



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS PERSONAS
SORDAS**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

RAFAEL RODRÍGUEZ HERNANDEZ

TUTORA:

DRA. JUDITH PÉREZ-CASTRO

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

DRA. ELISA SAAD DAYÁN

Facultad de Psicología (UNAM)

DR. JESUS GARCIA REYES

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

DRA. BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO

Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I)

Ciudad Universitaria, CD. MX, Noviembre, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. LA DISCAPACIDAD AUDITIVA COMO PROBLEMA DE ESTUDIO	10
1.1 CONDICIONES QUE ENFRENTAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	11
1.2 MODELOS DE LA DISCAPACIDAD	17
1.2.1 Modelo de prescindencia	17
1.2.2 Modelo de marginación	19
1.2.3 Modelo médico-rehabilitador	27
1.2.4 Modelo social de discapacidad	30
1.3. LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	37
1.3.1 Las personas sordas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	40
1.4 CONCEPTO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	43
1.4.1 El concepto de discapacidad auditiva en la legislación mexicana	46
1.5 LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM)	49
1.5.1 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad	50
1.5.2 Ley General de Educación (LGE)	52
1.6 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	55
CAPÍTULO II. EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS SORDAS	58
2.1 SOBRE LA NOCIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL	59
2.2 LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA	68
2.3 CINCO FORMAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA	74
2.4 RÉGIMEN ACADÉMICO	77
2.5 BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN	87
2.5.1 Barreras	87
2.5.2 Facilitadores	91

CAPÍTULO III. ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA EXCLUSIÓN- INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS SORDAS	94
3.1 RASGOS DE LA PRODUCCIÓN A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL	95
3.2 INVESTIGACIONES EN IBEROAMÉRICA EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS	97
3.2.1 La inclusión educativa a nivel internacional	99
3.2.2 Exclusión educativa a nivel internacional	111
3.2.3 Exclusión-incluyente a nivel internacional	118
3.2.4 Educación para sordos a nivel internacional	120
3.2.5 Educación y Lengua de Señas a nivel internacional	125
3.3 INVESTIGACIONES A NIVEL NACIONAL EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS	126
3.3.1 Inclusión educativa en México	128
3.3.2 Exclusión educativa en México	130
3.3.3 Exclusión incluyente en México	131
3.3.4 Educación y Lengua de Señas Mexicana (LSM)	133
3.4 ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS	134
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	140
4.1 TIPO DE ESTUDIO	142
4.2 ENFOQUE	142
4.3 MÉTODO	143
4.4 TÉCNICA	145
4.5 INSTRUMENTO	147
4.5.1 Dimensiones y categorías	148
4.6 SELECCIÓN Y MUESTREO	149
4.7 PROCEDIMIENTO	150
4.8 LOS SUJETOS DE ESTUDIO	152
CAPÍTULO V. RESULTADOS PARTE 1. LA EXCLUSIÓN INCLUYENTE DESDE LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES SORDOS	154
5.1 ASISTIR VARIOS AÑOS A LA ESCUELA, Y FINALMENTE ABANDONAR	155

5.1.1 Barreras	156
5.1.2 Estrategias y facilitadores	166
5.1.3 Expectativas, opiniones y recomendaciones	173
5.2 LAS FORMAS DE ESCOLARIDAD DE BAJA INTENSIDAD	178
5.2.1 Barreras	178
5.2.2 Estrategias y facilitadores	187
5.2.3 Expectativas, opiniones y recomendaciones	195
CAPÍTULO VI. RESULTADOS PARTE 2. APRENDER SIN APRENDER EN LOS ESTUDIANTES SORDOS	201
6.1 LOS APRENDIZAJES ELITISTAS O SECTARIOS	202
6.1.1 Barreras	202
6.1.2 Estrategias y facilitadores	218
6.1.3 Expectativas, opiniones y recomendaciones	229
6.2 LOS APRENDIZAJES DE BAJA RELEVANCIA	235
6.2.1 Barreras	236
6.2.2 Estrategias y facilitadores	249
6.2.3 Expectativas, opiniones y recomendaciones	262
CONCLUSIONES	274
REFERENCIAS	291
ANEXOS	303

INTRODUCCIÓN

La exclusión educativa es un tema amplio y con múltiples dimensiones que es difícil abarcar en su totalidad, sin embargo, existen varias aproximaciones que nos ayudan a desmenuzar el concepto y nos dan pautas para entrar al tema sustancial de esta investigación. Para Tezanos (1999, p. 13), “el fenómeno actual de la exclusión presenta rasgos específicos, debe entenderse desde la perspectiva general de los procesos de dualización y segregación que han existido a lo largo de toda la evolución social”. En este estudio, intentamos ver cómo se da este proceso de exclusión en el ámbito de la educación y, en particular, en las personas sordas.

En México, hay alrededor de 6 millones 180 mil personas con discapacidad, de ellas, 21.9% tiene problemas para escuchar, aun usando un aparato auditivo (INEGI, 2021). La principal causa de este tipo de discapacidad es la edad avanzada (44.4%), le siguen alguna enfermedad (24.3%), problemas de nacimiento (15.4%), otras causas (8%) y haber sufrido un accidente (7.3%). Sobre su nivel educativo, hasta 2020, del 1 millón 310 mil mexicanos que tenían dificultades para escuchar, 30.9% no tenían ninguna escolaridad, 42.5% había cursado cuando menos un año de la primaria, 13.1% había llegado a la secundaria y 13.2% tenía educación posbásica (INEGI, 2021).

De las personas con discapacidad, los tres subgrupos más excluidos del sistema educativo son los que tienen dificultad para oír aun usando aparato auditivo, quienes tienen dificultad para hablar o comunicarse y los que tienen dificultad para recordar o concentrarse (INEGI, 2018), de ahí que, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) insista en la importancia de lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas.

Por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación de Políticas de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018) señala que la exclusión educativa es mayor en las personas con discapacidad, debido a la falta de adaptaciones en los servicios, infraestructura y materiales, así como a la escasez de personal capacitado para atenderlos y la carencia de apoyos para que accedan a la educación. Como resultado, una proporción importante de esta población no tiene condiciones de equidad en el derecho a la educación. Todo esto es una muestra de la poca visibilidad que tienen las personas con

discapacidad, tanto a nivel del sistema educativo de las políticas públicas en general, además, de alguna manera, apunta a la importancia de realizar investigaciones, propuestas de intervención y otro tipo de acciones que contribuyan al reconocimiento de las personas sordas y a la defensa de sus derechos, entre ellos, su derecho a la educación.

Esta investigación parte del reconocimiento de la situación que viven las personas con discapacidad y, particularmente, la comunidad sorda, y tiene como interés analizar las diferentes formas de exclusión educativa que enfrenta un grupo de personas sordas. La pregunta general que orientó la indagación se plantea: ¿Cómo es el proceso de exclusión de las personas sordas a lo largo de su trayectoria educativa?

Asimismo, se definieron tres objetivos específicos:

1. Identificar las barreras sociales que las personas Sordas experimentan y que incrementan el riesgo de exclusión.
2. Comprender las estrategias que desarrollaron para afrontar o superar tales barreras. Y,
3. Interpretar las expectativas y alcances que estos individuos tienen respecto de su trayectoria educativa.

El supuesto del que se partió sostiene que las personas sordas sortean múltiples barreras para acceder a la educación, debido a que en las instituciones predomina una visión de la “normalidad” que no los toma en cuenta. De manera que, una vez que ingresan al sistema educativo no hay condiciones para que permanezcan, aprendan y participen plenamente de la vida escolar. Todo esto hace que sean excluidos y, en muchos casos, señalados como responsables de su propia exclusión.

La investigación está conformada por seis capítulos, que abarcan desde el planteamiento del problema, la perspectiva teórica, la revisión de los estudios realizados en el último lustro sobre la educación para los sordos y los procesos de exclusión-inclusión, el proceso metodológico y el análisis de resultados.

El primer capítulo, se expone algunos elementos que sirvieron de base para la construcción del problema de investigación. Se discuten algunos datos importantes sobre la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en general y de las personas sordas en particular. También, se hace un recorrido histórico sobre la comunidad sorda y las ideas que se han construido en torno a

ellos. Además, se exponen los modelos que se han construido para entender la discapacidad, de prescindencia, médico-rehabilitador y social. Este último es muy importante para la inclusión, ya que estableció que la discapacidad se generaba por las barreras del contexto y no por los rasgos de las personas. Por último, se aborda el tema de la Lengua de Señas Mexicana y cómo ésta ha sido reconocida por leyes mexicanas, como la lengua originaria de las personas sordas, así como las normas que regulan su uso en las instituciones educativas.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico que se sustenta este estudio. Se parte de la idea de que la inclusión es un proceso, que no puede entenderse en su totalidad, sino consideramos su opuesto, es decir, la exclusión. Además, sostenemos que las normas, disposiciones y prácticas que existen en los sistemas e instituciones educativas, que son adoptadas y reproducidas por los integrantes de la comunidad institucional, desde los directivos hasta los alumnos, contribuyen a ampliar o a disminuir las oportunidades educativas del estudiantado. Como resultado, la inclusión y la exclusión se manifiestan de diferentes formas, esto es lo que se denomina inclusión excluyente o exclusión incluyente. Para analizarlas nos basamos en la propuesta de Terigi (2009), que distingue cinco formas de exclusión educativa: No estar en la escuela, Llegar varios años a la escuela y finalmente abandonar, Las formas de escolaridad de baja intensidad, Los aprendizajes elitistas o sectarios y Los aprendizajes de baja relevancia.

En el tercer capítulo, se presenta el estado del conocimiento sobre el tema de la exclusión-inclusión educativa de las personas sordas. El propósito es identificar qué se ha investigado en la región Iberoamericana, desde el 2017 a la actualidad. De entrada, nos percatamos que la producción académica sobre este tema en general es baja, pero, más todavía en nuestro país, lo que nos da elementos para justificar la pertinencia del estudio que aquí se presenta. La revisión se organizó en cuatro apartados: en el primero, se ofrece un panorama general de los artículos cuyo objeto de estudio es la exclusión-inclusión de las personas sordas; en el segundo y tercer apartados, se exponen las contribuciones realizadas en el año 2017 al 2021, a nivel internacional y nacional. Finalmente, en el cuarto, se hace un análisis sobre los apartes y la importancia de investigar sobre la comunidad sorda en la educación

En el capítulo cuarto, se aborda la metodología de la investigación. Se plantea que éste consiste en un estudio de tipo descriptivo, basado en el enfoque cualitativo, dado que fundamentalmente se buscó investigar la problemática “desde dentro” (Bisquerra, 1989), recuperando las experiencias y significados de los estudiantes sordos. El método utilizado fue el de relatos de vida o *life story*, el cual ofrece un marco interpretativo amplio para acercarse a la experiencia humana, así como para llegar al sentido que los individuos atribuyen a los hechos y acciones a lo largo de su vida (Pujadas, 1992). La selección de los sujetos se hizo a través del muestreo de criterios y de bola de nieve o avalancha (Goetz y LeCompte, 1988), que consiste en seleccionar a un individuo o a un grupo de ellos y éstos van señalando otros posibles informantes hasta conseguir la muestra suficiente. Se entrevistaron 12 personas con diferentes grados de escolaridad, sin embargo, para los fines de esta investigación, trabajamos con solo 10 que presentaban experiencias de exclusión-incluyente es decir, con aquellos que presentan barreras a través de su trayectoria educativa.

Los siguientes dos capítulos comprenden el análisis de los resultados, en capítulo quinto se abordan las dos primeras formas de exclusión incluyente: Llegar varios años a la escuela y finalmente abandonar, y Las formas de escolaridad de baja intensidad, mientras que, en el sexto, se presentan Los aprendizajes elitistas o sectarios y Los aprendizajes de baja relevancia. Para definir las categorías de análisis, se partió de los objetivos general y específicos de la investigación, de manera que, la primera fue las “Barreras” enfrentadas por los estudiantes sordos, la segunda categoría fue las “Estrategias y facilitadores” que ocuparon para poder superar dichas barreras y, por último, la categoría de “Expectativas, opiniones y recomendaciones”, que se refiere a las perspectivas y motivaciones de los entrevistados para seguir adelante, estas categorías se articularon con el planteamiento teórico de Terigi (2009), respecto a las cinco formas de exclusión educativa, anteriormente explicadas.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación. Los resultados nos muestran las diferentes formas de exclusión incluyente de la que son objeto muchas personas con discapacidad, en particular, las que tienen una discapacidad auditiva. Éstas pueden ser aceptadas por las instituciones, pero eso no significa que necesariamente tengan condiciones para aprender y permanecer en ellas. Este estudio muestra que las personas sordas han buscado de diferentes formas ejercer su derecho a la educación, pero que éste ha sido un camino arduo y con muchos obstáculos.

Los resultados también evidencian las múltiples barreras que tienen los estudiantes sordos para ingresar y permanecer en la educación, como la modalidad en que hayan hecho los estudios previos, la falta de estrategias pedagógicas incluyentes y las actitudes e ideas que sus maestros o compañeros tienen sobre ellos. Especialmente, los problemas de comunicación fueron señalados continuamente por los entrevistados y tienen importantes consecuencias en su trayectoria. No contar con un intérprete de LSM en las instituciones, así como tener poco manejo del español escrito limitan sus aprendizajes y los pone en una situación de desventaja. Estas barreras, a la larga, pueden determinar significativamente sus oportunidades educativas y hasta sus decisiones de vida.

Para finalizar esta pequeña introducción del presente estudio, queremos insistir que la inclusión va más allá de que las instituciones educativas abran los espacios o les den una matrícula a ciertos individuos o colectivos, como las personas con discapacidad, si no se dan las condiciones para que éstas tengan las mismas oportunidades para aprender, permanecer y concluir sus estudios, entonces, sólo están reproduciendo formas de inclusión excluyente (Terigi, 2009). Porque en muchas ocasiones los estudios solo se enfocan lo que pasa al interior de las instituciones, mientras que la exclusión toma diferentes formas y los directamente afectados son todos aquellos que se salen de la “normalidad” esperada. Sin embargo, pocas veces, se reflexiona y se trabaja en superar las barreras que les impiden educarse en igualdad de condiciones que el resto de la población.

CAPÍTULO I.
LA DISCAPACIDAD AUDITIVA
COMO PROBLEMA DE
ESTUDIO

1.1 CONDICIONES QUE ENFRENTAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El tema de la exclusión tiene varias concepciones en las cuales cada una de ellas tiene una gran problemática que se aborda epistemológicamente en cada área que le corresponde. Estos temas son de mucha relevancia para la sociedad, ya que a todos nos debe de interesar y por lo tanto tenemos la responsabilidad de tener acciones para que empiece a darse un pequeño cambio en nuestros contextos inmediatos, pero todo esto es muy ambiguo y utópico, pero no imposible.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005 por sus siglas en inglés) señala que la exclusión social no tiene una definición aceptada para todos, pero que es un fenómeno reconocido por los gobiernos, instituciones, entidades académicas y organizaciones nacionales e internacionales, que la consideran una privación a los derechos económicos, sociales, de género, culturales y políticos, que se refuerza a partir de grandes problemas sociopolíticos, con base en la discriminación y la desventaja dentro de cada sociedad.

