Olvera *et al.*, 2024; Lissi *et al.*, 2012; SEP, 2012). La propuesta bilingüe bicultural vislumbró que una experiencia educativa idónea para alumnos Sordos debe ubicarse en la conformación de grupos de participantes Sordos, mediada por un tutor usuario competente de la LSM (SEP, 2012). Por su parte, la propuesta intercultural bilingüe enfatiza la generación de intercambios

comunicativos culturalmente enriquecedores (SEP, 2017). El énfasis que ambas propuestas otorgan al acercamiento entre culturas, otorga preponderancia a la lengua. Es decir, se debe tomar en cuenta que la cultura permite comprender e interpretar el mundo y que las distintas lenguas atribuyen significados diferentes, tal como lo plantea el investigador Sordo Humphries (2015). Por lo tanto, para aspirar a un intercambio cultural respetuoso y mutuamente fructífero, debe estar afianzada la identidad lingüística y cultural de referencia.

Sin embargo, la realidad de las aulas evidencia una clara dificultad en la concreción de dichas propuestas. En las aulas regulares veracruzanas los alumnos Sordos suelen estar aislados entre los oyentes, no cuentan con un grupo Sordo de convivencia; las figuras educativas encargadas desconocen el uso de la LSM o sólo la consideran de manera utilitaria para dar paso al español escrito. Si bien la lengua de referencia (LSM) otorga un marco cultural que confiere identidad (Cruz-Aldrete, 2016; Domínguez, 2017; Trejo y Martínez, 2019), también posibilita la consolidación de una estructura mental que permite el paso para la comprensión de otras lenguas (Cummins, 1976; 1979). No obstante, el uso utilitario que le da la docencia regular no cumple ninguno de los objetivos. Es decir, los alumnos Sordos no logran afianzar su lengua, identidad y cultura y, mucho menos, el aprendizaje del español; entonces, ¿cuál es su andamiaje para su participación en el mundo?

La relatoría realizada hasta este punto sirve para ubicar el estatus actual en la educación del Sordo en Veracruz. Cabe mencionar que las orientaciones vigentes abarcan la educación básica, cuyas consecuencias, debido a su cuestionable aplicación, derivan en la dificultad para acceder a la LSM, así como en experiencias desalentadoras para la apropiación del español escrito (Yóval y Lara Tronco, 2023). En otras palabras, las infancias que han pasado por las aulas de educación básica no han logrado un adecuado desarrollo identitario, lingüístico ni cognitivo, quedando en el rezago educativo; lo que deriva en jóvenes adultos Sordos con necesidades educativas específicas. Desafortunadamente, el sistema de educación para los adultos no cuenta con una propuesta educativa que garantice el ejercicio de sus derechos.

## **La pedagogía comunitaria y la pedagogía Sorda**

Como se mencionó en líneas anteriores, las intervenciones educativas que se han puesto en marcha están centradas en la educación básica y determinadas por

la visión del ser oyente. De manera que, se requiere subsanar la ausencia de la participación de las CdS en las iniciativas que los ocupan y la escasez de documentación sobre las prácticas educativas que involucren a las personas adultas Sordas.

En el capítulo 2, se hizo una breve relatoría sobre los fundamentos generales de la pedagogía Sorda, enfatizando que la actual propuesta se constituye como un primer acercamiento pedagógico desde la Lengua de Señas Mexicana y la cultura Sorda. Ahora bien, para aterrizar la propuesta en el entendido de la atención educativa para adultos Sordos, se echa mano de un marco referencial más amplio en el que la pedagogía Sorda puede concretarse, es decir, la epistemología Sorda; que problematiza su aparición en el marco de los múltiples movimientos culturales de grupos marginados por la cultura hegemónica, como son las luchas de los negros o de las mujeres (Ladd, 2003). Es posible inferir que en este marco y para una reflexión desde el contexto mexicano, se pueden sumar también los planteamientos que realizan los movimientos indígenas.<sup>1</sup>

La emergencia de estos planteamientos políticos y culturales de emancipación tiene un efecto claro en el contexto educativo y este puede ser entendido también como un florecimiento en lo que se puede llamar la pedagogía comunitaria. La educación como un campo que reconoce la implicación política y cultural de su acción, se enriquece de lo que los pueblos y comunidades

---

<sup>1</sup> Se refieren aquí dos ejemplos de las múltiples experiencias educativas que los pueblos indígenas han desarrollado en México, el primero desligado de la acción gubernamental y el segundo en articulación con las autoridades educativas de nivel estatal:

El movimiento político, social y cultural del Ejército Zapatista de Liberación Nacional desarrolló sus ideas pedagógicas con la creación de espacios educativos autónomos y autogestionados para la formación de las infancias de sus comunidades, también generaron los espacios llamados «Escuelitas zapatistas» en los que se encuentra un planteamiento educativo creado para legar las formas de organización para la vida en autonomía de las comunidades zapatistas. Existen diversos estudios al respecto, se deja aquí una referencia para consulta: Silva Montes, César. «La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación». *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(1), pp. 109-121, 2019. Universidad Politécnica Salesiana.

Por otra parte, se encuentran las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca que forman parte de la oferta educativa oficial y son cogestionadas y cogobernadas por las comunidades indígenas en las que se encuentran; en estas escuelas los maestros y colectivos educativos incorporan prácticas y cuerpos de conocimientos legados por las mismas comunidades. Existen algunos trabajos que han sistematizado la experiencia, se referencia uno de ellos para su consulta: López López, José Rafael (2016). *Escuelas secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca: comunalidad, diálogo de saberes comunitarios y construcción de saberes colectivos*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Chapingo, repositorio:

<https://repositorio.chapingo.edu.mx/items/ff98a1fc-cebb-4239-b0d3-75962cc3cfa0/full>

aportan en el escenario político más amplio, es un reflejo y un arma de las luchas y las conquistas de los pueblos.

Como bien se relató en capítulos anteriores, un sello de la pedagogía Sorda es la búsqueda del desarrollo tanto individual como colectivo, desde el reconocimiento de la importante contribución que los Sordos generan en la enseñanza de su propia lengua y el potencial de aportación a su comunidad. Todo lo cual coincide con el enfoque de empoderamiento para la participación social que busca sembrar la pedagogía comunitaria. La característica más relevante que permite vislumbrar la idoneidad de dicho marco pedagógico es el énfasis otorgado a los aprendizajes actitudinal y sociocultural, como base del desarrollo conceptual.

Además, en el enfoque democrático educativo con adultos, se enfatiza el respeto a los saberes de cada participante y el enriquecimiento de éste, a partir de la aportación colectiva.

### **Propuesta para la educación del adulto Sordo**

Antes de abordar las consideraciones para la introducción del español escrito, como segunda lengua para personas adultas Sordas en el estado de Veracruz, es necesario enunciar una serie de desafíos y aspectos esenciales sobre la educación de los Sordos en relación con el aprendizaje de esta lengua. Si bien el dominio de la lengua de señas es necesario, no es suficiente por sí solo, si se busca el desarrollo de una educación intercultural bilingüe; cabe reiterar que en México no existe un currículo oficial para enseñar el español escrito a Sordos y, que actualmente aún se requieren currículos novedosos que no sean adaptaciones de métodos diseñados para oyentes. La base de este proyecto de investigación identificó que no hay estudios específicos en este sector para el contexto mexicano ni experiencias similares registradas, por lo que la construcción de esta propuesta busca ser un parteaguas para otros colectivos de investigación y un impulso que despierte ecos de largo aliento.

Asimismo, la enseñanza del español escrito también debe considerar las relaciones de poder existentes (Lara y Cruz-Aldrete, 2024), ya que estar en una situación de analfabetismo conlleva a vivir en desigualdad frente a los oyentes. Es importante considerar cómo estas relaciones influyen en la percepción y el uso de la lengua escrita por parte de las personas Sordas. La

expectativa es que esta propuesta educativa sea un camino para el empoderamiento de las personas Sordas, proporcionando herramientas y estrategias que les permitan superar las barreras lingüísticas y sociales. En este contexto, los desafíos de aprender una segunda lengua a través de su forma escrita se hacen evidentes, por lo que, como CIII, se busca un acercamiento cuidadoso. En este andar investigativo sin muchas certezas se plantean algunas consideraciones iniciales sobre la enseñanza del español, a partir de lo que se localizó en las revisiones académicas y la experiencia empírica obtenida en el proceso de investigación.

Los estudios que existen tienen el sesgo de la impronta audista, se han concentrado en las lenguas orales; el campo de la signolingüística es reciente (Cruz-Aldrete, 2008) y aún tiene muchas áreas por investigar. El estudio de las lenguas orales señala que las lenguas humanas no evolucionaron para ser aprendidas únicamente a través de su forma impresa, lo que significa que la ruta típica de adquisición de la primera lengua es a través de la interacción oral. En el contexto de la enseñanza de las lenguas visogestuales se tiene un campo aún por explorar, por la hegemonía de los estudios en lenguas orales, existen más experiencias documentadas de la enseñanza de las lenguas de señas como segunda lengua por oyentes que como primera lengua por Sordos. Hay estudios pioneros que muestran la complejidad de su sistematización.

El aprendizaje de una segunda lengua oral en su forma impresa por parte de las personas Sordas ha sido menos estudiado, los actuales educadores de Sordos carecen de métodos de enseñanza-aprendizaje probados para este desafío.

Abordar la introducción del español escrito en la comunidad Sorda requiere reconocer que se trata de un terreno con mucho por descubrir y en el que es necesario ir con un cuidado mayor. No obstante, es importante realizar un esfuerzo para posicionar algunas reflexiones y orientaciones, en tanto que en los CEBPS los agentes educativos Sordos y oyentes realizan prácticas de acercamiento al español. Por ello, estas reflexiones intentan enriquecer esas prácticas y la propuesta educativa general. Estos aspectos se centran en la importancia de una base sólida en la lengua de señas, que debe preceder al aprendizaje de formas escritas.

El objetivo de este apartado, al establecer dichas orientaciones, será servir de guía para diseñar estrategias específicas para enseñar el español escrito a adultos

Sordos, que vivieron en contextos de privación lingüística, y que busca enfocarse en la construcción de significados de las palabras en lugar de sus sonidos. A continuación, se presentan 12 consideraciones para la introducción del español escrito.

## Consideraciones para la introducción del español escrito

### 1. Enseñar el español escrito a través de la LSM

En primer lugar, los educandos Sordos deben tener un manejo consistente de la lengua de señas antes de abordar el aprendizaje del español escrito. El escenario ideal sería que la exposición a la lengua de señas comience lo más temprano posible, es decir, desde la primera infancia. Hay que recordar que esta exposición tiene efectos en el desarrollo lingüístico y cognitivo, ya que proporciona una base sobre la cual construir habilidades de literacidad.<sup>2</sup>

Para el contexto situacional de los Sordos adultos en rezago educativo este elemento debe ser abordado previamente por el MLS en colaboración con el AEBO, quienes deben ser competentes en la lengua de señas utilizada en el CEBPS. Esto no sólo facilitará la comunicación, sino que también asegura que el MLS, como agente educativo, pueda modelar y legar la lengua de señas de manera precisa y con pertinencia lingüística y cultural. Hay que tener presente, que el Modelo Bilingüe Bicultural utilizado actualmente en la escuela regular, aunque defiende la enseñanza a través de la LSM, no repara en quién y cómo la transmite. Un oyente usuario de LSM bajo la perspectiva oyente, no necesariamente impregnará nociones culturales, menos aún identitarias, a través de las cuales el alumno Sordo encuentre significado y construya un sentido de pertenencia que le permita enfrentarse con autonomía al mundo.

Asimismo, es de suma importancia para los agentes educativos evitar enseñar los sonidos de las palabras o lecturas labiofaciales y, en su lugar, enfocarse en los significados de las palabras. Para los aprendientes Sordos, la enseñanza de los sonidos de las palabras puede ser confusa y poco útil, dado

---

<sup>2</sup> De forma general, la literacidad hace referencia a las habilidades de lectura y escritura.

que su principal canal de comunicación es visual. En cambio, al centrarse en los significados, se facilita una comprensión más profunda y significativa del lenguaje escrito.

## **2. Entender quiénes son los aprendientes Sordos en el CEBPS**

En segundo lugar, entender quiénes son los aprendientes Sordos servirá para plantear estrategias educativas pertinentes. Estos presentan una gran diversidad de circunstancias que son importantes reconocer. Por ejemplo, algunos pueden ser usuarios de auxiliares auditivos o incluso de implantes cocleares que hayan tenido entrenamiento del habla oral previamente. Sin embargo, puede haber casos donde la amplificación y los implantes cocleares hayan sido insuficientes para permitir la competencia en el español oral. Reconocer estas diferencias es esencial para identificar las características específicas de cada aprendiente Sordo, incluidas sus expectativas de aprendizaje.

Como ya se mencionó, es sustancial valorar la privación lingüística y las experiencias educativas previas de los Sordos que suelen estar marcadas por enfoques oyentes que no consideran adecuadamente la LSM ni la cultura Sorda. Por ejemplo: Uso de materiales para oyentes, primer contacto con señas básicas utilizadas como herramienta pedagógica, uso de un español señado para la enseñanza del español escrito, transición escolar sin una lengua consolidada, etc. (Yóval y Lara Tronco, 2023).

## **3. Desarrollar una cosmovisión e identidad Sorda**

Es necesario que los Sordos desarrollen una comprensión de su identidad como miembros de una comunidad lingüística y cultural distinta. Este desarrollo implica un proceso de convivencia con otros Sordos, cuyo propósito es reconocer al Sordo desde su individualidad y, en un segundo momento, apreciarlo desde la colectividad como característica cultural. Es decir, para comprender la cosmovisión Sorda es necesario adoptar la perspectiva de los Sordos y de la interacción social (Yóval y Lara Tronco, 2023). La cosmovisión Sorda implica entender cómo los Sordos perciben e interpretan el mundo a través de su lengua y cultura, y esta perspectiva debe ser central en cualquier enfoque educativo para que las prácticas pedagógicas sean culturalmente relevantes y respetuosas.

Este proceso de reconocimiento y comprensión de la identidad Sorda debe ser apoyado por los MLS, AEBO y los aprendientes del CEBPS, quienes deben respetar y promover una interacción social basada en la cultura Sorda. A partir de ello, la enseñanza del español debe construirse sobre una base sólida de su identidad Sorda, asegurando que los educandos se sientan valorados y respetados en su propia cultura antes de introducir el aprendizaje de una segunda lengua que con seguridad la vivieron con imposición en el pasado.