Por su parte, Sánchez y Jiménez (2013) mencionan que la exclusión social es un fenómeno que se ha desarrollado desde hace mucho tiempo, pero que se fortaleció con el capitalismo y los derechos sociales que entraron en conflicto como resultados de las desigualdades y minaron la “calidad de vida” de las personas. Tras décadas de transformaciones económicas, tecnológicas y laborales, en los años ochenta, la discusión en torno la exclusión social empezó a reconfigurarse, a partir de una construcción ideológica y asociada con la vulnerabilidad, por el incremento de la pobreza y la falta de garantías a sus derechos laborales, económicos y sociales, generando inseguridad y necesidades que se reflejan en una problemática actual de la sociedad.

La exclusión social nos permite ver el panorama de las carencias que vive la sociedad. Es un fenómeno dinámico, estructural, multicausal y multidimensional, que limita los derechos de la ciudadanía y define nuevas situaciones del desarraigo social, como resultado de las desigualdades del Estado de bienestar, las cuales se manifiestan en pobreza, desequilibrio económico, laboral, formativo y social, entre otros (Hernández, 2008). De tal forma, el concepto de exclusión social es un cuestionamiento hacia las condiciones de vulnerabilidad y las carencias en los derechos de las personas, la manera en que surgen a lo largo de las transformaciones sociales y se van reforzando en el tiempo.

El Informe de la Situación Social Mundial 2020 (ONU, 2020) muestra que, de manera general, la desigualdad ha crecido en más de dos tercios en la población mundial, sin embargo, América Latina sigue teniendo los niveles más altos de desigualdad, en los últimos años los países como Argentina, Brasil y México se ha incrementado la desigualdad, la pobreza y la inseguridad (2020). Específicamente sobre nuestro país, el Estudio de las Desigualdades 2018 (COLMEX, 2018) plantea que, en México, si una persona nace en situación de pobreza tiene mayores probabilidades de permanecer en la misma situación hasta que alcance la edad adulta; no obstante, los que tienen más posibilidades de acceder a bienes y servicios, tienen la oportunidad de salir del círculo de la desigualdad.

México se encuentra en el último lugar, con una movilidad de ingreso ascendente de 2.1%. Esta movilidad, sumamente baja, implica que el país no tiene un sistema efectivo para igualar las oportunidades de acceso de los ciudadanos a bienes y servicios cruciales (COLMEX, 2018, p. 50).

Como ya se ha señalado, la exclusión social abarca muchos temas, por lo que es difícil definirlo, sin embargo, para esta investigación, empezaremos por enfocarnos en los principales elementos de esta problemática, partiendo desde una visión extensa para poder ir focalizando en lo que nos interesa analizar, que es la relación entre la desigualdad, la exclusión y las experiencias que tienen los grupos con mayor vulnerabilidad, específicamente de las personas con discapacidad. En todo esto, la educación se convierte en un factor fundamental para entender la exclusión; Jiménez, Luengo y Taberner (2009) explican que para poder entender el fracaso de una sociedad, un punto importante es analizar los derechos universales que intervienen de los procesos de desigualdad en una población que no tiene las posibilidades.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012, por sus siglas en inglés), la exclusión educativa se manifiesta en varias formas, por ejemplo, no recibir una buena educación, no poder asumir los gastos que ella implica, tener una educación que no corresponde a las necesidades educativas del alumno, no tener acceso a la vivienda digna, la salud y el bienestar.

Particularmente, sobre la exclusión de las personas con discapacidad en México, la Encuesta Nacional Dinámica Demográfica (ENADID, 2018), realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), muestra que de los 125 millones de personas que habitan en el país aproximadamente, el 6.3% (7.8 millones), tiene alguna discapacidad, de los cuales 18.4% tienen una discapacidad auditiva. Por entidad federativa, los mayores índices son para los estados de Zacatecas con 9.6%, Tabasco 9.4%, Guerrero 8.7%, Michoacán 8.6% y Colima con 8.1%. Con respecto al género, 45.9% de la población con discapacidad son hombres y 54.1% son mujeres. Con respecto a la edad, 2.1% de las personas con discapacidad tiene entre 5 a 9 años de edad, esto es preocupante ya que son niños que están cursando la primaria y 49.9% son adultos mayores de 60 años de edad hacia adelante. Particularmente, de manera general en México, presenta uno de los porcentajes más elevados de personas con discapacidad auditiva (29.2%).

Las causas de la discapacidad auditiva en el país son por enfermedad (29.6%), por edad avanzada (43.2%), por nacimiento (9.3%), por accidente (12.4%), por violencia (0.6%) y otras causas (6.2%). Las limitaciones que tiene la población con discapacidad van desde la discapacidad física que es la más alta con el 52.8%, la discapacidad visual con un 48.0% y la discapacidad mental con 23.9%, dicho de esta forma en México a nivel nacional se cuenta que son aproximadamente 6,831,467 personas con discapacidad. Con respecto a la educación, las estadísticas muestran que el porcentaje de la población con discapacidad de 15 años de edad en adelante, que asiste a la escuela 5.8% tiene discapacidad, de ellos, el 6.1% son hombres y el 5.6% son mujeres. Estos porcentajes están por debajo de las personas sin discapacidad con el 10.3% y para las personas solo con limitaciones el 8.1% (INEGI, 2018).

Por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación de Políticas de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018) destaca que las personas con discapacidad enfrentan una falta de adaptación en servicios de infraestructura como en materiales, personal capacitado para atenderlos y escasez de apoyos para garantizar el acceso a la educación, lo que hace que una proporción importante de esta población no puede tener una equidad el derecho a la educación. Las personas con discapacidad se encuentran dentro de los grupos más vulnerables y excluidos en el derecho a la educación; en la población en general, el rezago educativo en México pasó del 21.9% en 2008 a 16.9% en 2018, lo que equivale a 21.1 millones de personas. La población con discapacidad fue el segundo grupo con mayor

reducción en rezago educativo. En el 2010 el porcentaje se ubicaba en un 58.5% y para el 2018 en 46.9%, no obstante, la proporción está alrededor de la mitad, que es muy alto en términos de exclusión educativa.

Además, en 2018, 48.6% de las personas con discapacidad se encontraba en situación de pobreza y 9.8% estaban en pobreza extrema. El rezago educativo, el acceso a la seguridad social y a la alimentación son las tres principales carencias en este sector de la población; una de cada cinco personas (21%) con discapacidad entre 15 y 59 años no sabe leer ni escribir, mientras que la tasa a nivel nacional es siete veces menor (3%) (CONEVAL, 2018).

Igualmente, el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED), en su segunda Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México (EDIS) 2017, mostró que 3.7% de las personas de 18 años y más en la CDMX asocian el término “discriminación” con la discapacidad. Entre las causas más comunes de discriminación, “tener alguna discapacidad” apareció en el sexto lugar de los primeros grupos que enfrentan este problema. Además, 8.2% de la ciudadanía considera que sí existe discriminación hacia estas personas y, de ellos, 4.7% percibe que se les discrimina mucho. Del 27.6% de las personas que reconoció haber discriminada, 3.6% mencionó que fue por su discapacidad. Es decir, la EDIS muestra que tener una discapacidad es un factor que incrementa las probabilidades de ser discriminado en la Ciudad de México.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) menciona que las personas con discapacidad enfrentan una profunda exclusión en el acceso a la educación. Alrededor 35% de los niños con discapacidad, entre los 3 y 5 años de edad, cursan la educación preescolar, mientras que 44.6% de los jóvenes de entre los 15 y 17 años con esta condición no asiste a la escuela, es decir, casi la mitad de la población. La cifra aumenta conforme la edad, ya que 78.9% de las personas con discapacidad entre los 18 y 22 años son excluidos de la educación. Más específicamente, la asistencia escolar varía por el tipo de discapacidad, de este modo, 34.6% de las personas entre los 3 y 29 años de edad con discapacidad visual no asiste a la escuela, en los que tienen dificultad para aprender la proporción es de 30.4% son los que tienen alguna dificultad de aprender, para los que tienen dificultad de hablar y comunicarse el porcentaje llega a 37.3% y, finalmente, la cifra más

alta, 41%, es para las personas que tienen dificultades para oír aun usando aparato auditivo. En otras palabras, las personas sordas es el grupo más excluido en la cuestión de asistencia escolar.

Otros datos relevantes son los de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017, realizada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). En los indicadores educativos, se señala que, de la población total de personas de 15 a 59 años en México que no sabe leer ni escribir, 20.9% corresponde al grupo de las personas con discapacidad, lo que significa que el grupo más vulnerable en la cuestión de educación, mientras que en las personas indígenas la proporción es de 13.3% son las personas indígenas y 4.7 % en las personas afrodescendientes.

En cuestión de rezago educativo, la ENADIS muestra que la población con discapacidad registra la brecha es amplia, el porcentaje de personas sin escolaridad es siete veces mayor a los que no tienen una discapacidad y la población que cursó más allá de la secundaria es casi tres veces menor. De este modo, 20.2% de esta personas no tiene escolaridad, 15.1% no completó la primaria, 19.3% logró terminar la primaria, 23.0% cursó la secundaria, 11.2% la media superior y el 10.8% la universidad (CONAPRED, 2017). Éstas son cifras que a comparación con otros grupos vulnerados, la población con discapacidad es la más excluida en el sector educativo.

Por otra parte las personas con discapacidad y las personas indígenas son las que se enfrentan más obstáculos al acceso e niveles educativos medio y superior, ya que muestra que la asistencia escolar se va incrementando por la edad. Pero, el rezago educativo se va acumulando, 46.1% de la población nacional entre los 15 y 24 años asiste a la escuela, pero, las personas con discapacidad están nuevamente por debajo del promedio, ya que la proporción es de 28.6%.

Además, 48.1% de las personas con discapacidad considera que no respetan sus derechos, siendo el tercer grupo en importancia, después de las personas indígenas y las trabajadoras del hogar. Igualmente, cuando se pregunta sobre la privación de al menos un derecho en los últimos cinco años, los grupos más discriminados son las trabajadoras del hogar con 39.5% y en seguida las personas con discapacidad con 31.2% (CONAPRED, 2017).

Otro dato importante que nos muestra la ENADIS, es que en la información sobre trámites, servicios y programas gubernamentales, las personas con discapacidad tienen grandes barreras, 86.4% enfrentó limitaciones de acceso, ya sea porque le negaron y no explicaron la información necesaria, por la distancia de su casa a las oficinas gubernamentales, por no saber en dónde se ubicaban, por desconocer cómo usar un equipo tecnológico, por la dificultad de no poder leer o escribir, entre muchas barreras más (CONAPRED, 2017).

Sobre la población con discapacidad experimentó al menos una o más situaciones desagradables, 70% reportó miradas incómodas, 63.2% insultos o burlas y 33.2% situaciones violentas donde los empujaban o jalonearon. Estas situaciones son expresiones de la que experimentan estas personas debido a su condición. Adicionalmente, 58.3% de las personas con discapacidad de 12 años de edad en adelante, declararon que haber estado en situaciones asociadas con la discriminación. En suma, “Las personas con discapacidad enfrentan condiciones pronunciadas de exclusión. Una alta proporción vive en pobreza, y además es discriminada en la educación, la salud y el empleo entre otros ámbitos” (CONAPRED, 2017, p. 1).

El tema de la discapacidad sigue en proceso de discusión para poder generar una verdadera sociedad incluyente, lo que muestran las estadísticas son una muestra de lo desigual que es el país en garantizar los derechos de todos, especialmente de los más vulnerables y nos abren un panorama para preguntarnos qué está pasando en la sociedad. Para esta investigación, es importante analizar y comprender la discapacidad desde una perspectiva general, pero, también enfocar más a la discapacidad auditiva o dicho de otra manera a las personas sordas, ya que es del objeto de estudio de este trabajo.

La sociedad está construida a través de distinciones y diferencias que los ámbitos normativos de la modernidad han impuesto desde la perspectiva del trabajo, en donde las personas son vistas como mercancía, lo que conlleva a que socialmente a lo “diferente”, como este caso la discapacidad, se le dé un valor menor y una depreciación normativa (Liñares, 2003). En la educación, por ejemplo, el predominio de la enseñanza oral se ha convertido en barreras para la inclusión de las personas sordas, siendo ignoradas desde el acceso a la educación y en los siguientes niveles formativos.

De esta manera, para ir acotando lo que se plantea en esta investigación, se tiene que conocer cómo ha sido el desarrollo de la “sordera” a lo largo de la historia, desde las diferentes perspectivas que han abordado este concepto hasta los cambios en los enfoques, empezando con la perspectiva médico-rehabilitadora donde se aspiraba a encontrar una cura para incorporarlos a la “normalidad”, hasta modelos de asistencialistas donde las personas no podían hacer su vida sin el apoyo de alguien.

1.2. MODELOS DE LA DISCAPACIDAD

1.2.1. Modelo de prescindencia

Para conocer la historia de las personas sordas es importante señalar los registros o escritos que hablen sobre ellos, en los cuales podamos encontrar los elementos y discursos que contribuyeron a definir socialmente a la sordera, a manera de hipótesis, se podría decir que esta existencia discursiva se desarrolló en un contexto aislado entre familias, es decir, que se encontraban en los márgenes de la sociedad, carentes de servicios educativos, como escuelas, profesores, información o accesibilidad. (Davis, 1995)

Las primeras evidencias escritas sobre las personas sordas se iniciaron en el Occidente, en las sociedades mediterráneas en el siglo V a.C., principalmente los pueblos greco-romanos. Eran narrativas bastante generales sobre el pensamiento y las condiciones humanas, pero fue ahí donde se empezó a hablar sobre la existencia de las personas sordas (Ladd, 2011). En ese tiempo existían dos percepciones sobre ellas, por una parte, eran vistos como objetos y, por otra, se les concebía como personas con conciencia y como un grupo con diferentes formas de comunicación, es decir con señas. Los filósofos señalaban que los sordos podían expresar sus ideas como cualquier otra persona a través de la comunicación viso-gestual, no obstante, la idea dominante siempre tuvo una forma negativa, porque los consideraban como individuos aislados. (Ladd, 2011)

Para conocer bien cómo ha sido la concepción de la palabra “sordo”, primero tenemos que ver cómo ha sido su proceso de cambio. En la antigua Grecia, la sordera era un impedimento intelectual porque impedía la comunicación verbal, de manera que “sordo y tonto” eran considerados equivalentes, porque si la persona no hablaba no tenía razonamiento intelectual. El lenguaje, el habla y la razón en esos tiempos tenían mucha importancia, ya que constituían el sello distintivo

del logro humano y el silencio era concebido más allá de las condiciones físicas del individuo. En pocas palabras la incapacidad de hablar significaba la incapacidad de razonar, generando estupidez; ser sordo en esa época era un castigo, una maldición de los dioses (Lynn, 2006).

Para los antiguos griegos, la sordera era un factor donde el silencio no sólo significaba callar la voz, sino que las personas eran vistas como inútiles por no poder expresarse ni interactuar con los demás. Estas concepciones crearon la idea de que los sordos eran automáticamente mudos y que si no podían hablar ni escuchar, no estaban cerca de las palabras de los dioses, esto era algo que la sociedad tomaba literalmente y con mucha seriedad (Lynn, 2006). Dado que aprender a hablar y comunicarse con los demás resultaba difícil para las personas sordas, buscaban otras maneras de interacción con los demás, en primera instancia, con sus familiares que aprendían gestos o palabras signadas que sólo las personas de su núcleo cercano entendían. La forma escrita ha sido otro medio importante de comunicación, sobre todo en la educación, pero no todos los sordos tenían la posibilidad de aprender a escribir y a leer, los que lo lograban dejaban de ser vistos como “tontos”, ya que podrían entablar comunicación con los demás (Lynn, 2006).

Para poder articular el concepto “sordo y con el de “discapacidad”, tenemos que comprender las diferentes formas que se han utilizado para referirse a una persona con esta condición, también ver el transcurso de la historia y la lucha de este colectivo social por su reconocimiento, empezando por el modelo de prescindencia, en donde la discapacidad era atribuida a causas religiosas, ya fuesen mensajes diabólicos o el enojo de los dioses, por lo que creía que estas personas no merecían vivir y se tomaban acciones para exterminarlas. (Palacios y Bariffi, 2007). Este modelo estableció “que aquellas personas que presentaban una discapacidad no eran indispensables dentro de la sociedad debido a que no aportaban ningún valor a la comunidad, por lo que se podía prescindir de ellas” (CONAPRED, 2016, p. 46). Esto sólo empezó a cambiar con el desarrollo de la ciencia moderna, que empezó a definirlos de diferente manera. No obstante, en los tiempos antiguos no había una definición propiamente dicha.

Para poder comprender este primer modelo de prescindencia, tenemos que analizar los conflictos que vivían estas personas con sordera, se tiene que entender el tipo de sociedad y el modelo de hombre en esos tiempos, es decir, tenemos que observar la vida cotidiana a través de la

reconstrucción de las ideas y actitudes que tenían las personas hacia las personas con alguna discapacidad; es importante destacar que, en ese entonces, la sordera no se percibía como una discapacidad física ni sensorial si no como un impedimento de razonamiento e inteligencia básica (Lynn, 2006). Para Palacios y Bariffi (2007), el rasgo principal de estas acciones era la exclusión, que subestima a las personas con alguna discapacidad, en este caso a los sordos, debido al medio hacia los maleficios de los que, se creía, éstos eran portadores. Así que para la mayoría “la exclusión parece ser la respuesta social que genera mayor tranquilidad” (Palacios y Bariffi, 2007, p. 15). Sin embargo, en la historia de la comunidad sorda, hay antecedentes desde los europeos, musulmanes, cristianos y judíos, de esfuerzos importantes de sordos que buscaron hacerse visibles en la sociedad, ya sea por medio de su trabajo, la educación, el arte y otras formas de expresión. En muchos de los casos, las personas se dispersaron y las comunidades sordas fueron generando influencia en otras partes, es decir, migraron para tener mayor aceptación.

1.2.2. Modelo de marginación

En la época del Renacimiento, a partir del siglo XV y hasta la llegada de la Ilustración en el siglo XVIII, las personas sordas fueron ganando reconocimiento social, ya que a través de las artes y la escritura pudieron abrirse espacios importantes en sus comunidades, lo que contribuyó a la construcción de la identidad sorda, aunque, “es importante destacar que las señas no deben de haber sido vistas con desagrado si eran utilizadas tan abiertamente por personas con prestigio social” (Ladd, 2011, p. 107).

En el siglo XVI, empezó a haber un incremento en las referencias académicas para las personas sordas, esto fue muy importante para ellos porque, se intentó educar a los niños sordos a través de la enseñanza de señas, gestos u otros mecanismos, de manera que los educadores empezaron a cambiar sus discursos pedagógicos (Ladd, 2011). De acuerdo con Davis (1995), los sordos que tuvieron más interacción fueron aquellos que se encontraban en áreas urbanas, con familias y grupos de sordos, en donde ésta era una condición hereditaria. Ellos desarrollaron el uso de la lengua de señas, lo que al paso del tiempo les permitió a considerarse como un colectivo en torno a una forma de comunicación.

Hasta antes del siglo XVIII, no existía el concepto de “sordera” propiamente dicho, sólo había algunas referencias en el Antiguo y Nuevo Testamento, así como en pensadores como Aristóteles, Agustín y Descartes. Tampoco, existían las escuelas para ellos, ni en Europa, ni en ninguna otra parte. Según Davis (1995), fue hasta mediados del siglo XVIII, cuando Europa comenzó a interesarse por la educación de las personas con discapacidad. A finales de ese siglo, se habían fundado escuelas especiales para sordos en ciudades como Ámsterdam, París, Viena, Praga, Múnich, Roma, Nápoles, Malta, Madrid, Zúrich, Portugal, Polonia, Dinamarca y Suecia entre otras. Así, en 1822 ya había un promedio de setenta escuelas para sordos, aunque la cifra no está confirmada con exactitud. También, entre los siglos XVII y XVIII, empezaron a surgir algunas publicaciones importantes relacionados con la sordera en Europa, así la educación para este sector de la población empezó a fortalecerse (Davis, 1995).

Por ejemplo, en París se hicieron exhibiciones públicas por estudiantes sordos, donde se encargaban dar espectáculos que llegaron a tener más de cuatrocientos espectadores reunidos, así como presentaciones especiales para el Papa y para el parlamento británico. Thomas Braidwood fue pionero en la fundación de escuelas para sordos, que eran dirigidas por los propios sordos y que fueron visitadas por los intelectuales de la época. Además, los estudiantes sordos aprendieron varios idiomas escritos como francés, latín, italiano, español, alemán e inglés. En otras palabras, en el siglo XVIII fue un tiempo para el tema de la sordera, de fascinación cultural y con un gran enfoque de reflexión filosófica (Ladd, 2011).

Fue un punto en el que las personas sordas adquirieron la capacidad de experimentar la realidad a través de los textos y en donde los lectores, oyentes y sordos, pudieron cohesionarse sin tener que usar la voz, que impulsó la “enseñanza sorda” que requería el silencio para leer y la atención para entender los signos. Los aspectos pedagógicos dominantes le fueron abriendo paso al uso lengua de señas o el lenguaje de signos impresos. Los materiales impresos empezaron a verse como objetos de culto, ya que los oyentes se volvían sordos, por decirlo de alguna manera, y las personas sordas se convertían en una representación de un nuevo público lector (Davis, 1995).

Uno puede ver esta atención a la sordera como parte de una transición general de una sociedad que se basa su producción cultural en actuaciones aunque centró su atención cultural en textos, en una sociedad basada en textos, la presencia física de un auditor

o una audiencia ya no es necesaria, ya que sería en un mundo basado en actuaciones. La estrechez cultural de una sociedad en la que el idioma hablado es primordial y se expande para incluir a todos los usuarios de idioma, hablado o no. (Davis, 1995, p. 62)

La educación y la adquisición de conocimientos no fueron solamente privilegio de los oyentes, sino que las personas sordas pudieron aprender a través de los textos y con una guía competente con los requerimientos culturales, sociales y educativos para incluirlos. Como mencionan Davis (1995), Ladd (2011), Palacios y Bariffi (2007), los sordos eran vistos como lectores y escritores por excelencia, y se consideraron ciudadanos pioneros de la nueva de la textualidad. Pero no todo era de color de rosa, ya que continuaron siendo marginadas bajo el concepto de “piedad”. En lo económico fue todavía peor, ya que si no nacían en una familia rica, nunca podrían ocupar un buen estatus social, por el contrario, la mayoría de los sordos trabajaba como obreros de baja categoría y eran oprimidos por la pobreza y la exclusión, “por lo tanto ser descrito como necesariamente parte de una clase trabajadora y su discapacidad se vuelve compleja y multifacética por su conexión con lo cuestionable de clase, así como por la dominación lingüística” (Davis, 1995 p. 63).

A diferencia del modelo de prescindencia donde eliminaban a las personas con discapacidad y tenían un concepto de sociedad diferente con creencias más recurrentes a los dioses, en el modelo de marginación las personas con discapacidad “ya no eran vistas como algo que tenía que ser eliminado, se seguía mantenido la visión de ser improductivas o inútiles para la sociedad, por lo que eran excluidas y rechazadas socialmente” (CONAPRED, 2016, p. 56). Para Palacios (2008), en esta idea de sociedad, era necesaria la marginación ya que se fundamentaba en la exclusión de los vínculos sociales así como con los estándares y normas, que las personas tenían en ese tiempo. Así que era más fácil esconder, marginar o excluir a las personas con diferencias para poder mantener una imagen antes los demás y, en cierta forma, ahorrarse los recursos sociales para atenderlas.

A pesar de esto o, tal vez, como consecuencia de ello, en el siglo XVIII, principalmente en Inglaterra, los sordos fueron creando sus propias comunidades o grupos en los contextos más urbanos, que era en donde tenían más posibilidades de interacción con otros y la lengua de señas

se empezó a ser más común, pero, aquellos que estaban en las áreas rurales continuaron siendo excluidos, ya que muchos desconocían la lengua de señas y estaban totalmente relegados. De acuerdo con Ladd (2011), “esto nos plantea la existencia de otro discurso: que las personas sordas pueden haber sido vistas como plenamente humanas, de manera que la educación vendría simplemente a refinar la calidad de su humanidad” (p. 108). A partir del periodo de la Ilustración, se generaron dos bandos, uno que estaba a favor de la comunidad sorda y la lengua de señas y otro estaba en contra. Igualmente, se empezó a crear una identidad entre las mismas comunidades sordas, las cuales, en ocasiones, buscaron tener una clase y una nacionalidad separada de los demás.

El libro de Desloges es una buena manera de entender lo que ocurría con los sordos en esta época. Se trata de una persona que perdió la audición por causa de la viruela a la edad de siete años. A los 21 años, se mudó a París en donde aprendió a utilizar la lengua de señas posteriormente, produjo diversos escritos defendiendo a las personas sordas desde la perspectiva cultural y social que diferenciaba a los oyentes. Finalmente, en 1760, fundó la escuela para sordos llamada “Abad Michel de l’Epée”, que fue un logro importante para la educación y reconocimiento de la comunidad Sorda. (Davis, 1995)

A inicios de la Revolución Francesa en 1789, en París que era el epicentro de la Ilustración, los desarrollos sobre las personas sordas eran impresionantes, ya que se fundaron instituciones que dieron ejemplo de su talento artístico y en donde surgieron autores que fueron conocidos por escribir panfletos políticos y muy populares para el Ejército Revolucionario. En cierto modo, estas personas se reconocieron oficialmente como hijos de la nación por su apoyo en la Revolución Francesa, lo que contribuyó a la apertura de la primera escuela oficial para personas sordas financiada con dinero público (Ladd, 2011).

Se puede decir que la Revolución y la Ilustración sirvieron de contrapeso tanto a los discursos médicos que veían a la sordera como un déficit, como a los de la iglesia que, basándose en el Nuevo Testamento, no reconocían a los sordos ni le daban apoyo económico porque los percibían como máquinas vivientes, sin alma, implantando el discurso de naturaleza animalista o subhumana. Pero, las personas sordas demostraron que también podrían ser parte de la sociedad con las mismas capacidades para educarse a través de la lengua de señas. Muchos líderes que estaban con las

comunidades sordas generaron discursos pedagógicos para el desarrollo de nuevas escuelas que les dieron apertura. (Ladd, 2011)

Con el tiempo, las familias sordas emigradas a Europa y Norteamérica empezaron a fundar escuelas para los niños sordos, con profesores y directivos de la misma comunidad de sordos. (Ladd, 2011). En Hartford, Estados Unidos, se fundó la primera escuela en la región, en 1817, por Thomas H. Gallaudet, con el apoyo de un joven sordo llamado Laurent Clerc, con ello, no sólo le abrieron las puertas a la educación para sordos, sino que muchas personas se hicieron parte de la comunidad cultural y lingüística, lo que incrementó el número de sus miembros, especialmente entre los adolescentes. Esto hizo que se visibilizaran mundialmente y lo más importante que se conocieran entre ellos, además, contribuyó al desarrollo de su propia lengua, más allá de gestos y señas aislados. (Baynton, 2006)

En el siglo XIX, en el Reino Unido y Francia, se empezaron a organizar banquetes en donde las personas sordas convivían con la gran élite de profesionales, artistas y líderes sociales, esto los llevó a fortalecer su lucha por establecer un discurso técnico sobre las comunidades sordas, con base en el principio de que la lengua de señas debía ser usado como cualquier otra lengua, para hablar y comunicarse, ya que tenía la capacidad para cruzar las fronteras internacionales (Ladd, 2011). Otros principios que defendían eran hacer que las personas sordas fuesen considerados ciudadanos, humanos con cualidades y valores y, por último, que a los oyentes se les enseñara a usar la lengua de señas para que se unieran a las comunidades sordas y contribuyen al logro de una mejor calidad de vida para todos, “la mayoría de estos principios se perdieron o sólo se expresaron de manera encubierta después del Oralismo” (Ladd, 2011 p. 117). Es decir, a pesar de los avances, prevalecía la idea de la marginación, de manera que estos banquetes cada vez fueron suprimidos y reemplazados por discurso que resaltaba la indefensión de las personas sordas con la necesidad de poder beneficiarse de la caridad y de la supuesta generosidad del estado.

Como ya decíamos, en medio de todo esto, hubo pioneros como Gallaudet que entendió que lenguaje no se trataba solamente de signos, sino que también transmitía emociones, sentimientos, características, creencias e ideologías, propiciando la interacción con el mundo, ya sea entre sordos y oyentes o entre los miembros de la misma comunidad sorda. El problema era que las personas

tampoco estaban preparadas para entender la diversidad y promover el cambio social. (Baynton, 2006). Como resultado, hacia la década de 1860, las personas sordas se encontraban prácticamente aisladas, especialmente en las comunidades cristianas, en donde se les negaba el beneficio de la evangelización y de la educación. El discurso cristiano fue un factor que abonó al desarrollo de la perspectiva negativa sobre la sordera, ya que era vista como señal de algo demoníaco y maligno. Esto reforzó la exclusión de las personas sordas, a las que se les negó la posibilidad de escoger su propia religión, pertenecer a un grupo o, incluso casarse. Se creía que como no escuchaban, no les podía llegar la palabra de Dios y, por lo tanto, no tenían fe (Ladd, 2011).

Con todo, hubo variaciones dependiendo de la clase social, las personas sordas provenientes de familias con ingresos económicos altos tuvieron mayores posibilidades de sobresalir y superar las barreras sociales y culturales, por sus familias pagaban para que sus hijos sordos tuvieran educación, lo que, a su vez, les daba acceso a otras oportunidades, en contraste, los sordos pobres siguieron viviendo en un contexto de marginación y exclusión (Ladd, 2011).

Pero esto no disminuyó la movilización en algunas comunidades sordas. En 1860, un grupo de exalumnos sordos de los Estados Unidos que habían podido educarse, buscaron expandir la idea de que ellos sí podían ingresar a las escuelas (Ladd, 2011), lo que amplió más sus posibilidades para ellas, abriendo más escuelas que fueron apoyadas por la reforma evangelista. A esta etapa se le conoció como el segundo gran despertar y en ese proceso más personas aprendieron la lengua de señas (Baynton, 2006).