Cabe señalar que la identidad lingüística se concibe como un vínculo entre un individuo y una comunidad, a cuya lengua se adscribe, generando con ello afinidad y adoptándola como propia (Martínez y Mora, 2008). Por lo anterior, es posible reconocer que los Sordos tienen una identidad lingüística propia basada en la LSM, y que no sólo es un medio de comunicación, sino también un componente esencial de su identidad cultural. Afianzar la identidad y adscripción Sorda, emite un mensaje de aceptación, lo que alimenta positivamente el sentido de pertenencia y posibilita la transmisión de comportamientos habilitantes, como herramientas de poder para la autonomía y la participación social. Es decir, la forma Sorda es tan válida como la contraparte oyente, y aun distintas, pueden converger evitando la comparación e imposición de estándares inalcanzables; otras formas de prácticas letradas son posibles (Lara y Cruz-Aldrete, 2024).

#### **4. Implementar el enfoque intercultural crítico en los CEBPS**

La propuesta del enfoque educativo debe ser bilingüe e intercultural; sin embargo, y de acuerdo a la forma en que ha sido implementado, es necesario profundizar en las características que deben afianzarse. Primero, la LSM debe ser fortalecida como la primera lengua (L1) de los Sordos, y el español escrito debe enseñarse como una segunda lengua (L2) pero priorizando la relevancia de la función sociocultural de la lengua. De esta manera, el interés se concentrará en el uso cotidiano más allá de la adecuación gramatical cuyo estándar es la forma oyente. Ahora bien, la enseñanza de la LSM no debe limitarse a la mecanización de señas, sino concentrarse en los elementos lingüísticos que caracterizan a la cultura Sorda; es decir, los rasgos no manuales, el espacio señante, la estructura gramatical Sorda, las señas propias de la comunidad de Sordos aunado al significado y significante

de las configuraciones manuales. Garantizar esta base sólida en su lengua natural antes de introducir el español escrito como L2 es trascendental para reconocer y respetar su identidad lingüística.

Por su parte, desde el enfoque intercultural tendría que profundizarse en la educación dentro de un contexto de cultura Sorda bajo una cosmovisión Sorda, es decir, desde una identidad social y lingüística visibilizada. Esto implica integrar la cultura Sorda y sus prácticas letradas en cualquier currículo educativo que se genere en el futuro. La noción de interculturalidad no es suficiente en tanto se «respete» al Sordo en sus peculiaridades, pero sin reconocer o validar horizontalmente los saberes. Al adoptar un enfoque intercultural crítico, la propuesta educativa no únicamente enseña el español como una L2, sino que también promueve el diálogo y la equidad entre las comunidades Sordas y oyentes.

La implementación de esta propuesta educativa debe basarse en un enfoque intercultural crítico que reconozca y aborde las dinámicas de poder históricas entre las comunidades de Sordos y oyentes. Esto implica que los agentes educativos deben estar preparados para plantarse y discutir estas dinámicas de manera abierta y creativa, promoviendo la construcción horizontal del proceso de aprendizaje del español escrito.

## **5. Mantener la colaboración entre el MLS y el AEBO**

La colaboración mutua entre ambos agentes educativos es esencial para la implementación constante del enfoque bilingüe e intercultural crítico. Los MLS deben liderar la enseñanza de la LSM y la cultura Sorda, fomentando una construcción identitaria desde la cosmovisión Sorda. Por otro lado, los AEBO deben apoyar la enseñanza del español escrito. Esta colaboración recíproca asegura que ambas lenguas y culturas se respeten y se integren de manera coherente en el proceso educativo en los CEBPS.

Para que esta colaboración se lleve a buen puerto, ambos agentes educativos deben estar formados en diversos temas relacionados con la LSM y en aspectos específicos para la enseñanza de Sordos (Martínez-Olvera, 2023). Esto implica que tanto los MLS como los AEBO posean una comprensión profunda de la cultura Sorda y de las estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje del español escrito.

El trabajo conjunto de ambos agentes educativos debe mantenerse sensible a las huellas marcadas por las múltiples experiencias y desafíos que han enfrentado los Sordos a lo largo de su vida. Promover una actitud empática y respetuosa hacia sus necesidades y derechos educativos servirá también para crear un ambiente de aprendizaje propicio y positivo que permita resignificar conceptos como: «enseñar», «aprender», «escuela», «lectura», etcétera.

## **6. Adecuar materiales y metodologías en el contexto de la educación para adultos Sordos**

Los materiales y la metodología de enseñanza deben adaptarse a las necesidades y contextos específicos de los Sordos adultos para asegurar que los materiales sean culturalmente apropiados y contribuyan a un mejor aprendizaje. Esto implica el uso de recursos visuales y técnicas de enseñanza que aprovechen al máximo las capacidades visuales de los aprendientes. Para ello, se considera favorable que los materiales reflejen y respeten la cultura Sorda de los adultos y que sean desarrollados con la participación activa de la comunidad.<sup>3</sup>

Por otra parte, en ocasiones la tecnología puede ser una herramienta útil para apoyar su aprendizaje. El uso de buscadores, redes sociales y aplicaciones educativas que fomenten la comunicación (en LSM y/o español escrito) son valiosas, aún fuera del espacio del CEBPS. Plataformas de videollamadas también facilitan la comunicación visual, permitiendo una interacción más fluida y directa. Estos recursos tecnológicos enriquecen el proceso educativo, y a un tiempo, proporcionan oportunidades para una práctica e interacción continua, así como la expansión de habilidades lingüísticas en contextos reales y prácticos.

Se recomienda que los materiales didácticos sean accesibles por su calidad visual, lo que incluye el uso de videos, carteles, infografías, hojas impresas, mapas, y otros recursos interactivos que hagan el contenido más comprensible y atractivo para los educandos Sordos. En este sentido, será necesario evitar el uso de materiales diseñados y elaborados para niños que tiendan a reproducir una visión infantilizada de los adultos Sordos. En su lugar, los materiales deben estar diseñados específicamente para el contexto de los CEBPS, reconociendo y respetando su experiencia de vida.

---

<sup>3</sup> Véase el apartado: «Enseñanza y aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana».

## 7. Desarrollar una conciencia lingüística<sup>4</sup>

El desarrollo de la conciencia lingüística se da después de la consolidación de la lengua materna. Es menester que los Sordos desarrollen una comprensión profunda de su lengua natural, la LSM, lo cual incluye el aprendizaje de sus estructuras gramaticales, vocabulario y uso culturalmente relevante (Cruz-Aldrete, 2008). La adquisición de estas competencias en LSM puede proporcionar la base para construir el aprendizaje de una segunda lengua, siendo consecuente al respetar su identidad cultural.

Para que este desarrollo de la conciencia lingüística pueda tener lugar, los Sordos deben ser actores activos en su propio proceso educativo, permitiendo que sean protagonistas en su aprendizaje. Esto significa que la enseñanza debe fomentar el diálogo horizontal,<sup>5</sup> la participación y la interacción social que serán siempre elementos vitales en este proceso. El enfoque educativo que promueva la participación activa coadyuvará para que los aprendientes Sordos construyan conjuntamente significados a partir de sus propias experiencias y conocimientos. Con ello, no sólo se enriquece el aprendizaje, sino también su empoderamiento, reconociendo su voz como sujetos centrales en su educación.

## 8. Contextualizar el aprendizaje del español escrito

Contextualizar el aprendizaje del español escrito es importante para hacer que la literacidad sea significativa y relevante para los aprendientes Sordos. La literacidad debe ser entendida como una práctica social y cultural, y las estrategias pedagógicas deben incorporar esta perspectiva. Es preciso reconocer que la forma en que las personas Sordas se apropian de la lengua escrita está influenciada por su contexto sociocultural. Por ello, no debe ser un proceso aislado, sino una extensión de sus experiencias y entornos diarios.