En esta proliferación de escuelas, las lenguas de señas eran casi universalmente el medio para la educación, varias veces a la semana se realizaban exposiciones por (o de) los alumnos de algunas escuelas, debido al gran interés que existía por saber cuál era el lugar que ocupaba las personas Sordas y la lengua de señas en los temas filosóficos del momento. Muchos miembros de la realeza Europea asistían a estas exposiciones, entre las que se destacaban la de la escuela Parisina, y fueron uno de los canales a través de los cuales la educación de Sordos fue llevada a otros estados Europeos (Ladd, 2011, pág. 110).

Esta organización de las comunidades sordas empezó a dar frutos en su identidad y contribuyó a crear conciencia sobre las lenguas de señas utilizadas en otros países. En este contexto, surge el concepto de la “naturaleza universal de las señas” (Ladd, 2011, pag. 115), el cual reconocía las características y cualidades de cada lengua, mismas que no se encontraban en la lengua hablada. Con ello, los sordos empezaron a desarrollar sus propias teorías de la comunicación, que partieron de las condiciones más comunes donde se encontraban las comunidades sordas. (Ladd, 2011)

La sordera al paso del tiempo y la historia se ha considerado de varias formas dependiendo del tipo de sociedad y sus ideas hacia las personas con discapacidad, particularmente a los sordos, esto fue un medio para reforzar su identidad a través de sus experiencias y defender su ideología, creencias y por supuesto su lengua. Para ellos no ha sido fácil, como sostiene Davis, (1995), “la sordera es, en cierto sentido una discapacidad invisible, sólo cuando la persona sorda empieza a involucrarse en el lenguaje la discapacidad se hace visible” (p. 62). En otras palabras, hasta que las personas oyentes se empiezan a involucrar en su mundo, la sordera empieza a desvanecerse, porque existe una interacción y una comunicación de entenderlos desde su perspectiva.

A partir de 1860 y hasta el siglo XX, un grupo de reformadores mejor conocidos como los “oralistas” buscaron minar las comunidades sordas, con la justificación que la lengua de señas había obstaculizado su integración al proceso de comunicación. Para ellos, todas las personas sordas debían aprender a comunicarse oralmente, lo que ocasionó la eliminación de la lengua de señas en las aulas y como estrategia pedagógica impuso el uso exclusivo de lectura de labios y habla. El oralismo se mantuvo hasta la década de 1970 y fue el modelo dominante en la educación, con consecuencias muy graves para la comunidad sorda (Baynton, 2006).

Uno de los efectos del Oralismo fue sacar a las personas Sordas de la mirada Pública. Ya fuera dejando de dar clases de arte en las escuelas Sordas –como en París-, de manera que las cifras de artistas Sordos reconocidos disminuyeron hasta casi desaparecer, o bajando los estándares educacionales para que las personas Sordas no volverían a tener posiciones sociales de importancia, el Oralismo redujo las posibilidades de que las personas Sordas llamaran la atención de la sociedad. Al limitar el floreciente movimiento de la interpretación en lengua de señas, también

impidió la posibilidad de que grupos de Sordos pudieran participar en lugares públicos de prestigio, tales como el teatro o la arena política. (Ladd, 2011, p. 145)

De acuerdo con Baynton (2006), los oralistas realmente creían que la educación oral era la más adecuada para las personas sordas, por lo que suprimieron la lengua de señas e implantaron el método del manualismo. Esto condujo que las prácticas de exclusión penetraran en las comunidades y, al mismo tiempo, hizo que las personas quedarán cada vez más aisladas entre sí.

Si un miembro de otra minoría lingüística es educado en otra lengua, sufrirá una confusión psicológica, social y cultural, pero puede llegar a ser, si bien involuntariamente, parte de otra cultura. Un individuo Sordo aislado de otra persona Sorda no puede tener un acceso significativo a ninguna otra cultura mayoritaria, y por lo tanto no solo está en riesgo de una confusión como la que se ha señalado, sino que de un daño neurológico real. (p. 176)

La lucha de los sordos siguió en pie, a través de la investigación y publicación de artículos que visibilizaban sus experiencias y perspectivas, sin embargo, esto no logró hacer contrapeso ni a la perspectiva oralista, ni a los discursos cristianos dominantes de la época. (Baynton, 2006)

[...] estos procesos de intensificación alcanzaron su punto más alto, de manera que cualquier discurso sobre la educación de las personas Sordas se planteaba en términos de opiniones divergentes entre distintos grupos de educadores *oyentes* —la extraordinaria oposición inicial de las personas Sordas había sido totalmente eliminada del discurso... En ese momento, esos discursos habían eliminado también de sus registros y de sus enseñanzas cualquier rostro de la existencia de una comunidad Sorda; se podía considerar que el concepto de historia Sorda era inexistente, y se borró cualquier creencia en la validez lingüística de la lengua de señas... La colegialización de la comunidad Sorda ya parecía ser total, y su erradicación era inminente. (Ladd, 2011, p. 147)

En 1900, el oralismo ya controlaba la mayoría de las escuelas para sordos en Inglaterra y lo mismo pasó en Estados Unidos, “toda creencia en una educación centrada en lo Sordo como concepto pedagógico” (Ladd, 2011, p. 140), Desde la filosofía, las personas sordas continuaron siendo vistas

como salvajes, ya que el lenguaje y la razón estaban cohesionados con el pensamiento y la esencia humana, si una persona no alcanzaba estos parámetros no era civilizado, por lo que tenía que ser oralizada para que fuese un una “persona normal”, como todas las demás (Davis, 1995). El oralismo siguió con su estructura hasta 1920, se logró cambiar esta manera de enseñanza tras la lucha que llevaba la comunidad sorda contra la prohibición de la lengua de señas en las escuelas.

1.2.3. Modelo médico-rehabilitador

Después de la Primera Guerra Mundial, algunas escuelas para sordos en París fueron desmanteladas, mermando la lucha de la comunidad sorda y sus logros en el arte, la educación y otros campos. Ésta fue una gran derrota que se apuntaló con la emergencia del modelo médico-rehabilitador que, al igual que el oralismo, privilegió el uso de aparatos auditivos. El discurso académico también aportó a la idea de que el sordo podía ser rehabilitado por medio de la intervención médica, mientras que la voz de las comunidades sordas paulatinamente fue excluida.

[...] los criterios en uso ya presuponían un ser Sordo no inteligente, de manera que la ausencia del éxito oral podía ser atribuida a este estado esencial. Además, el predominio del ‘conductismo’ durante todo este periodo en ningún caso favoreció el reconocimiento de ninguna de las minorías menos todavía de las Sordas (Ladd, 2011, p. 143)

Palacios y Bariffi (2007) explican que, al finalizar la Primera Guerra Mundial, el modelo médico se expandió porque los soldados regresaban heridos de la guerra, mutilados, con heridas graves y pérdidas en la audición y la vista. A nivel de las políticas y legislación, se empezó a pugnar para que se garantizaran los servicios sociales a los veteranos de la guerra y que tenían alguna discapacidad. Los autores señalan que, en cierta forma, esto también marcó el comienzo del movimiento de discapacidad, porque se construyó la idea de que el Estado tenía la obligación de sufragar la rehabilitación y los servicios de salud para todas las personas con esta condición.

El modelo médico rehabilitador dio oficialmente origen al concepto de la discapacidad, apoyándose en los desarrollos médicos y científicos. Su argumento fundamental era que la discapacidad podía desaparecerse o disminuirse a través de la rehabilitación, con ello las personas serían nuevamente “normales” y cumplirían con los estándares establecidos socialmente. “En consecuencia, el tratamiento de la discapacidad se encuentra encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación

de la persona, o un cambio en su conducta” (Palacios y Bariffi, 2007, p.17). Se podría decir que este fue un gran cambio respecto al abordaje y visibilidad de la discapacidad, así como de sus diversos factores intervinientes. La sordera era una enfermedad más, que se podía curar a través de la atención de sus causas. Para ello, se hicieron experimentos con muchos niños sordos, utilizando la electricidad, introduciendo gusanos en sus oídos y muchas cosas más que sólo resultaron perjudiciales para estas personas (Ladd, 2011).

Esto tuvo consecuencias muy negativas en las comunidades sordas, aunque desde el discurso médico-rehabilitador dominante, empeñado en hacer hablar a las personas sordas, lo único que se buscaba era su evolución como seres humanos plenos. A todo ello, también colaboraron el desarrollo colonialista y la ideología positivista. Las comunidades fueron nuevamente colocadas, como salvajes, consideradas objetos que reforzaban la imagen civilizadora del imperialismo. (Ladd, 2011) Con la Segunda Guerra Mundial, el enfoque médico-rehabilitador se consolidó aún más y los profesionales empezaron a introducir nuevas las variables al fenómeno de la discapacidad, que condujeron a su institucionalización (Palacios, 2008).

Con el desarrollo de la ciencia en el siglo XX, diferentes disciplinas se articularon en torno modelo médico-rehabilitador, aportando técnicas que incluían la medicación, terapias del lenguaje y psicología educacional, entre otras. En 1940, se implementaron los primeros audífonos para convertir a los sordos en oyentes, más adelante, en los 80, el desarrollo de otros instrumentos como los implantes cocleares empezaron a utilizarse en niños sordos y adultos mayores (Ladd, 2011). El modelo médico-rehabilitador buscó normalizar a estas personas bajo el discurso oralista, a través de diferentes experimentos, estrategias y dispositivos, aunque la mayoría de la comunidad sorda siempre estuvo en contra de estas acciones.

Asimismo, es importante señalar que la sordera no fue el tema central para la educación especial, porque su interés primordial estuvo en las personas ciegas. La sordera era entendida como un problema intelectual que debía ser atendido por los médicos, porque la diferencia radicaba en el lenguaje (Davis, 1995). El siglo XX significó un retroceso para las comunidades sordas, tanto el estado de bienestar como las organizaciones de la sociedad civil se abocaron a la capacitación de los sordos, con la promesa de que el lenguaje les ayudaría a mejorar su nivel de vida y a darles más

autonomía para el manejo de sus propios asuntos. Las comunidades sordas, por su parte, hicieron resistencia, lo que produjo conflictos con las organizaciones que los ayudaban, principalmente con la red de misioneros, perdiendo varios de sus beneficios, como la salud, la seguridad social y el trabajo (Ladd, 2011). Las acciones a favor de la identidad sorda declinaron y poco a poco desaparecieron los espacios en las revistas y periódicos para los escritores sordos.

Entre 1965 y 1980, se dieron dos cambios importantes, el primero fue la expansión discurso liberal, centrado en el control social, y el segundo fue el resurgimiento del modelo lingüístico, que fue bastante radical en la imposición de las reformas a determinados derechos, como la educación y el trabajo (Ladd, 2011). Para Davis (1995), todo esto favoreció a situar a la discapacidad como causa de la pobreza y a la pobreza como causa de la discapacidad. Se entendía que las personas vulnerables tenían más probabilidades de contraer una enfermedad o tener accidentes laborales.

En lo que concierne a la discapacidad, si la misma es vista como una tragedia, entonces las personas con discapacidad son tratadas como fueran víctimas de algo trágico. Dicho tratamiento no solo se manifiesta en las interacciones cotidianas, sino que también se traslada a las políticas sociales a través de las cuales se intenta compensar a aquellas víctimas por las tragedias que padecen. Por el contrario, si la discapacidad es definida como un problema social, las personas con discapacidad son vistas como un colectivo, víctima de una sociedad *discapacitante*, más que víctimas individuales de las circunstancias (Palacios y Bariffi, 2007, p. 57).

En 1968, se publica el Informe Seebom del Comité de Autoridad Local y Servicios Personales Aliados que, una vez más, basándose en el modelo médico, categorizó los diferentes tipos de la sordera. Las personas sordas pasaron de manera definitiva a ser parte del colectivo de personas con discapacidad, susceptibles al igual que otros grupos vulnerables, de obtener apoyos del Estado (Ladd, 2011). Muchos sordos para sentirse aceptados en sus comunidades, recurrieron al uso de aparatos auditivos y, en gran medida, les funcionó a varios de ellos. Sin embargo, esto acarrió un mayor desconocimiento de la lengua de señas, la cual quedó confinada al uso doméstico. La comunidad sorda, por su parte, se flexibilizó y algunos clubes empezaron a aceptar a cualquier persona interesada, sin que fuera necesariamente sordo, con el único requisito de que manejara la

lengua de señas. A la postre, esto favoreció a que otros conocieran esta cultura, cambiando las ideas que tradicionalmente se habían defendido desde la perspectiva médico-rehabilitadora (Ladd, 2011).

Los cambios empezaron a surgir rápidamente la ciencia y la sociedad eran perspectivas diferentes, ya que habían muchos conflictos, no había una estabilidad social ni económica, por lo que se empezaron a buscar nuevas perspectivas para la defensa de los derechos. A partir de todos los desastres que se vivieron en el mundo con tanto sufrimiento como debates ideológicos, crisis económicas, exclusiones etc. Los líderes mundiales empezaron a tomar cartas en el asunto para poder reivindicar todos estos aspectos para la sociedad, y fue así como se empezó a debatir y construir instrumentos y documentos sobre el tema de los derechos humanos desde una perspectiva, legislativa nacional e internacional para generar los cambios a un nuevo modelo de la discapacidad.

1.2.4. Modelo social de discapacidad

Palacios y Bariffi (2007) señalan que el tercer modelo y el que ha perdurado hasta la actualidad con varios cambios generados a partir de la lucha del colectivo de personas con discapacidad, es el modelo social, denominado así ya que porque busca superar las religiosas y “científicas” para situar su mirada en los aspectos sociales que discapacitan a las personas. Se parte de la idea de que los individuos con discapacidad pueden desarrollarse en todos los aspectos como todos los demás, siempre y cuando tenga las condiciones y se valoren las diferencias como parte de la condición humana. Para el modelo social, a diferencia de sus antecesores, la discapacidad no es un resultado individual, sino que la sociedad es la limitante porque no dispone de los servicios adecuados que conduzcan a la igualdad en cada aspecto de la organización social. Este modelo se articula con el enfoque de derechos humanos que garantiza “el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, proporcionado la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros” (Palacios y Bariffi, 2007, p.19).

El modelo social de la discapacidad surge a principios de la década de 1970, en los Estados Unidos de Norteamérica, teniendo ya influencia por los movimientos sociales que luchaban por los derechos civiles (Palacios y Bariffi, 2007). Esto fue parte de las primeras consecuencias del capitalismo y la forma dominante del libre mercado que excluía a los menos favorecidos. El control

del consumismo fue abriendo brechas con mayores estereotipos estéticos donde el estatus social no debería tener ninguna imperfección y en el caso de la discapacidad era algo abominable. El movimiento de la discapacidad empezó a tomar poder y a reformar su concepto, discapacidad ya no era considerada como una tragedia personal o como un castigo divino, si no que se convirtió en un problema social, porque los individuos se enfrentaban con una serie de barreras sociales y estructurales que se reflejaban en los medios de transporte, edificios inaccesibles, estereotipos dominados por la normalidad y actitudes discriminatorias generando la exclusión por parte de las instituciones. “Así fue como la participación política de las personas con discapacidad y sus organizaciones abrió un nuevo frente en el área de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria” (Palacios y Bariffi, 2007, p.20).