---

<sup>4</sup> Esto implica que primero se adquiere y se consolida el uso de la lengua materna, y luego se desarrolla la capacidad de reflexionar y analizar conscientemente sobre ella, esto es parte de la conciencia lingüística.

<sup>5</sup> Este enfoque se basa en la premisa de que todos los participantes, independientemente de su rol o estatus, tienen igualdad de oportunidades para expresar sus ideas, conocimientos y experiencias, y que su voz expresa una verdad con la misma validez que cualquier otra. En el contexto de la educación de personas Sordas, el diálogo horizontal no sólo empodera a los aprendientes, sino que también fomenta la expresión, desarrollando herramientas para la comprensión y la colaboración entre los agentes educativos y aprendientes.

El aprendizaje del español debe contextualizarse dentro de las experiencias, intereses y necesidades diarias de los Sordos. Esto significa que la enseñanza del español escrito debe ser relevante y aplicable a su vida cotidiana, facilitando su uso en situaciones reales y prácticas. Por ello, MLS y AEBO, deben trabajar para identificar y abordar las áreas específicas donde el español será más útil, funcional y significativo. Asimismo, deben evitar generar cualquier situación de estrés asociada a prácticas oyentes y tradicionales de alfabetización, así como con el uso de un español técnico o académico, que deje de ser práctico en su vida diaria.

Para lograr esta contextualización, es importante emplear, reproducir o simular contextos donde se pueda inferir el significado de las palabras impresas. Ejemplos de estos contextos incluyen anuncios, espectaculares, carteles, infografías, libros de imágenes, productos de consumo, recetas médicas, formularios de trámites personales, subtítulos en películas y conversaciones por mensajes de texto en teléfonos inteligentes. Estos recursos permitirán a los aprendientes Sordos ver el español escrito en acción y comprender su aplicación práctica.

Además, se pueden utilizar otros elementos factibles que se encuentran en los contextos urbanos y rurales de los CEBPS para propiciar el diálogo y la construcción conjunta de significados. Ejemplos de estos elementos incluyen espectaculares publicitarios, carteles en transporte público, infografías en parques o espacios públicos, anuncios en vallas publicitarias, carteles en parques o mercados locales, murales informativos, folletos en centros comunitarios y periódicos murales o pizarrones comunitarios. Estos elementos suelen ser comunes y cercanos a las comunidades, y pueden proporcionar un entorno rico en oportunidades para la interacción, el diálogo y el aprendizaje contextualizado.

## **9. Reconocer la construcción de una identidad bilingüe Sorda**

Reconocer la construcción de una identidad bilingüe Sorda es un aspecto esencial en la propuesta educativa. En general, la posición social de la cultura escrita de la comunidad Sorda suele ser desvalorizada. Dado que el dominio del español escrito se considera uno de los objetivos primordiales de la educación, los miembros de la sociedad oyente, no reconocen enteramente que los Sordos están en proceso de apropiarse, o incluso, se han apropiado del español escrito. Es necesario que el AEBO, por su carácter oyente, y otros integrantes del CEBPS reconozcan que las formas en que los Sordos realizan las prácticas

letradas no necesariamente coinciden con las experiencias de la lengua escrita de la sociedad oyente letrada (Yóval y Lara Tronco, 2023).

Hay que tener presente que la cultura escrita de los miembros de la comunidad Sorda se expresa a través de sus propios medios, recursos y saberes, que difieren de aquellos característicos de los oyentes. Esta cultura escrita Sorda está marcada por una perspectiva bilingüe, donde la LSM y el español escrito coexisten como competencias lingüísticas que deben ser valoradas. Este bilingüismo, capaz de desarrollarse fuera del contexto escolarizado formal, responde a las exigencias sociales y al contexto en el que los Sordos se desenvuelven.

Por lo anterior, el reconocimiento de que la apropiación del español escrito por parte de los Sordos se da de manera diversa, puede servir a los agentes para identificar progresos a partir de los aspectos identitarios. Las prácticas letradas Sordas están influenciadas por su identidad cultural y lingüística, lo que las hace diferentes, pero no menos válidas, que las de los oyentes. Estas prácticas reflejan una diversidad de la cultura escrita que debe ser valorada y respetada dentro del sistema educativo y por la sociedad en general.

## **10. Dar cuenta de la diversidad en las prácticas letradas que los Sordos pueden lograr**

Las prácticas letradas en la comunidad Sorda son diversas y multifacéticas, reflejando las variadas formas en que las personas Sordas interactúan con la lengua escrita en su vida cotidiana. Estas prácticas abarcan contextos digitales e impresos y deben ser valoradas y reconocidas como parte integral de su educación, más allá de los aspectos formales de la gramática del español (Lara y Cruz-Aldrete, 2024).

Se ha identificado que las personas Sordas utilizan diversas redes sociales (Facebook, WhatsApp, Instagram y Twitter, ahora X) para comunicarse con amigos, familiares y compañeros (Lara y Cruz-Aldrete, 2024). Como se sabe, estas plataformas permiten una comunicación rápida y accesible a través de breves mensajes de texto, imágenes y videos. Además, facilitan la formación de comunidades virtuales donde las personas Sordas pueden compartir experiencias, conocimientos y recursos, siendo importantes para la interacción y la construcción de identidad y la promoción de la cultura Sorda. De aquí que

pueden ser herramientas propias para la introducción al uso contextual del español escrito.

Lara y Cruz-Aldrete (2024) documentan la diversidad de prácticas letradas de personas Sordas, la cual va desde el acercamiento lector con fines académicos hasta un uso de entretenimiento. Así también, su escritura varía conforme los intereses y necesidades personales. Sin embargo, como aspectos comunes se encuentran los siguientes: a) El uso del texto en prácticas cotidianas. La apropiación del español escrito entre los Sordos se ubica en experiencias adultas al resignificar su uso, fuera del espacio escolar, para adaptarse a las necesidades de su contexto. b) La preferencia por textos breves. c) La búsqueda de significados ya sea en buscadores digitales o con personas de su confianza (Lara y Cruz-Aldrete, 2024; Yóval y Lara, 2023). De hecho, entre los Sordos veracruzanos es común que busquen el apoyo de otros Sordos para traducir a LSM algún texto no comprendido o para afianzar su comprensión.

Finalmente, cada persona dentro de la comunidad Sorda tendrá sus propias experiencias y necesidades únicas en cuanto al aprendizaje del español escrito. Es esencial adoptar enfoques personalizados que consideren estas diferencias, incluyendo el nivel de competencia en la LSM y el español escrito.

## **11. Fomentar el involucramiento de la comunidad Sorda y la familia**

La educación de los Sordos debe involucrar activamente a la comunidad Sorda, incluyendo en la medida de lo posible a líderes y organizaciones de apoyo. Esta colaboración asegura que la educación esté alineada con las necesidades y expectativas de la comunidad Sorda.

Asimismo, es crucial involucrar a las familias en el proceso educativo. Proporcionar orientación y recursos de forma breve y periódica les permitirá apoyar el aprendizaje de la LSM y del español escrito de sus familiares Sordos. Las familias desempeñan un papel vital en el desarrollo lingüístico, y su participación activa puede marcar una diferencia en la mejora de los aprendizajes de los aprendientes. Ofrecer sesiones informativas y materiales accesibles al público en general puede fortalecer el apoyo que brindan en el hogar.

Es importante considerar la relación con la comunidad oyente, ya que las prácticas letradas de las personas Sordas mayormente se realizan en un contexto de interacción con ésta. Por lo tanto, es crucial que las personas oyentes que interactúan con personas Sordas comprendan las características de la escritura utilizada por los Sordos. Esto incluye el uso de frases cortas y quizá posibles faltas de concordancia gramatical, que pueden ser resultado de la influencia de la LSM en la escritura en español. Fomentar la comprensión y la empatía hacia estas características puede mejorar la comunicación y la interacción entre Sordos y oyentes.

En el mejor de los casos, las personas oyentes que interactúan con Sordos también deberían ser usuarias de la LSM para facilitar la comunicación directa y como parte del respeto y valoración hacia la cultura e identidad Sorda.

## **12. Brindar formación y sensibilización a los agentes educativos**

Antes de concretar aproximaciones y estrategias más específicas para acercar la enseñanza del español escrito a personas Sordas, se debe asegurar que los agentes educativos estén adecuadamente formados y sensibilizados sobre las particularidades de la educación de esta población. Esta consideración previa es necesaria por varias razones, comenzando con la comprensión de las necesidades particulares de los Sordos (MLS y aprendientes). Las personas Sordas tienen necesidades educativas y comunicativas distintas de las personas oyentes. Los agentes educativos deben comprender estas diferencias para poder adaptar sus métodos de enseñanza. Por ejemplo, la enseñanza de una segunda lengua a una persona Sorda no puede seguir las mismas nociones que la enseñanza a una persona oyente. La formación permite a estos agentes desarrollar una comprensión profunda de dichas necesidades para diseñar e implementar estrategias cercanas a la pedagogía Sorda.

Además, la falta de una formación específica en la educación de personas Sordas puede llevar a malentendidos y barreras comunicativas con los Sordos. Los agentes necesitan conocer y dominar la LSM para comunicarse en mejores condiciones. Sin esta habilidad, la enseñanza del español escrito se vuelve difícil y puede resultar ineficaz.

La formación y sensibilización ayudan a los educadores a conocer, respetar y valorar la cultura Sorda. La falta de sensibilización cultural puede llevar a prácticas educativas oyes que, aunque bien intencionadas, pueden ser percibidas como insensibles o incluso vividas con estrés o como imposición lingüística por parte de los aprendientes Sordos.

Finalmente, la formación adecuada empodera a los propios agentes, proporcionándoles las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos de la enseñanza a personas Sordas. Un agente educativo bien formado se siente más seguro y competente, lo que se traduce en una enseñanza más eficaz y una mejor experiencia educativa para los aprendientes. La sensibilización también reduce la ansiedad y el estrés que pueden sentir los AEBO al trabajar con una población cuya lengua materna es diferente al español.

### **Prácticas introductorias al español escrito con adultos Sordos**

La práctica introductoria al español escrito con adultos Sordos surge de la necesidad de crear estrategias desde la pedagogía Sorda que consideren las características lingüísticas y culturales de esta comunidad. En este apartado, se presentan algunas experiencias educativas en torno al español, en la exposición de estos ejemplos lo que se intenta es mostrar son diversas formas de abordar la enseñanza de dicha lengua en contextos donde se parte del respeto a la identidad Sorda y la enseñanza de la LSM es la prioridad.

Por diferentes razones se cuenta con un desarrollo diverso de los registros de estas experiencias, no estaba considerado hacer un registro particular, no obstante la relevancia del tema planteó la necesidad de recuperar y sistematizar aquellas experiencias de las que se tuviera alguna información.

En uno de los CEBPS ubicados en la ciudad de Xalapa, una zona urbana. El tema abordado fue la «Señalética en espacios públicos», desarrollado por la AEBO y llevado a cabo con un grupo de aprendientes Sordos. El objetivo principal fue familiarizar a los participantes con términos básicos en español relacionados con señaléticas comunes, utilizando un enfoque visual y contextual, ya que el salón prestado para el CEBPS es gestionado por el ayuntamiento del municipio. Para el diseño de esta práctica se contó con la colaboración de la Modelo Lingüístico Sorda, y se basó en la utilización de material visual

(señaléticas) y actividades dialógicas e interactivas para facilitar la comprensión y el aprendizaje del español escrito asociado a estas señaléticas.

En primer lugar, la asesoría inicial con este tema abordó un nivel introductorio y de exploración práctica. Se comenzó con la presentación de diversas señaléticas comunes en lugares públicos, como «salida de emergencia», «alarma», «punto de reunión», entre otras. Se dialogó con los participantes para compartir sus conocimientos previos sobre estas señales, identificando que algunos adultos Sordos reconocían un par de ellas, mientras que los más jóvenes sólo una. Los Sordos relacionaron estas señaléticas con sus experiencias diarias, como la identificación de señales en tiendas (de cadenas comerciales), mercados y rutas escolares para los jóvenes que estuvieron escolarizados. Este ejercicio permitió establecer un vínculo entre las señaléticas y su uso práctico en la vida cotidiana.

A continuación, se les pidió a los participantes que dibujaran las señaléticas en sus libretas y escribieran el nombre en español junto a su seña correspondiente (LSM). Utilizando el alfabeto dactilológico, los participantes, que lo conocían previamente, deletrearon las palabras en español, aunque se observó que muchos no comprendían el significado de las palabras deletreadas. Por ello, se decidió escribir las palabras en el pizarrón y asociarlas con la seña empleada en la comunidad. Por ejemplo, para «salida de emergencia», se presentó tanto el término escrito como la seña conocida por la comunidad. Se discutió su significado y se practicó su uso en el entorno inmediato, identificando una posible salida de emergencia en el lugar de la actividad, la cual fue enriquecida con la colaboración de la MLS, que ayudó a construir conjuntamente el significado de las señas.<sup>6</sup>

Durante la actividad, se enfatizó la importancia de no sólo copiar las palabras de forma mecánica, sino entender su significado y uso en situaciones reales. Se realizaron ejercicios prácticos, como identificar una salida de emergencia en el entorno, lo que facilitó la comprensión y memorización. Al final, los participantes elaboraron, para sí mismos, el dibujo de las señaléticas con la palabra escrita en español, relacionando mejor la seña y la palabra escrita. Para el caso

---

<sup>6</sup> Para este caso fue necesario recuperar previamente dicha seña a partir de la revisión de contenidos virtuales subidos por la comunidad Sorda a las redes sociales, son grupos en donde los Sordos resuelven dudas y socializan señas que suelen ser poco conocidas. Este caso en particular fue representativo, ya que implicó el aprendizaje y uso de dicha seña para construir conjuntamente el significado con la aportación de la MLS.

de la seña «salida de emergencia» los Sordos dieron cuenta que a través de una seña es posible construir el significado de dos palabras en español.

Posteriormente, en una segunda asesoría, se promovió la colaboración y participación de personal oyente de la Secretaría de Protección Civil para profundizar en el significado y uso de las señaléticas en situaciones de emergencia. Para ello, se organizó una sesión informativa con el apoyo de interpretación de la AEBO y con el acuerdo previo de los participantes Sordos del CEBPS. Se les entregaron materiales adicionales, como carpetas con información visual y textual sobre las señaléticas, y se proyectaron diapositivas mientras el personal de Protección Civil explicaba con interpretación simultánea en lengua de señas para asegurar la comprensión.