En el Reino Unido también hubo movilizaciones que impulsaron cambios en las políticas sociales y de legislación de los derechos humanos. La Unión de Personas con Discapacidad Física contra la Segregación (UPIAS por sus siglas en inglés) buscaron transformar el Estado de bienestar y trabajar por las necesidades de las personas con discapacidad. Tras las consecuencias de estas movilizaciones, el tratamiento social fue en la búsqueda de una verdadera inclusión a través de la igualdad de oportunidades, es decir que se debería reestructurar todos los aspectos para una accesibilidad universal partiendo desde las oportunidades educativas y atender las necesidades de todos hasta en el caso más pequeño. (Palacios y Bariffi, 2007).

Estos cambios ya no eran solamente por una cuestión ideológica, si no que abarcaban desde la política pública hasta los derechos humanos (Palacios y Bariffi, 2007). En todo este transcurso de tiempo y proceso de lucha, se empezaron a modificar los servicios sociales generando una mayor inclusión en la sociedad.

El modelo social se encuentra, entonces, muy relacionado con la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Se centra en la dignidad intrínseca del ser humano, y de manera accesoria –y sólo en el caso que sea necesario- en las características médicas de la persona. Sitúa al individuo en el centro de todas las decisiones que le afecten, y sitúa el centro del problema fuera de la persona –en la sociedad- (...) De este modo, las soluciones frente a la situación de desventaja de las personas con discapacidad se plantearían a partir del respeto a los valores

esenciales que son el fundamento de los derechos humanos (Palacios y Bariffi, 2007, p. 23).

El modelo social apunta a la dimensión estructural, empezando por los fundamentos intrínsecos de los derechos humanos, es decir, la discapacidad se enfoca a la garantía y goce en el ejercicio de la igualdad y dignidad de sus derechos y, en segundo plano, la condición de la persona. Así, el Estado tiene que atender a las necesidades y obligaciones de cada persona, haciendo ajustes razonables para la accesibilidad universal para todos (Palacios y Bariffi, 2007). Como resultado, el concepto de discapacidad se reforma, tratando de superar el origen en las deficiencias personales o individuales y enfatizando que la discapacidad existía en las actitudes de la sociedad, lo que su vez, favorece el cambio en los servicios y beneficios, como la educación especial, la rehabilitación médica, las oportunidades labores y los apoyos institucionales. De esta forma, es la sociedad quien tiene adaptarse o ajustarse y no las personas con discapacidad.

El modelo social constituyó un parteaguas en la forma de comprender la discapacidad tal como hoy se estudia. A partir del mismo comenzó a establecer una marcada diferencia entre la diversidad funcional (deficiencia) y la discapacidad, situando como origen de esta última a la sociedad y no a la persona. La discapacidad dejó de recaer en la diversidad funcional, puesto que ya no era vista como una enfermedad, sino más bien comenzó a ser entendida como una cuestión social (CONAPRED, 2016, p. 59).

En 1974, estos cambios empezaron a reflejarse también para la comunidad sorda. Daniel Defoe fue quien retoma nuevamente la discusión de que los sordos tienen un propio idioma, que puede expresarse mediante la escritura y la textualidad, como cualquier otro signo lingüístico, lo que lo convierte en una forma de comunicación entre ellos y los oyentes. Así, una vez más, comienza el debate entre los intelectuales, para algunos, el lenguaje escrito era una lengua de señas muda que permitía transmitir los sentimientos, experiencias y emociones de las personas sin la necesidad de hablar, mientras que, otros consideraban que era solo un texto con un sistema de signos y que no todos podrían comprenderlo, así justificaban que los sordos eran los tontos por no saberse expresar con los demás (Davis, 1995).

Paulatinamente, el modelo médico fue reemplazado por las ideas del modelo social, hecho que visibilizó las demandas de las personas con discapacidad, que exigían una legislación con base en los derechos humanos y las modificaciones adecuadas que diera cabida a todas las personas. En otras palabras, se empezó a construir un discurso de inclusión para una plena ciudadanía, esto permitió, en temas de accesibilidad, la legislación en aspectos tecnológicos y medios de comunicación. (Ladd, 2011)

[...] la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tienen presente a las personas con discapacidad. Así mismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto a su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades (Palacios y Bariffi, 2007, p. 19).

Desde la propuesta lingüística de Defoe hasta el modelo social, se visualiza una nueva toma de conciencia, que abre camino a la profesión del intérprete de lengua de señas, estos cambios al principio fueron difíciles por ambas partes, por la profesión y por la comunidad sorda, ya que había un gran debate por la manera de expresar las señas y la interpretación que podían hacer los oyentes de los sordos. Lo anterior es muy importante ya que muchos profesores no entendían ni comprendían lo que muchos niños expresaban con las señas, no sólo era una gramática visual sino que también tenían muchos conceptos complejos que hacían que la comunicación fuese cada vez más complicada. Pero, de manera general, se empezó a formalizar la lengua de señas estandarizada, generando un nuevo movimiento llamado la Comunicación Total que fue adoptada por las escuelas, principalmente en Estados Unidos y después por el Reino Unido. (Ladd, 2011)

Por lo tanto, en muchos niveles del proceso educativo y del aprendizaje los sistemas de señas son problemáticos, y los avances son ciertamente muchos más lentos que lo que las personas Sordas saben que es posible. Puede argumentarse que este movimiento es, en efecto, un derivado del Oralismo. Al ver a las señas como una ‘herramienta comunicativa’, y al personal Sordo simplemente como ‘herramientas educativas’ o como ‘modelos de roles’, este movimiento ha mantenido la misma jerarquía de poder que el Oralismo (Ladd, 2011, p. 154).

En 1976 se fundó la Unión Nacional de Sordos (NUD, por sus siglas en inglés) logrando que en los medios de comunicación especialmente en noticieros, se construyera una campaña de difusión sorda, que tuvo como resultado la creación de diversos canales que contaban con intérpretes de lengua de señas, esto impulsó la confianza y el orgullo sordo entre las miradas del ojo público. En 1982, la NUD llegó hasta la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para expresar sus derechos y su lucha contra el oralismo que seguía vigente en las escuelas, con apoyo de la UNESCO y la ONU, se reconoció oficialmente a la nueva Federación Mundial de los Sordos como órgano consultativo. (Ladd, 2011)

En 1980, el resurgimiento del sistema de señas, apoyado por el mundo académico, así como de nuevas investigaciones sobre el campo de la lingüística, se empezó a debilitar el discurso médico y, con ello, hubo también un retorno de los profesores sordos y la filosofía sorda en todos los ámbitos sociales. “Como es sabido, a diferencia del modelo rehabilitador, en donde se persigue que las personas, y especialmente las niñas y niños se *normalicen* a través de una educación especial, el modelo social aboga por una educación *inclusiva*” (Palacios y Bariffi, 2007, p. 99). Esta reactivación fue reconociendo a cada persona sorda como miembro de una comunidad lingüística y cultural; era un gran desafío para ingresar a las instituciones académicas que estaban con las estructuras de los modelos médicos, pero los márgenes de la academia son diversos y se abrieron nuevas posibilidades creando universidades para las personas sordas por primera vez en toda la historia. Entre las pioneras estuvieron la Universidad de Durham y la Universidad de Bristol en Inglaterra, fundadoras del nuevo modelo lingüístico como en la Agencia de Capacitación en Lengua de Señas Británica en la década de 1990. (Ladd, 2011)

La dimensión cultural Sorda ha sido la que ha causado mayor sorpresa –han tomado conciencia de que aspectos significativos de su comportamiento, de sus normas y valores son, de hecho, muy similares a aquellos que motivan a las personas Sordas, y que muchos de los problemas que ellos enfrentan han sido causados por la falta de conciencia de este fenómeno, tanto de parte de las personas oyentes como de las Sordas. (Ladd, 2011, p. 163)

En la educación, se fueron construyendo tres corrientes con base en la cohesión con el discurso de la discapacidad, la primera sostenía que los niños y niñas con alguna discapacidad debían ir a escuelas regulares; la segunda consistió en la incorporación del discurso de la discapacidad auditiva

por parte de la comunidad sorda, esto significó que los servicios para personas con discapacidad tenían que apoyar personas sordas poniendo como obligación en tener intérpretes de lengua de señas en cada escuela; y, por último, la tercera corriente promovió a todos los dirigentes, líderes y profesores que estuvieron en el movimiento Comunicación Total a los servicios para las personas con discapacidad auditiva, esto generó dos discursos unos a favor y otros en contra, ya que el 95.7% de niños sordos fueron trasladados a escuelas comunes lo que significó el cierre de muchas escuelas para sordos (Ladd, 2011). Esto hasta en la actualidad ha sido un tema de discusión ya que, por una parte, la “Comunidad Sorda”, quiere mantener su ideología lingüística y, por otra, las “Personas con Discapacidad Auditiva” quieren estar más integradas en aspectos estructurales en temas de derechos, equidad, igualdad y inclusión social.

Es una justificación que tiene bases por en la historia de exclusión y reconocimiento de las que han sido objeto las personas sordas en la sociedad. Ladd, (2015), menciona que, por parte de las Comunidades Sordas, el planteamiento es que es mejor crear escuelas solo para los niños sordos para que estén mejor capacitados en cuestiones culturales y lingüísticas; en otras palabras, para ellos la educación es un terreno de lucha por una mejor calidad de vida, que entienden como un refugio para preservar su forma de comunicación y a los miembros de su grupo lingüístico. Esto quiere decir que ellos se consideran como un grupo cultural distinto, tal como sucede con las personas indígenas, que tienen lengua diferente, ideologías, creencias y con un gran proceso de historia y lucha contra normalización que domina los accesos para el bienestar social. Se abre entonces un gran debate entre aquellos que lucha por la identidad lingüística y los que defienden la perspectiva de la discapacidad auditiva y los dos discursos tienen sus justificaciones.

Las diferencias entre los discursos de las comunidades Sordas y los discursos al interior del movimiento de las personas con discapacidad se puede identificar mejor en el campo de la educación. La sabiduría de los últimos se expresa en impulsar la educación dentro de las escuelas comunes como un prelude de la asimilación dentro de la sociedad. Parte importante de este discurso tiene un fundamento en un desagrado casi violento por sus propias experiencias de educación segregada. (Ladd, 2011, p. 176)

Las personas Sordas que se asocian con el movimiento de la discapacidad son aquellas que se han quedado sordas o pierden la audición, son: “personas oyentes con discapacidad, y para personas

con dificultades auditivas la expresión es ‘personas oyentes que han quedado sordas’ o ‘personas con dificultad para escuchar’ (Ladd, 2015 p. 177). Esto de alguna manera resulta más fácil para ellas ya que su lengua materna es la oral, existen menos barreras para ellos en la cuestión de comunicación y culturales, sin embargo las personas Sordas comparten barreras lingüísticas. Estas dos corrientes entrelazan al movimiento de la discapacidad con el movimiento lingüístico Sordo, pero, aunque cada una tiene justificaciones diferentes, lo importante ha sido logros obtenidos para los cambios políticos y sociales que les han beneficiado a todos.

En otras palabras, son formas para referirnos a las diferencias entre estas dos corrientes; las personas sordas que se inclinan hacia el enfoque de la discapacidad auditiva, defienden conceptos más específicos sobre derechos humanos y accesibilidad social, mientras que las personas Sordas que se inclinan hacia el enfoque de las ideas y cultura lingüística defienden su integración como grupo. Pero para esta investigación, se tomará el enfoque de la discapacidad auditiva para analizar este grupo como personas sordas, sin ocupar la letra “S” mayúscula que es la que utilizan aquellos que sostienen la postura de comunidad lingüística (Lane, 2019).

Para entender mejor la sordera desde las justificaciones de ambos movimientos hay dos cuestiones: una de ella es cuando la sordera se hereda y la segunda es cuando ocurre como resultado de una enfermedad o un accidente; esta diferencia es muy importantes ya que cuando se hereda la sordera, se genera la idea de una figura deshabilitada, que por lo general es excluida de manera similar a como se hace cuando un cuerpo es diferente, es decir, se crea un estigma en torno la discapacidad, (Goffman y Erving, 1970), pero cuando la sordera es producto de una enfermedad o un accidente, el concepto cambia porque la culpa no fue de la persona si no de la situación que tuvo y sólo es vista como una persona que solo tuvo mala suerte. (Davis, 1995)

De lo mencionado se desprende, por un lado, la asunción del modelo social de discapacidad, al asumir que la discapacidad resulta de la interacción con barreras debidas a la actitud y al entorno. Y por otro, que la definición no es cerrada, sino que incluye a las personas mencionadas, lo que no significa que excluya a otras situaciones o personas que puedan estar protegidas por las legislaciones internas de los Estados (Palacios y Bariffi, 2007, p. 65).

Davis (1995), menciona que la discapacidad no es un objeto donde sólo se puedan hacer argumentos y análisis, sino que es un proceso social que sostiene una perspectiva hegemónica sobre el cuerpo y la diferencias de lo normal, impuestas por cuestiones de raza, género, creencias etcétera. Es decir, detrás de ella, hay una idea utópica del cuerpo, una visión en donde sólo vale el lenguaje corporal de cada persona y que se ha convertido es una regla que todos tenemos que cumplir. Adicionalmente, el sentido de la palabra discapacidad ya no vista desde el cuerpo sino desde una experiencia vivida.

El modelo social de discapacidad enfatiza dos cuestiones primordiales, la primera es que la discapacidad es un concepto que va evolucionando a través del tiempo, se trata de una construcción cultural, ya que son los factores sociales los que intervienen en ella y, la segunda es que la discapacidad es el resultado de las limitaciones y deficiencias que se van construyendo a través de las barreras, físicas, actitudinales o estructurales que existen en el entorno y son dichas barreras las que limitan e impiden la participación plena para las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de las personas. (Palacios y Bariffi, 2007)

Es importante señalar que este estigma hacia la discapacidad es uno de los principales factores de la lucha que se generan a través del discurso y significados, que abarca los ámbitos físico, cultural y social, pero partiendo desde la perspectiva de la persona sorda tienen que ver también los significados que para ellos son importantes. (Davis, 1995)

A modo de resumen, el modelo social constituye una desaprobación a la carencia de poder, exclusión y marginación social, así como a la dependencia a políticas paternalistas a las que habían sido sometidas las personas con discapacidad, culminando con la mayor de sus reivindicaciones, es decir, con el reconocimiento, ejercicio, respeto y protección de sus derechos y libertades fundamentales (CONAPRED, 2016, p. 62).