Durante esta sesión, los participantes interactuaron con el material de Protección Civil, como extintores y botiquines, proporcionando una experiencia práctica y tangible. Se discutieron temas como la diferencia entre un botiquín azul y uno blanco, aclarando dudas y ampliando el conocimiento sobre las señaléticas y su uso en emergencias, con lo que se concluyó la asesoría.



CEBPS Xalapa. Educandos trabajan con las señaléticas de emergencia.



CEBPS Rafael Delgado. Una educanda dibuja la seña de «caballo» seguida de la palabra.



CEBPS Coatepec. MLS (atrás izquierda), AEBO (derecha) y educando (frente izquierda) en una actividad de relación seña-imagen.



CEBPS Cosoleacaque. Juego de ruleta con las vocales en alfabeto latino y manual mexicano.

También se registran algunas experiencias impulsadas y coordinadas por los MLS. En estos casos, estos agentes educativos parten de su propia experiencia con el español, así se pueden identificar prácticas diversas y con mayor o menor influencia de prácticas oyentes.

En un CEBPS en la zona Olmeca de Veracruz una MLS utiliza materiales y técnicas de aprendizaje del español para niños, pues las recupera de algunas experiencias que conoció en el Centro de Atención Múltiple donde colabora. Gradualmente se ha notado un esfuerzo por diseñar materiales a partir del conocimiento de su educando. Un ejemplo de ello es una actividad en la que uso un juego de ruleta con las vocales en su representación del alfabeto latino y la del alfabeto manual mexicano, era necesario dar vueltas y a partir del color elegido había que tomar una tarjeta con una imagen. El educando debía escribir el nombre de la imagen en una tabla con las vocales según correspondiera.

En la región Capital (Xalapa), una MLS con formación universitaria y experiencia de aprendizaje del español escrito trabaja directamente con grafías cuando ha decidido abordar temas en español, usando la estrategia de imagen, seña, palabra.

En un CEBPS de la región de las Altas Montañas, una MLS aborda los temas en LSM, luego, por medio de imágenes los educandos debían explicar un concepto mediante un discurso señado, luego de ello debían escribir el concepto con palitos de paleta, cada palito tenía una grafía del alfabeto manual mexicano.

No existen regularidades metodológicas entre las prácticas observadas, las regularidades localizadas se encuentran sobre todo en la LSM como lengua vehicular en el aprendizaje del español y la contextualización en la selección de los temas. También un elemento común observado en las prácticas de enseñanza del español de los MLS fue una mayor confianza para definir estrategias cuando no contaron con apoyo del AEBO, se intuye que la presencia de un agente oyente inhibe la recuperación de sus saberes y estrategias para intervenir en este aspecto.

Lo anterior se vuelve relevante sobre todo en términos de cómo gestionar el protagonismo del MLS aún en actividades para las que se entendería que el agente oyente está mejor capacitado, esto debido a la necesidad de acercarse lo más posible a las necesidades y formas Sordas de comprensión de una segunda lengua escrita.



CEBPS Xalapa. Una MLS muestra un material ilustrado con señas y palabras de español. Tema: «familia».

El enfoque bilingüe intercultural que utiliza la lengua de señas como base para enseñar términos en español escrito, permite que los participantes comprendan primero el concepto en su lengua antes de trasladar ese conocimiento al español escrito, asegurando una comprensión más profunda. Además, el proceso de aprendizaje contextualizado, dialógico, práctico e interactivo, respetando la singularidad de la experiencia e intereses de los aprendientes Sordos produce un ambiente de apertura al español.

La participación liderada por el MLS y la contribución del AEBO es necesaria para construir prácticas letradas progresivas y culturalmente relevantes, validando el conocimiento de los aprendientes y alineándose con la orientación de mantener una colaboración que fomente la mutua comprensión y la profundización en el reconocimiento de dos culturas diferentes y sus significados.

Como señala Humphries, crear cultura es crear significados y relacionarse de forma respetuosa en un marco intercultural requiere reconocer que las culturas son diferentes y que hay que poder negociar, discutir significados (2015).



CEBPS Rafael Delgado. MLS aplicó un ejercicio de elaborar palabras con el alfabeto manual mexicano.

## REFLEXIONES SOBRE EL HORIZONTE PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SORDOS

Se ha dicho ya que, en el umbral de este proyecto de investigación, se ha descubierto un vacío en los estudios específicos para el sector de adultos en el contexto mexicano y una ausencia de experiencias similares o cercanas. Así, la construcción de esta propuesta educativa busca a inspirar a otros colectivos de investigación (Sordos y oyentes) para generar esos ecos que dinamicen y aporten en los ejes de acción aún pendientes.

Con el anhelo de que esta propuesta educativa se convierta en uno de los múltiples caminos que puede haber hacia el empoderamiento de las personas Sordas, se identifica en el contexto, varios desafíos de gran envergadura en torno al aprendizaje de una segunda lengua a través de su forma escrita, los cuales, aunque complejos, no son imposibles de alcanzar en el largo plazo.

Como CIII, se asumió a lo largo de este proyecto la humildad del que sabe que tiene mucho por aprender. Se hizo una aproximación con cuidado y respeto, consciente de que el andar estaba y está lleno de incertidumbres, aunque respaldado por las certezas delineadas de los trabajos académicos precedentes, y la rica experiencia ganada que se cultivó en el proceso de investigación a partir del intercambio entre Sordos y oyentes.

Cada paso, cada descubrimiento, cada reflexión, es una semilla plantada con esperanza en el fértil terreno de la educación para adultos Sordos. Desde aquí hay que recordar que el aprendizaje no reside únicamente en la adquisición de conocimientos, sino en la construcción de puentes de entendimiento y respeto mutuo. Se hizo para que este andar, se convierta en senda. Para que aquellos que vengan después, se aúpen y arrojen una nueva luz revitalizadora desde su experiencia y sabiduría compartida. Por ello, se presenta una serie de reflexiones sobre el horizonte pendiente, vislumbrando algunos ejes de acción necesarios para avanzar en la educación de la comunidad Sorda.

El corazón del debate se centra en desarrollar metodologías desde la epistemología y pedagogía Sordas que respeten la lengua y la cultura de la comunidad. El enfoque bilingüe intercultural crítico asumido vislumbra las posibilidades del

desarrollo lingüístico tanto de la LSM como del español escrito, sin imponer una jerarquía lingüística. Por ello, en el andar hacia ese horizonte es necesario seguir planteando desde dónde se parte, cómo y desde dónde se debe enseñar la LSM, con quiénes y desde qué cosmovisión; y cómo y hasta qué punto debe enseñarse el español, qué condiciones previas se requieren, desde cuáles prácticas letradas de los Sordos.

Por su parte, las instituciones educativas han postergado o resuelto parcialmente las dificultades que enfrenta la población Sorda en su escolarización, perpetuando un problema histórico que lleva al rezago educativo de las personas Sordas hasta la edad adulta. Además, la definición de rezago educativo debe revisarse para reflejar las realidades de los jóvenes Sordos que, a pesar de haber completado la educación básica, no han alcanzado niveles suficientes en el desarrollo de su lengua y el español escrito. Este rezago educativo es estadísticamente mayor en la población Sorda comparado con otros grupos, representando un reto particular tanto para el INEA como para el IVEA. En el horizonte está abordar este reto hacia la construcción de políticas educativas y específicas que permitan a las personas Sordas ejercer plenamente su derecho a una educación de calidad.

Para este andar, se vislumbra como necesario que los progresos académicos en esta materia y los marcos legislativos converjan en una propuesta oportuna y pertinente que defina conceptualmente que la población Sorda no debe ser categorizada como un grupo con discapacidad, sino como un sector lingüístico y cultural específico. Se ha comenzado a escuchar la voz de las personas Sordas sobre su ser Sordo, sobre su forma Sorda de ver y estar en el mundo, y sobre las características de la educación que desean desarrollar y las condiciones en que pueden hacerlo. En el mismo horizonte está, que hay que comprender que no hay que darles voz a las personas Sordas, hay que escuchar su voz y lo que tienen que decir. Sin embargo, falta que las instituciones educativas escuchen y adopten políticas pertinentes que reflejen estas necesidades y expectativas, y sobre todo que se construyan en diálogo directo con la comunidad Sorda, garantizando su participación plena y horizontal en todos los niveles de decisión y ejecución.

Por otro lado, como CIII se ha asumido que, ante diversas circunstancias como las coyunturas políticas, cambios administrativos, diseños institucionales, e investigaciones iniciales en la materia, la incorporación oficial de los CEBPS a las reglas de operación del INEA es sumamente compleja, dado que requieren de un modelo de gestión y operación particular que incluya

la participación de los agentes educativos. Se vislumbra en el horizonte que estos CEBPS no deben evaluarse en términos de certificación de nivel, ya que su valor radica en la aportación educativa, lingüística y cultural, que no estará reflejada en indicadores nacionales que cuantifican la certificación, sino en una contribución cualitativa en la que hace falta seguir investigando.

Relacionado a ello, en el IVEA, como en la comunidad nacional del INEA, no ha existido una discusión clara, que profundice sobre las bases de los modelos educativos implementados, si bien se reconoce y celebra la implementación actual del nuevo Modelo de Educación para la Vida (MEV), puesto en marcha desde el año pasado, así como sus acciones para la actualización del nivel de alfabetización, está en el horizonte que el INEA y los 32 Institutos Estatales se sumen a esta tarea y fomenten discusiones académicas y acciones investigativas que permitan revisar y mejorar estos modelos desde una nueva mirada Sorda.

Lo anterior, convoca a toda la sociedad oyente a superar los prejuicios audistas firmemente asentados en la educación para Sordos, ya que mantener el interés prioritario por el español, en sí mismo, constituye una pauta audista que privilegia la lengua de los oyentes y margina a la comunidad de Sordos. Está en el horizonte el trabajo conjunto entre comunidades, que implique el uso de la LSM en los diferentes espacios educativos y de convivencia. Este camino hacia el cambio cultural será largo, pero es esencial para desarrollo de relaciones más igualitarias.

En este sentido, los CEBPS se han configurado paulatinamente como espacios de encuentro que han permitido iniciar el tejido necesario para fortalecer sus lazos comunitarios y sus canales de transmisión de identidad y cultura de Sordo a Sordo. Sin embargo, existen en los oyentes dinámicas y creencias arraigadas que incrementan los cuidados paternalistas, contraviniendo las posibilidades de integración y desarrollo autónomo de los Sordos. Por lo que, se vislumbra que una formación continua para los agentes educativos permita orientar a las familias oyentes desde una perspectiva horizontal y de respeto.

Por otra parte, el horizonte está lleno por explorar, conocer, sistematizar, construir y consolidar prácticas de la cultura escrita de adultos Sordos en rezago educativo, que paulatinamente sean accesibles y partan desde su propia concepción y conocimiento del mundo, así como de sus necesidades, para adaptarse a las particularidades de su textualidad. Por ello, la sociedad oyente debe comprender que, en los contextos reales y cotidianos, las prácticas de

escritura de los adultos Sordos puedan tener elementos que conformen mensajes parcialmente alejados de la textualidad convencional, pero igualmente inteligibles. En ese horizonte está el reto de seguir investigando, construir y mantener prácticas de lectura y escritura desde la comunidad Sorda.

Como última de estas reflexiones, está presente que será necesario explorar, recuperar y sistematizar, en investigaciones futuras, las pautas de interacción específicas que puedan demostrar ser más propicias para la construcción de lazos de confianza, y que aporten al aprendizaje de los adultos Sordos, desde una pedagogía Sorda. Además, está en el horizonte seguir enriqueciendo el modelo bilingüe intercultural crítico en este contexto de investigación, desde el cual seguir formando a los agentes educativos con una perspectiva epistemológica del Sordo, que lleve al desarrollo de propuestas de prácticas pedagógicas Sordas que se consoliden, sistematicen y difundan como parte de las propuestas educativas que la comunidad de Sordos construya.

No se busca abrumar al lector ante la magnitud de estos ejes de acción pendientes que se anuncian en el horizonte, sino invitarlo a ser parte de este eco dinamizador del que se habló al principio, del que, con certeza si hace un silencio largo y profundo y observa con claridad y nuevos ojos, dará cuenta de las múltiples voces Sordas que ya resuenan y que nos dicen algo. Falta saber escuchar y que cuando lo haga, se mire ese horizonte como quien mira una utopía. ¿Para qué? Para caminar juntos.



Diálogo entre los MLS, AEBO, educandos, representantes de Pronaces-Conahcyt y CIII, en las regiones de Las Montañas (arriba) y Olmecca (abajo).



## REFERENCIAS

- Amaral, J., Ladd, P. y Velasques, T. (2013). *Intercultural negotiations between Deaf and Gaucho hearing culture(s): some remarks regarding education*. [https://www.researchgate.net/publication/378207063\\_Intercultural\\_negotiations\\_between\\_Deaf\\_and\\_Gaucho\\_hearing\\_cultures\\_some\\_remarks\\_regarding\\_education](https://www.researchgate.net/publication/378207063_Intercultural_negotiations_between_Deaf_and_Gaucho_hearing_cultures_some_remarks_regarding_education)
- Bonfil Batalla, G. (1988). La teoría del control en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, (86), 13-53. Universidad de Brasilia/*Tempo Brasileiro*.
- Bonfil Batalla, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. Alianza Editorial.
- Callejas, J. C. (2019). En César Ernesto Escobedo Delgado (coord. y ed.). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México*. Instituto para las Personas con Discapacidad de la Ciudad de México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma DOF 22-03-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cruz Cruz, J. C., y Cruz-Aldrete, M. (2013). Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867-1900). *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 20(56), 173-202. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3930>
- Cruz Vadillo, R. (2021). Las inclusiones «razonables» en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 91-118.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la lengua de señas mexicana* [Tesis doctoral, El Colegio de México]. ProQuest Dissertations & Theses.