1.3. LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Los cambios impulsados tanto por el movimiento de las personas con discapacidad, como el de las personas sordas tuvieron repercusiones a escala mundial e hicieron que los Estados voltearan a ver

sus legislaciones para adecuarlas al paradigma de los derechos humanos (Palacios y Bariffi, 2007), “esto resulta fundamental – en la necesidad de que el Estado adopte medidas de protección especiales a los fines de garantizar el ejercicio de derechos universales por parte de dichas personas” (p. 28). Las primeras medidas se tomaron respecto a las instituciones médicas, haciendo mejoras en la salud mental, como en el trato a los pacientes y las condiciones del lugar.

A partir del modelo social se llega a una concepción de la discapacidad cuya parte fundamental a destacar no son las personas que tienen alguna diversidad funcional, sino el entorno que las rodea, es decir, la sociedad misma y la forma en que esta entorpece su participación social, imponiendo barreras y manteniendo prejuicios, estereotipos y discriminación en su contra. (CONAPRED, 2016, p. 63).

Igualmente, se comenzaron a diseñar instrumentos partiendo desde el sistema universal de protección de los derechos humanos, se formalizaron en tratados, que incluyeron normas cada vez más específicas para la protección jurídica (Palacios, 2008). Estos cambios podrían considerarse como la tercera etapa de la evolución en los temas de la discapacidad que, en la década de los noventa del siglo XX, empezaron a concretarse en leyes y reformas, que tras un largo periodo de transición entre conceptos, ideologías y enfoques logró tener eco en el ámbito internacional.

El trabajo de los colectivos y agencias internacionales tuvo un largo recorrido, se podría decir que empezaron desde finales de 1970 hasta principios del siglo XXI, generando un “modelo” mejor estructurado y firme con fundamentos teóricos, críticos, filosóficos, sociales, y culturales, teniendo como resultado una propuesta que perdurado hasta en la actualidad. (Palacios, 2008). Este “modelo social” parte desde la premisa que toda vida humana es digna y que las personas con discapacidad pueden aportar y participar en sociedad, siempre y cuando aprendamos a aceptar las diferencias y se construyan condiciones para la inclusión (Palacios, 2008), para ello, se tienen que reestructurar las políticas de manera que la discapacidad esté presente de manera transversal en los ámbitos social, económico y cultural. Algo que en el modelo anterior sólo se visualizaba desde la rehabilitación o la normalización. “El objetivo que se encuentra reflejado en este paradigma es rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades (...) se basan en la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades” (Palacios, 2008 p. 104-105). En otras palabras,

cuando hablamos de inclusión significa hacer posible la accesibilidad para todos, así como la transversalidad de las políticas en temas de discapacidad.

Los avances que se dieron en el campo de la discapacidad, así como la lucha de las personas con esta condición y sus familias fueron un importante impulso para la elaboración de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), en la cual México fue uno de sus principales promotores donde finalmente se aprobó el 13 de diciembre de 2006 (Palacios y Bariffi, 2007). La CDPCD entró en vigor dos años después, el 3 de mayo de 2008. Su Protocolo Facultativo promueve, protege y asegura el pleno disfrute en las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales para todas las personas con alguna discapacidad, haciendo énfasis en el respeto y la dignidad intrínseca. Se garantizan todos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de las personas con discapacidad para ejercer su papel como ciudadano y la protección de la ley (ONU, 2008).

Por ello, una de las principales tareas del Derecho en lo relativo a esta cuestión es lograr que las sociedades sean conscientes de la contradicción entre los valores que profesan a sus aplicaciones (...) en algunas consecuencias jurídicas derivadas de la evolución desde el modelo rehabilitador al modelo social, desde la perspectiva del derecho internacional de los derechos humanos (Palacios, 2008, p. 204).

Éste fue un gran progreso, ya que fue el primer tratado en materia con carácter vinculante y cuenta con herramientas jurídicas para respetar y hacer respetar los aspectos social, cultural, legislativo y personal de esta población. La CDPCD “no es ni debe ser interpretada como un instrumento aislado, sino que supone la última manifestación de una tendencia mundial, a favor de restaurar la visibilidad de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito de los valores como en el ámbito del derecho” (Palacios y Bariffi, 2007, p.49). En México se firmó la Convención ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el 30 de marzo del 2007, posteriormente, fue aprobada por el Senado y se publicó como decreto de aprobación en el Diario Oficial de la Federación el 24 de octubre del 2007, por último, para el 17 de enero del 2008, fue ratificada, convirtiéndose en el documento oficial para México (CONADIS, 2015).

1.3.1 Las personas sordas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

En su artículo 1º, define a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a lo largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena, efectiva en la sociedad y en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2018, p.13). Esta definición hasta la actualidad es la más respaldada y utilizada en los instrumentos nacionales e internacionales en materia de derechos humanos. La “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y que ha sido el último paso de una serie de avances que en marco del sistema universal se venía dando desde na década atrás hasta la fecha” (Palacios, 2008, p. 204).

La CDPCD decreta una serie de artículos, todos de vital importancia para las personas con discapacidad, pero en este apartado solo se retomarán los que se consideran están más vinculados con las personas sordas, para comprender los derechos relacionados con su lengua, contexto, cultura, y principalmente educación, etc. Partiendo con lo anterior la CDPCD menciona en los siguientes apartados:

- Artículo 3º. Principios generales. Los conceptos fundamentales de respeto de la dignidad inherente y la autonomía de las personas con discapacidad, la no discriminación, la participación, la inclusión, la igualdad y la accesibilidad son los que orientan la interpretación de las obligaciones contenidas en la Convención. (2008, p. 1)
- Artículo 4º. Obligaciones generales. Entre otras cosas, los Estados Partes deben examinar y revisar la legislación, promover bienes, servicios e instalaciones de diseño universal, y elaborar políticas y programas para hacer efectiva la Convención y consultar en ese proceso a personas con discapacidad. (2008, p. 1)
- Artículo 5º. Igualdad y no discriminación. Los Estados Partes deben prohibir toda discriminación por motivos de discapacidad. Las personas con discapacidad tienen derechos a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida, lo que exige a los Estados Partes adoptar todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables. Esas medidas no se consideran discriminatorias. (2008, p. 1)
- Artículo 9º, Accesibilidad, Los Estados Partes deben velar por que los servicios de comunicación e información, el transporte, los edificios y otras estructuras estén diseñados

y contruidos de forma que las personas con discapacidad puedan utilizarlos, acceder a ellos o alcanzarlos. (2008, p. 2)

- **Artículo 21°.** Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información. Los Estados Partes deben garantizar que las personas con discapacidad puedan expresar sus opiniones, creencias y sentimientos por todas las formas de comunicación. Esta obligación se extiende también al suministro de información por medios y en formatos accesibles. (2008, p. 3)

Para esta investigación el siguiente Artículo es uno de los mas importantes por mencionar ya que para las personas sordas tienen los mecanismos y las herramientas para que puedan ejercer su educación, pero en la realidad esto solo esta escrito y no muchas veces se lleva a cabo las indicaciones necesarias para que las personas sordas tengan una educación de calidad.

- **Artículo 24°.** Educación. Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad. (2018, p. 3)

En el apartado 2do inciso “a”, menciona que el derecho a la Educación, los Estados Partes tienen que asegurar que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; (2018, p. 30).
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad en que vivan; (2018, p. 30).
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su donación efectiva; (2018, p. 30).

- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (2018, p. 30)

En el 3er apartado menciona que los Estados Partes “brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad” (2018, p. 30). Como también en adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas esta el inciso “b” dando relevancia a las personas sordas en la cual:

- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; (2018, p. 31)
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. (2018, p. 31)

Para finalizar el 4to apartado tiene las autoridades tienen la obligación de:

- contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. (2018, p. 31)
- Artículo 26º, Habilitación y rehabilitación, Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad puedan lograr la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida: física, mental, social y vocacional. (2018, p. 4)

Finalmente, de acuerdo con Palacios (2008), para entender desde qué perspectiva se está hablando sobre los derechos humanos y discapacidad, tenemos que observar los principios de la Convención que son los valores, la dignidad, la autonomía, la igualdad, y la solidaridad, que están reflejadas en

las políticas públicas destinadas a las personas con discapacidad, ya que a lo largo de la historia, este sector de la población, y por extensión las personas sordas, han sido excluidas parcial o totalmente de la vida social.

1.4. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA

Sin embargo, como se ha visto, la historia de la discapacidad tiene avances y retrocesos. El modelo social ha permitido cambiar muchas cosas, pero, aún prevalecen muchas ideas de los modelos anteriores. Esto propicio muchos debates sobre la forma más apropiada de entender la discapacidad y sus distinciones, una de ellas ha sido como la define de manera general la Organización Mundial de la Salud (OMS) para quien la discapacidad abarca:

[...] las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS, 2001).

Con base en lo anterior se intentaron hacer distintas clasificaciones empezando por el manifiesto de la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación del Reino Unido (UPIAS, por sus siglas en inglés), en 1976, en donde se establecía la distinción entre deficiencia, entendida como la limitación en un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo o la pérdida de éste, y la discapacidad, que se definía como la restricción o desventaja en la actividad, producto de la organización social que no considera a las personas con deficiencias, excluyéndolas de su participación social (Palacios y Bariffi, 2007). Aunque esto fue un importante avance, había un reclamo por mejorar la definición del concepto de discapacidad. De este modo, en 1980, la OMS elabora la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) la cual fue una base para el análisis estadístico y la investigación de las condiciones de salud y rehabilitación (OMS, 2001).

Este documento se reformuló en 2001, el cual fue publicado con el nombre de Clasificación Internacional de Funcionamiento la Discapacidad y la Salud (CIF), “En esta nueva Clasificación,

el término discapacidad engloba al de «deficiencia», «limitaciones en la actividad» y «restricciones en la participación» (Palacios y Bariffi, 2007, p. 61). En otras palabras, esta clasificación se centra en el enfoque de la salud con conceptos relacionados al bienestar, tales como educación, trabajo, participación, y ambiente, etc.

Su principal objetivo fue brindar un lenguaje unificado y estandarizado en los espacios relacionados con la salud y con el bienestar social, de trabajo y educativo entre muchas más, que son dominios en donde se conjuntan la perspectiva médica y el enfoque social (OMS, 2001).

Para Palacios y Bariffi (2007), la CIF ha propiciado muchos debates, debido a que la distinción entre discapacidad y deficiencia que retoman mucho el modelo médico, algo que han objetado las organizaciones de las personas con discapacidad, quienes reclaman que se deben cambiar. Pero, en cierta forma este instrumento ha permitido hacer cambios en las estructuras administrativas, así como entender las problemáticas que se producen en el desarrollo de las médicas y terapéuticas.

La transición desde el concepto de discapacidad desde un modelo rehabilitador a un no social es una tendencia en marcha en el orden jurídico internacional. Un ejemplo ilustrativo es la evolución que se ha vivido a través de las Clasificaciones Internacionales de la Organización Mundial de la Salud (Palacios y Bariffi, 2007, p. 58).

La CIF generó un glosario de términos sobre la discapacidad, con base en estos conceptos van definiendo que es la discapacidad auditiva, existen mas definiciones refiriéndose a otras discapacidades en las cuales existen más clasificaciones y categorías, pero para los propósitos de esta investigación, se abordará sólo para la discapacidad auditiva que establece la CIF, partiendo de los conceptos de funciones, estructuras corporales, actividades y participación.

Tabla 1

Clasificación Internacional de Funcionamiento la Discapacidad y la Salud (CIF) de las Personas con discapacidad auditiva.

COMPONENTES	CALIFICADORES	CATEGORIAS
FUNCIONES		

<p>Funciones corporales: son funciones fisiológicas de los sistemas corporales.</p> <p>Deficiencias: son problemas en las funciones o estructuras corporales, como una desviación significativa o una pérdida.</p>	<p>Funciones sensoriales y dolor: son funciones de los sentidos, como: Vista y funciones relacionadas Funciones auditivas y vestibulares Funciones sensoriales adicionales Dolor (sensación de dolor, especificadas y no especificadas, así como funciones sensoriales y dolor, especificadas y no especificadas)</p>	<p>Funciones Auditivas: funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad.</p>
<p>ESTRUCTURAS</p> <p>Estructuras corporales: son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.</p>	<p>Calificador genérico: Utilizado para indicar la extensión o magnitud de una deficiencia</p>	<p>El ojo, el oído y estructuras relacionadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estructura del oído externo ● Estructura del oído medio ● Estructura del oído interno
<p>ACTIVIDADES Y PARTICIPACIÓN</p> <p>Actividad: es la realización de una tarea o acción por parte de un individuo.</p> <p>Limitaciones en la actividad: son las dificultades que un individuo puede tener en la realización de actividades.</p>	<p>Comunicación: aspectos generales como la comunicación a través del lenguaje, los signos o los símbolos, incluyendo la recepción y producción de mensajes, llevar a cabo conversaciones y utilización de instrumentos y técnicas de comunicación.</p>	<p>Comunicación –recepción de mensajes en lenguaje de signos convencional: Recibir y comprender mensajes en lenguaje de signos convencional con un significado literal e implícito.</p> <p>Comunicación – producción Producción de mensajes en lenguaje de signos convencional: Expresar mensajes en lenguaje de signos convencional con significados literal e implícito.</p>
<p>Participación: es el acto de involucrarse en una situación vial.</p> <p>Restricciones en la participación: son problemas que un individuo puede experimentar al</p>	<p>Áreas principales de la vida: Como llevar a cabo tareas y acciones necesarias para participar en las actividades educativas en el trabajo, en el empleo y en actividades económicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación no reglada ▪ Educación preescolar ▪ Educación escolar

involucrarse en situaciones vitales.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación profesional ▪ Educación superior ● Trabajo y empleo ● Vida económica
FACTORES AMBIENTALES	Codificación de los factores ambientales: considerados como facilitadores o como barreras. Con respecto a los facilitadores, el evaluador deberá tener presente aspectos tales como la accesibilidad de recurso, y si esa accesibilidad es constante o variable, de buena o mala calidad, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ● Productos y Tecnología ● Entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana ● Apoyo y relaciones ● Actitudes ● Servicios, sistemas y políticas.
Factores ambientales: continúan en el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas.		

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en OMS (2001) y la Clasificación Internacional de Funcionamiento la Discapacidad y la Salud (CIF).

Como ya se ha dicho, la CIF abrió un panorama sobre los factores individuales y sociales que intervienen en cada tipo de discapacidad. Sin embargo, también ha habido críticas sobre el vocabulario utilizado, el cual tiende a enfatizar las deficiencias y pone menos atención a las limitaciones de la sociedad, señalan que, como justificación, la CIF introduce el término de diversidad funcional, pero esto tampoco constituye una respuesta satisfactoria.

La diversidad funcional es entendida como la característica de la persona consistente en un órgano, una función o mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no lo hace de igual manera que en la mayoría de las personas, mientras que por discapacidad se entienden las limitaciones (barreras u obstáculos) que la sociedad impone a las personas con diversidades funcionales *cuando estas tienen contacto con un entorno o ámbito en particular, que ha sido diseñado desde una concepción estándar que excluye a esas personas de la sociedad.* (CONAPRED, 2016, p. 63).

1.4.1 El concepto de discapacidad auditiva en la legislación mexicana

Por su parte, la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos de México, generó el Glosario de términos sobre discapacidad (CPGMDH, s/f), ocupando los mismos términos

que la CIF. Aquí, la discapacidad auditiva se encuentra en la categoría de “discapacidad sensorial”, entendida como una limitación en el área de los sentidos, en específico lo auditivo.