- Cruz-Aldrete, M. (2016). Una aproximación al estudio de la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, (26), 26-30. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/198>
- Cruz-Aldrete, M. (2018). La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz. *Voces de la Educación*, 3(5), 40-48.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, (9), 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. doi:10.3102/00346543049 002222
- De la Paz, M. V. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura Sorda: Una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377002>
- Dellamary, L. E. L. (2015). La lengua de señas mexicana, ¿una lengua en riesgo? Contacto bimodal y documentación sociolingüística. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (62), 125-152.
- Denison, J. (1881). Impressions of the Milan Convention. *American Annals of the Deaf and Dumb*, 26(1), 41-50.
- DOF (2021). Manual General de Organización del INEA 2020. INEA.
- Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Ferro Vidal, L. E. (2012). Extravíos de la identidad: el problema epistemológico de la identidad. *CISMA*, (2), 1-12.
- Flecha, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (50), 27-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212724>

- Garrido, M. I., Martínez, B. y González, M. A. (2023). Modelos de enseñanza comunitaria: un planteamiento desde la construcción del bien común. En Carrete-Marín, N., Buscà Donet, F., Villegas, D. A., Vilca Arana, M., Saavedra Villar, P., Mendoza Rejas, J. N., Morales Alberto, M. N., Lares Gutiérrez, R. E., Zavala Rayas, J., Lozano Razo, G., Díaz Muñoz, H. Y., Jiménez Elías, C. M., Garrido Lastra, M. I., Carreño, B. M., González Romero, M. A., Sillo Sosa, J., Bautista Quispe, J. A., Estrada Araoz, E. G., Velazco Reyes, B... y Condori Palomino, J. A. (eds.), *Desafíos y perspectivas de la educación* (pp. 97-117). Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (Trad., A. L. Bixio). Obra original publicada en 1973. Gedisa.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. (2017). ¿Por qué la Reforma Constitucional de Derechos Humanos de 2011 modificó la relación entre el gobierno y la sociedad? <https://n9.cl/uw7a5>
- Gobierno de México-SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2012). Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural. SEP.
- Gonçalves, B., Almeida, F., Martins, P. R., Araujo, A. A. y Ludwig, C. R. (2024). Epistemologías de Sordos: concepciones y principios para la implementación de una educación bilingüe en el estado de Tocantins, Brasil. En M. Cruz-Aldrete (coord.), *Lengua de señas, lengua escrita: la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas de México y Brasil* (pp. 29-69). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Veracruzana.
- Holcomb, T. K. (2013). *Introduction to American deaf culture*. Oxford University Press.
- Humphries, T. (1975). The making of a word: Audism [ensayo inédito]. <https://gallaudet.edu/deaf-studies/deaf-studies-digital-journal/audism-resources/>
- Humphries, T. (8 de abril, 2015). *Constructs of Self and Other*. Street Leverage. [https://streetleverage.com/live\\_presentations/tom-humphries-constructs-of-self-and-other/#](https://streetleverage.com/live_presentations/tom-humphries-constructs-of-self-and-other/#)

Humphries, T., Kushalnagar, R., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(1), 16.

Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2022). Deaf children need rich language input from the start: Support in advising parents. *Children*, 9(11), Article 1609. <https://doi.org/10.3390/children9111609>

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture*. In *search of deafhood*. Multilingual Matters.

Ladd, P. (2010). Deafhood and Deaf Educators. En *Deaf around the world: The impact of language*, 372-381. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199732548.003.0025

Ladd, P. (2013). A final frontier-Can deafhood pedagogies revolutionise deaf education? [Ponencia]. California State University Northridge, CA. <https://slideplayer.com/slide/6254849/>

Ladd, P. (30 de octubre, 2020). *Webinar Sordedad y Pedagogía Sorda*. Centro de Educadores Sordos (CES). Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=381284579704858>

Lane, H. (1984). *The deaf experience: Classic in language and education* (trad. Franklin P.). Harvard University Press.

Lara Tronco, H. F., y Aguilera Zárate, R. (2023). Concepción y reconocimiento del Modelo Lingüístico Sordo veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(e1834). [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1834](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1834)

Lara, F., y Cruz-Aldrete, M. (2024). Eventos y prácticas letradas. Una aproximación a la biliteracidad en adultos Sordos señantes. En M. Cruz-Aldrete (coord.), *Lengua de señas, lengua escrita: la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas de México y Brasil* (pp. 155-190). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Veracruzana. DOI: 10.30973/2024/lengua\_senas\_escrita

Latapí Sarre, P. (2009). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas*. *Antología*. Paideia Latinoamericana, CREFAL.

- Ley General de Educación Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Última reforma publicada DOF 01-04-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de las Personas con Discapacidad de 2005, Diario Oficial de la Federación.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPCD), (2023) [últimas reformas publicadas: 6 de enero de 2023]). Diario Oficial de la Federación, México.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2023) [últimas reformas publicadas: 6 de enero de 2023]). Diario Oficial de la Federación, México.
- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Martínez Matos, H. y Mora, E. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. *Boletín de Lingüística*, 20(29), 85-101.
- Martínez-Olvera, W. (coord.). (2023). *Propuesta educativa para adultos Sordos en condición de rezago educativo: Formación de los Agentes*. Oficina de Programa de Gobierno de Estado de Veracruz.
- Martínez-Olvera, W., González-Miy, D., Moreno-Vite, I. y Martínez-Cervantes, Y. (2024). Inclusión educativa del Sordo: panorama en México y Veracruz. *Revista Stultifera*, 7(1), 221-251. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2024.v7n1-09>
- Moya Pérez de Corcho, Y. (2021). Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, (3): 134-157.
- Muñoz, K. A., Sánchez Bravo, A., Gallardo Vargas, C. y González Díaz, M. (2020). Elementos culturales de dos comunidades Sordas del sur de Chile. *Aletheia*, 12(2). <https://doi.org/10.11600/ale.v12i2.584>
- Oviedo, A. (2007). Pierre Desloges y sus «Observaciones...» de 1779. <https://cultura-sorda.org/pierre-desloges>

- Padden, C. A. y Humphries, T. L. (1988). *Deaf in America*. Harvard University Press.
- Padden, C. y Humphries, T. (2005). *Inside deaf culture*. Harvard University Press.
- Pérez-Castro, J. y Cruz-Cruz, J. C. (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de Sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 39-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100039>
- Rivera Navarro, M. Á. y Medina Gual, L. (2024). La evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales del estado de Chiapas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(2), 279-300. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.629>
- Secretaría de Educación Pública (30 de octubre, 2017). ¿Sabes en qué consiste la Educación Intercultural? Gobierno de México. Recuperado el 18 de marzo de 2024 en <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Sierralta, V. (2010). *Comunidad y educación de las personas sordas en Chile*. Cultura Sorda. [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sierralta\\_Comunidad-Educacion-Sordos-2010.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sierralta_Comunidad-Educacion-Sordos-2010.pdf)
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC.
- Trejo, P. y Martínez, S. (2019). Inclusión educativa de niños sordos en Educación Básica: un estudio etnográfico [Ponencia]. 3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation. Madrid, <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2019/12/CIVINEDU2019.pdf#page=283>
- World Federation of the Deaf [WFD]. (2023). Position paper on the primacy of deaf people in the development and teaching of national sign languages. Recuperado el 9 de julio de 2024 en <https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2023/03/Position-Paper-on-the-the-primacy-of-deaf-people-in-the-development-and-teaching-of-national-sign-languages.pdf>

Yóval Hernández, M. E. y Lara Tronco, H. F. (2023). Prácticas letradas de Sordos adultos. Una aproximación etnolingüística. *Cultura y representaciones sociales*, 17(34).

Zárate, L. (2023). *Pedagogía del afuera: A la luz de la pedagogía social comunitaria*. [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18487>







*Propuesta educativa para adultos Sordos en condición de rezago educativo: Articulaciones sociopedagógicas en los círculos de estudio*, coordinado por Waltraud Martínez Olvera, contó con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT), a través del financiamiento del proyecto 319176 Mediadores de Lengua de Señas Mexicana para facilitar la lectoescritura en personas Sordas no escolarizadas. Esta obra se terminó de editar e imprimir en agosto de 2024, en las instalaciones de la Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz: Palacio de Gobierno, Enríquez s/n, Col. Centro, C.P. 91000, Xalapa-Enríquez, Veracruz, México.

<https://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/>  
<https://proyectomls.veracruz-programa.gob.mx/>