Es la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos, cuando la pérdida es de superficial o moderada. (Cuando la pérdida auditiva no es funcional para la vida diaria, la adquisición de la lengua oral no se da de manera natural, es por ello que utilizan la versión como principal vía de entrada de la información para aprender y para comunicarse, por lo que la lengua natural de las personas con esta condición es la Lengua de Señas) (CPGMDH, s/f)

Desde otra perspectiva, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010) define a la discapacidad auditiva, como aquella en que las personas “enfrentan dificultad para adquirir el lenguaje. El lenguaje es una forma de conceptuar el mundo entenderlo y explicarlo; también, uno de los medios que nos permiten adquirir conocimientos e información acerca de nuestras experiencias y de los demás” (p. 16).

De acuerdo con el CONAFE (2010), la discapacidad auditiva tiene varias las implicaciones como problemas para escuchar, lo cual desemboca dificultades para desenvolverse en la sociedad, como en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, lenguaje, conducta, desarrollo social y emocional, lo cual es mucho más difícil cuando se encuentra en el contexto escolar o laboral. También, menciona que existen niveles de intensidad para la audición, que se valoran a través de los sonidos con una unidad de medida. Las causas de la pérdida auditiva se clasifican de la siguiente manera:

Las dos primeras son condiciones que afectan desde el nacimiento o la niñez.

- Congénita: Esta categorización es la más común ya que puede afectar en solo oído en ambos por problemas desde el embarazo asociados por causas de problemas renales, afectaciones en el sistema nervioso, sífilis, herpes e influenza, etc.
- Adquirida: Ésta es por antecedentes heredado por familiares. También puede ser ocasionada por otras enfermedades como la rubeola o meningitis o por el uso de medicamentos fuertes ingeridos por un largo período de tiempo. Las infecciones frecuentes en oídos, específicamente, aquellas que son acompañadas por los fluidos por el conducto auditivo.

Las siguientes categorías corresponden a la pérdida auditiva derivada de alguna lesión:

- Conductiva: Ésta es causada por problemas de la oreja por el conducto auditivo lo que ocasiona no poder escuchar sonidos de baja intensidad.
- Neurosensorial: Ocasionada a nivel del oído interno o el nervio auditivo, que impide que se realice la función adecuada con el cerebro, por lo que el oído no puede discriminar los sonidos, de este modo, las personas pueden confundir las palabras en una conversación suave. Algunas personas pueden nacer con este tipo de pérdida y otros la adquieren por la exposición de ruidos muy fuertes.
- Mixta: Se presenta cuando es la persona es afectada por lesiones conductivas y la neurosensoriales, puede adquirirse antes o después del lenguaje.
- Prelingüística: Se adquiere antes o después del nacimiento, pero antes de que la persona desarrolle la comunicación oral o del lenguaje. Lo más común es que se desarrolle antes de los dos años de edad.
- Poslingüística: Esta se presenta después de que la persona ha desarrollado la comunicación oral o del lenguaje. (CONAFE, 2010, p.18)

Estas definiciones planteadas por diversas instituciones tienen la intención de unificar de lenguaje respecto a la discapacidad auditiva, pero no toman en cuenta otros aspectos de la persona sorda, en la cual estas definiciones y conceptos, solo son etiquetas y estereotipos para diferenciar la discapacidad auditiva de las demás, pero en cierta forma se refieren como problemas y como lo menciona Palacios y Bariffi, (2007), sigue siendo clasificaciones que para las personas sordas están en desacuerdo:

Cabe destacar que las clasificaciones mencionadas son originadas desde la Organización Mundial de la Salud, por ende dichas perspectiva era rechazada desde algunas interpretaciones como consideraban que la definición que la Convención adoptara, debía ser una que plasmara enteramente el modelo social de discapacidad (p. 64).

Es importante recordar que, como sostiene Ferreira (2008), la discapacidad no se encuentra en la persona si no en las estructuras sociales que implican conjuntos de prácticas, jerarquías, categorizaciones y representaciones, que regulan la interacción de los sujetos y generan las distintas

barreras para las personas con alguna discapacidad. Pero, la visión individualista de la discapacidad ha puesto énfasis en el resultado y si éste no alcanza los estándares establecidos, entonces no se considera valioso. Lo anterior es un claro ejemplo para toda población vulnerable, no hay recursos para ellos porque se consideran una carga para el Estado y aunque existen normas y leyes, sin embargo, no se aplican cabalmente.

1.5. LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM)

La comunidad sorda tiene su propia forma de comunicación que es la Lengua de Señas (LS). Éste es un tema muy amplio, con larga historia, en donde se conjugan temas de lingüística y de identidad cultural. Una de las grandes dificultades para las personas con discapacidad es sin duda la comunicación con los demás (CONADIS, 2016), que sin duda dificulta su desarrollo educativo, profesional y humano, generando muchas consecuencias para su inclusión, por ello, la Lengua de Señas es el medio más importante para su comunicación. En México, existe la Lengua de Señas Mexicana (LSM), la cual posee su propia sintaxis, gramática, signos y léxico. Se compone en su totalidad en signos visuales con una estructura lingüística compleja, que permite expresar pensamientos y emociones y satisfacer las necesidades comunicativas de las personas sordas.

De este modo, las condiciones son un factor que interviene en la configuración de la discapacidad, en el caso de los sordos, son indicadores que limitan la vida de estas personas (Cruz, 2014). Sin embargo, más allá de la perspectiva de la discapacidad, la sordera puede abordarse desde la competencia y el dominio adecuados de la lengua, en este caso la Lengua de Señas Mexicana (LSM), cuando esto ocurre, entonces la sordera se ve como un rasgo cultural y lingüístico y la discapacidad no tiene cabida dentro de esta concepción. Hay dos grandes perspectivas para abordar la sordera, desde el movimiento de la discapacidad y desde el enfoque de la Comunidad Sorda.

Tomando en cuenta que el término discapacidad hace referencia a individuos con afectaciones a nivel sensorial, incluido el oído, resulta mucho más claro el argumento de por qué desde el punto de vista médico la sordera representa una discapacidad...Desde el punto de vista académico, existe una clara diferenciación entre los sordos y los Sordos. Los primeros son

aquellos que carecen de sentido del oído, mientras que los segundos pertenecen a un grupo identificado por el uso de la LSM (Cruz, 2014, p. 14).¹

Con base en lo anterior una manera de exclusión que viven cotidianamente las personas sordas tiene que ver el lugar que ocupa la Lengua de Señas en la normatividad mexicana, desgraciadamente sigue relegada en muchos contextos y principalmente en el educativo tomando en cuenta que ante la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPCD), por parte de el Congreso de la Unión y la Ley General de Educación (LGE), por la Secretaria de Educación Publica, en ambos casos está reconocida, pero, la realidad es que no se reconoce como un derecho, ni se le da el mismo rango que al español oral. Otro punto importante es la ausencia en la Constitución, por ejemplo, a los pueblos indígenas se les garantiza el respeto de su lengua originaria, pero para las personas sordas no se les toma en cuenta, sabiendo que están en la misma situación, es decir, son mexicanos con una lengua originaria distinta pero invisible para los demás.

1.5.1 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Según el Artículo 1, de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPCD), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011 y reformada el 12 de Junio del 2018, menciona que: “Las disposiciones de la presente ley son de orden publico, de interés social y de observancia general en los Estados Unidos Mexicanos” (p. 1).

- El Artículo 2, Fracción I. Titulado: Accesibilidad. Menciona para efectos de la Ley se entenderá por: Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de información y las comunicaciones, y o otros servicios e instalaciones abiertos al publico o de uso publico, tanto en zonas urbanas como rurales; (2018, p. 1)
- Fracción II. Ajustes Razonables. Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando

¹ Para esta investigación, se tomará la concepción de discapacidad, para acercarnos al proceso exclusión por parte de las instituciones, así como a la negación de sus derechos. De este modo, a diferencia de lo que hace la Comunidad Sorda, nos referiremos a este grupo como “personas sordas” sin ocupar la letra “S” mayúscula.

se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales; (2018, p. 2)

- Fracción V. Comunicación. Se entenderá el lenguaje escrito, oral y la lengua de señas mexicana (2018, p. 2). Esto con el fin de tener un fácil acceso a la información y las comunicaciones.
- Fracción VI. Comunidad de Sordos. Todo aquel grupo social cuyos miembros tienen alguna deficiencia del sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral; (2018, p. 2). La LGIPCD, reconoce que existe una comunidad y que debe ser respetada y el estado debe cumplir las necesidades que dicho grupo requiere.
- Fracción XIV. Discriminación por motivos de discapacidad. Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar, menoscabar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos políticos, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (Fracción recorrida DOF 22-06-2018, p. 3)
- Fracción XVII. Educación Inclusiva. Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos; (Fracción recorrida DOF 22-06-2018, p. 3)
- Fracción XXI. Lenguaje. Se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal; (Fracción recorrida DOF 22-06-2018, p. 3)
- Fracción XXII. Lengua de Señas Mexicana. Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, miradas intencional y movimientos corporales, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral. (Fracción recorrida DOF 22-06-2018, p. 4)

Capítulo III. Educación. Artículo 12. menciona que:

“La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos realizara las siguientes acciones” (2018, p. 9):

- En la fracción VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyos de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad (2018, p. 10);
- Fracción VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, formando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Educación Braille... etc. (2018, p. 10)
- Fracción IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana; (2018, p. 10)
- Fracción X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita; (2018, p. 10)
- Fracción XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual; (2018, p. 10)

Artículo 14. La Lengua de Señas Mexicana, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. (2018, p. 11)

Capítulo VIII. Deporte, Recreación, Cultura y Turismo. En el Artículo 26. Señala que “La Secretaría de Cultura, diseñara y ejecutara políticas y programas orientados a: Fracción V. Impulsar el reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la Lengua de Señas Mexicana y la cultura de los sordos; (2018, p. 14)

1.5.2 Ley General de Educación

Como se observa en lo anterior existen, los documentos con lineamientos específicos para las personas sordas y que sean respetados sus derechos, pero desgraciadamente la realidad es totalmente diferente ya que no se cumple lo establecido, generando una exclusión para ellos y como para las personas que no conocen sus derechos. En este apartado, abordamos la Ley General de Educación (LGE), a fin de identificar si en ella se consideran disposiciones específicas para salvaguardar el derecho a la educación de las personas sordas en particular y para las que tienen alguna discapacidad, en general. Algunos artículos relevantes son:

- Título Segundo, De la nueva escuela mexicana, Capítulo V. De los planes y programas de estudio, Artículo 30. Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo al tipo y nivel educativo, serán, entre otros, los siguientes (2019, p. 54):

Fracción. XIII. El reconocimiento de la diversidad de capacidades de las personas, a partir de reconocer su ritmo, estilo e intereses en el aprendizaje, así como el uso del Lenguaje de Señas Mexicana y fortalecer el ejercicio de los derechos de todas las personas; (2019, p. 55)

- Título Tercero, Del sistema Educativo Nacional, el Capítulo VIII. De la educación inclusiva. Artículo 65. Para garantizar la educación inclusiva, las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, ofrecerán las medidas pertinentes, entre ellas:

Fracción II. Facilitar la adquisición y el aprendizaje de la Lengua de Señas dependiendo de las capacidades del educando y la enseñanza del español para las personas sordas;

Fracción III. Asegurar que los educandos ciegos, sordos o sordociegos revivan educación en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados a las necesidades de cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico, con discapacidad, y

Fracción IV. Asegurar que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad y V. Proporcionar a los educandos con aptitudes sobresalientes la atención que requieran de acuerdo con sus capacidades, intereses y necesidades. (2019, p. 62).

De acuerdo con Cruz (2009), la lengua de señas es un elemento fundamental para la educación de las personas sordas, ya que es su lengua materna y su medio de comunicación para el aprendizaje, lo que implica nuevos retos tanto para el tema de la interculturalidad, como para la formación de los docentes oyentes. En México, la concepción del lenguaje y los modelos pedagógicos predominante en el sistema educativo no son los más adecuados para las personas con discapacidad auditiva, ya que se dejan de lado los aspectos cognitivos, sociales, afectivos y culturales, lo cual no termina por obstaculizar los aprendizajes.

Además, aún hay muchos retos para crear un modelo educativo bilingüe intercultural para los sordos, uno de ellos es que oficialmente aprendan como lengua materna la LSM, así como las costumbres, tradiciones y la historia sobre la comunidad sorda, con el fin de que desarrollen una identidad que contribuya a su crecimiento personal, rendimiento escolar y autoestima (Cruz, 2009). Otro aspecto es que aprendan el español oral, a partir de la lectura y escritura, pero sin que ésta sea la dominante para su desarrollo, sino sólo una herramienta para su inclusión educativa.

Los sordos son poseedores de una cultura y una lengua que es diferente a la oral. La lengua se convierte en símbolo de su identidad los cohesiona y los convierte en miembros de una minoría lingüística (Cruz, 2009, pág. 140).

Las funciones del profesorado no son fáciles, pero tampoco imposibles, se requiere tanto de docentes sordos como de oyentes, los cuales tendrían que trabajar en las distintas disciplinas como en la pedagogía, psicología del desarrollo, psicolingüística, y sociolingüística, para generar un aprendizaje recíproco y los conocimientos adquiridos para el alumno sordo sea idóneos en los siguientes niveles profesionales y personales. Si deseamos en verdad un cambio, tenemos que empezar por reconocer quiénes somos, reconocer la diversidad, en dónde estamos, qué necesitamos para convivir con las personas que en este caso tienen alguna discapacidad y tener acceso a la educación, para poder comenzar hacia un verdadero respeto por la diversidad (Cruz, 2009).

Por otra parte, se han hechos esfuerzos para favorecer la inclusión de las personas sordas. En México, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación desarrollo el Diccionario de Lengua de Señas Mexicana, (CONAPRED, 2011), en donde se describen las señas por medio de imágenes y con su abecedario. La LSM está compuesta por la dactilología, lo cual se conoce como deletreo

en la lengua oral, y los ideogramas, que representan cada palabra o varias en una configuración en seña.

CONAPRED (2011) menciona que “es importante aclarar que a pesar de las creencias de que la lengua de señas es universal, es específica de cada país; incluso en el mismo país hay regionalismos, como en cualquier idioma” (p. 13). Dicho en otras palabras, no se puede generalizar la lengua de señas, cada país cada región son distintas, como ocurre con cualquier otro idioma.

La relación que existen entre el número de hablantes y lenguas también ha traído consecuencias para las diferentes comunidades, en este caso las personas sordas, en términos educativos, de salud y de impartición de la justicia, en donde quedan prácticamente “invisibles”. Una de las consecuencias de lo anterior ha sido la oralización del sordo, para “normalizarlo”, imponiéndole la lengua de la mayoría oyente. Pero, éste no es el único ángulo desde dónde se puede comprender esta problemática, sino también desde el aspecto sociocultural, la persona sorda es también un miembro de la sociedad como toda persona con discapacidad, con la diferencia que tiene su propia lengua que los identifica y le da cohesión con los demás. (Cruz, Sanabria y Villa, 2014).

1.6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los elementos expuestos en los apartados anteriores nos sirven de base para definir el problema en que desarrolla esta investigación, el interés principal es como esta compuesta la exclusión de las personas sordas. La exclusión es un tema amplio que aborda distintos enfoques como sociales, economicos, laborales, educativos, etc. en donde los individuos como es el caso de las personas sordas estan inmersos en cada ambito de su vida y contextos sociales, y poder comprenderlos todos es complicado, pero para esta investigación se abordara específicamente la “exclusión educativa” teniendo en cuenta que los diferentes las formas de exclusión y los factores que las producen se encuentran entrelazados, es decir, son interdependientes y se influyen mutuamente. De esta manera, la pregunta general que orienta esta investigación plantea lo siguiente:

¿Cómo es el proceso de exclusión las personas sordas a lo largo de su trayectoria educativa?

Para precisar este cuestionamiento general, se establecieron las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las barreras sociales que intervienen en la exclusión educativa de las personas sordas?
2. ¿Qué estrategias pueden utilizar las personas sordas para enfrentar el proceso de exclusión educativa?
3. ¿Cuáles son las expectativas que las personas sordas tienen respecto de su trayectoria educativa?

El supuesto que contesta estas preguntas sostiene que:

Las personas sordas se enfrentan a múltiples barreras para ingresar al sistema educativo, porque las instituciones tienen una visión de la “normalidad” que no los considera. Una vez que ingresan a las instituciones, no hay condiciones (contenidos, infraestructura y normatividad) para que permanezcan, aprendan y participen de la vida escolar. Debido a esto son excluidos y ellos son culpados por su exclusión, es decir no son relevantes para la sociedad.

Para ello, buscamos analizar varios factores que atentan contra los derechos y necesidades básicas de los sordos; construyendo barreras que la estructura va imponiendo y reproduciendo. Estas barreras se establecen de diferente manera y desde distintas perspectivas a lo largo de las experiencias y trayectoria de cada individuo; esto nos abre a otra mirada que no siempre es perceptible para los que sí están incluidos al sistema. Por supuesto, la educación no es la única responsable de la exclusión, pero sí es un pilar fundamental para que toda persona pueda exigir lo que le corresponde por derecho. Con base en lo anterior, acercarnos a la trayectoria educativa de las personas sordas, nos permitirá ver cómo han vivido las barreras sociales, cómo las han superado y los efectos que todo esto tiene en su vida cotidiana.

Asimismo, en congruencia con las preguntas establecidas, se propone los siguientes objetivos:

Analizar el proceso de exclusión de un grupo de personas sordas a través de las experiencias que tuvieron a lo largo de su trayectoria educativa.

Como objetivos específicos, se plantea:

- A. Identificar las barreras sociales que se enfrentaron las personas sordas a través de su proceso de exclusión educativa.

- B. Comprender las estrategias que utilizaron las personas sordas a través de su proceso de exclusión educativa.
- C. Interpretar las expectativas y alcances de su trayectoria educativa.

Con base en lo anterior, queremos ver que está pasando en la educación inclusiva en México, ya que existe la normatividad, los programas y políticas en donde se recuperan los planteamientos internacionales, pero el resultado no es el esperado, ya que las personas sordas siguen siendo excluidas y discriminadas en sus derechos, entre ellos la educación, que es el que aquí nos interesa. Es importante clarificar que con base en lo anterior los resultados permitan aportar a esta dirección que se está abordando desde la perspectiva de los supuestos y los objetivos de esta investigación.

Esta investigación busca también dar voz que pueda ser visible para los actores de la educación, y ver como son las barreras que las mismas instituciones imparten, generando una exclusión automática para toda persona con alguna discapacidad. Por otra parte, las personas con discapacidad auditiva están integradas por una misma comunidad que se manifiestan como una minoría pero con grandes retos que enfrentan en la sociedad desde la barrera del lenguaje, comunicación, como del estudio y las oportunidades. Abordar la discapacidad auditiva como problema de estudio es importante, ya que se busca ofrecer una nueva mirada sobre algo que pocas veces se observa, los diferentes procesos de exclusión que viven las personas sordas en las instituciones educativas y la forma en que los enfrentan.

CAPÍTULO II.
EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE
LAS PERSONAS SORDAS

2.1. SOBRE LA NOCIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Como se planteó en el capítulo anterior, las nociones y actitudes respecto a la discapacidad y la exclusión van cambiando a través del tiempo. De este modo, el término “exclusión” ha tenido diferentes formas de entenderse y concretarse, por lo que este concepto no puede encasillarse, ni tampoco quedarse a nivel del sentido común, sino que es necesario indagar más sobre las acciones que se han tomado en la sociedad.

De acuerdo con Castel (2004), para hablar de exclusión se tiene que ver de manera separada las trayectorias y experiencias de cada persona que vive la exclusión, es decir, nadie nace excluido, se hace. Esto nos abre una mirada en donde nadie está totalmente a salvo de ser excluido, ni de caer en una situación de vulnerabilidad. Un ejemplo claro es el de las personas con discapacidad, algunas tienen una deficiencia congénita, que se traduce en distintas desventajas por las condiciones sociales discapacitantes, pero otras por un accidente adquieren la discapacidad, y es hasta este momento que empieza a percatarse de estas personas que, anteriormente, veía sin importancia.

De manera más específica, nos queremos referir a las personas sordas; muchas de ellas nacen en una familia de sordos, crecen y son socializados en una lengua y actitudes distintas al de la lengua dominante, pero que ellos ven de manera común y sin ninguna complicación, sin embargo, cuando salen al mundo donde la mayoría son oyentes se encuentran con barreras y limitaciones que poco a poco los excluyen, es aquí donde se cumple lo que plantea Castel. Por otra parte, Karsz (2004), menciona que no es excluido el que quiere, para ser considerado plenamente exclusión, los individuos o grupos deben estar dentro de ciertos parámetros y características en términos de empleo, escolaridad, vivienda, vida familiar y otros indicadores sociales, que permiten definir en qué problemática se encuentran dichos individuos o grupos.

Pero, para entender qué es la exclusión tenemos que partir desde los procesos históricos que hemos vivido como sociedad y cómo éstos han condicionado las ideas, actitudes, derechos y políticas, entre otras cosas. A continuación, expondremos los planteamientos de algunos autores importantes en el campo.

El término “exclusión social” se ha empezado a emplear durante los últimos lustros para referirse a todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades de nuestros días. Básicamente se trata de un concepto cuyo significado se define en sentido negativo, en términos de aquello de lo que se carece. (Tezanos, 2004, pp. 11, 12)

Castel (2004), por su parte, sostiene que a través de la historia han existido tres formas de exclusión, las cuales han tenido efectos perjudiciales para las personas menos favorecidas, por ejemplo, desde la Edad Media hasta finales del siglo XVIII, la exclusión era algo común en algunas poblaciones, como los judíos y moros (musulmanes y árabes) que eran expulsados de los territorios cristianos; también había persecuciones, matanzas de herejes, hogueras de brujas, ejecución de criminales (vagabundos o personas de condición humilde), incluso se buscó exterminar a las personas con enfermedades como la lepra o con alguna discapacidad psicosocial, que eran consideradas “locas”.

Esta primera forma de exclusión se podría resumir en dos formas, la primera que es la expulsión de un grupo y la otra sería el exterminio. “Podríamos decir que el genocidio representara la forma última de estas políticas de exclusión por erradicación total, y la solución final aplicada por los nazis a los judíos y gitanos es el paradigma de esta forma de exclusión” (Castel, 2004, p. 65). La segregación, eliminación, expulsión, exilio entre otras constituían formas de controlar a las masas y aniquilar a las minorías para someter a los subordinados, pero, con el paso del tiempo, estas prácticas de exclusión dejaron de ser tan explícitas y se fueron haciendo cada vez más sutiles (Karzs, 2004).

La segunda modalidad de exclusión es un poco más subjetiva, ya que eventualmente las prácticas de exclusión se empezaron a ser cuestionadas. Una estrategia fue construir espacios cerrados separados de la comunidad que respondían a ciertos estándares sociales, éstos fueron los manicomios, prisiones, guetos, y leproserías, aquí se confinaba a todas las personas que eran excluidas por alguna diferencia o por no cumplir con lo establecido, excluyéndolos en un espacio cerrado (Castel, 2004).

La tercera forma de exclusión que es la que podríamos decir que prevalece actualmente consiste en “dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se las encierra ni se las coloca necesariamente en guetos), pero que las priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales” (Castel, 2004. p. 66). Estas formas de exclusión han pasado sufrido cambios, debido a los procesos de concientización y reconocimiento para aquellas personas que han sido y son vulnerables. No obstante, aún actualmente existen muchos factores que nos hacen pensar que el proceso es lento y que se requiere de un gran esfuerzo social, estructural y cultural para cambiarlos (Karzs, 2004).

La exclusión va adoptando modalidades muy diversas que se van reconfigurando a través del tiempo, pero estas tres tienen las características más visibles y cuyas prácticas, muchas de ellas inhumanas, eran justificadas, ya sea por las autoridades religiosas o por modelos clínicos rehabilitadores que enjuiciaban a las personas que no encajaban en el estatus de la población supuestamente “normal”. En ese sentido, Castel (2004) menciona que “Las exclusiones son formas de discriminación negativa que obedecen a reglas estrictas de construcción, en una sociedad dada” (p. 67).

La exclusión en pocas palabras, es un proceso donde los menos favorecidos, tienen que tener mayores sacrificios para poder tener los privilegios de tener una calidad de vida, a comparación de los que están mejor acomodados a nivel social y económico, todo esto es el resultado de un plan fallido por parte del Estado mostrando cada vez una complejidad de una mala administración con distintas mutaciones a nivel económico es decir es un carácter irracional e inhumano de como el poder de las tecnociencias solo ponen obstáculos cada vez mas difíciles de superar (Karzs, 2004), en otras palabras, en la actualidad se hace mas difícil poder tener una mejor calidad de vida porque los sectores de salud, laborales, de educación etc. cada vez son más precarios y para poder acceder a estos derechos se tienen que tener un estatus social o económico elevado para tener mejores servicios.

Los autores nos muestran una realidad general que todos podemos vivir, pero ¿qué pasa con aquellas personas que tienen mayores dificultades como una discapacidad?, en esos casos la vulnerabilidad y la exclusión se incrementa y se hace más fuerte; el papel de las instituciones que

están encargadas del desarrollo social y humano se ve disminuido por no saber responder a las necesidades de la población que no está situada a la “norma” establecida por ellos mismo.

La cultura no es sólo un conjunto de valores sino que es ante todo un conjunto de prácticas en las que se reflejan las conciencias de una época, se materializan las creencias y proyectan las expectativas y los deseos que afectan a nuestra vida personal y social, no hay duda de que una sociedad culturalmente excluyente origina vulnerabilidad en determinada persona y grupos, lo que afecta no solo a los dinamismos relacionados con la subjetividad, sino también a los contextos vitales, convencionales y sociales donde los proceso de exclusión se producen. (Tezanos, 2004, p. 168)

Según Karsz (2004), para entender el concepto de “exclusión” en la actualidad, tenemos que partir de la década de 1990, cuando ésta se convirtió en una pieza clave de la sociedad, un paradigma que se hace más evidente y empieza a tener un sentido más específico, a comparación con otras épocas y contextos. El capitalismo y el consumismo llegan a su apogeo, en la esfera económica y política, la exclusión se empieza a ver más allá de una simple categoría sobre determinada, que produce beneficios para los que tienen mayores ingresos, mientras que los menos favorecidos tienen que enfrentar los daños causados por los bienes y servicios que no pueden obtener.

La exclusión constituiría la causa y/o la consecuencia de conflictos sangrientos de carácter étnico o religioso, hoy día muy numerosos en casi todo el mundo. Se entiende por exclusión una renegación de la alteridad que se corresponde con una rigidez creciente de las instituciones y empresas, impregnadas unas de burocracia y las otras de culto a la productividad. La exclusión del otro, de los otros, constituye una suerte de reserva inagotable por la que asoman sus formas múltiples, multiformes, inconexas (Karsz, 2004, p. 138).

Los cambios socioeconómicos tuvieron un gran impacto con la globalización, ya que la industria y el consumismo empezaron a ser conceptos primarios para la sociedad, lo que cambió los valores y beneficios de la producción hacia el capital económico, dejando de lado el valor intelectual y humano (Subirats, 2005). Con base en estos cambios, los bienes y servicios se comenzaron a ver como privilegios y no como necesidades, precarizando los servicios básicos como la salud, el trabajo, la vivienda y la educación, en donde los incluidos y beneficiados eran los más acomodados,

mientras que los más pobres eran excluidos. “Es decir, la expresión «exclusión social» implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector «integrado» y otro «exclusivo»”(Tezanos, 2004, p. 12). La falta de vivienda, el desempleo, los problemas educativos, no tener acceso a la atención médica o a los derechos políticos no conforman en absoluto fenómenos superficiales, anecdóticos, puramente materiales, sino son problemas estructurales, que van generando deudas sociales y creando una burbuja que, en cierto momento, puede reventar y traer consecuencias desastrosas en los individuos (Karzs, 2004).

Las fracturas de la ciudadanía se fueron visualizando desde el propio orden social, que es poco inclusivo y flexible, causando el fracaso de las políticas clásicas establecidas solo para un tipo de individuo, que tuviera todas las características necesarias para su desarrollo público. De este modo, para acceder a cierta estabilidad social, se deben cumplir ciertos requisitos, que muchas personas no cumplen y quedan fuera de los mecanismos de contribución, lo que termina por excluir a los sectores más vulnerables y los orilla al fracaso en masa (Subirats, 2005).

Por otra parte, Karzs (2004), menciona que tras el desastre que produjo las fracturas de este diseño inflexible de sociedad y las mutaciones en los derechos, ya sean laborales, vivienda y educación, las industrias reestructuraron este diseño clásico, lo que apuntaló una perspectiva mercantil, en donde el desempleo y la precarización en masa se fueron posicionando; es decir que la expansión conquistadora del capitalismo y las transformaciones que propiciaron respecto a los derechos, derivaron en una serie de efectos que, hoy, se entienden bajo la noción de exclusión. En otras palabras, si una persona no tiene el capital y los recursos no eres apto para ser incluido socialmente.

La cultura social de la exclusión en las sociedades occidentales se ha ido ampliando hacia la cristalización de la idea de considerar este fenómeno como una consecuencia lógica de la globalización de la economía y modernización promovida por la industrialización, amparándose por tanto en una justificación de las condiciones de dificultad sufridas por determinados ciudadanos y colectivos (Tezanos, 2004, p. 167).

Para Castel (2004), existen tres “zonas” en que podemos organizar analíticamente a la sociedad, la primera es la zona de integración, aquí están las personas que tienen los servicios básicos estables, trabajo, salud, vivienda, seguridad social, etcétera, todos tienen soportes firmes. La segunda se trata

de la zona de vulnerabilidad, en donde se encuentran las personas que tienen una situación inestable, por ejemplo, tienen empleo, pero no es seguro o es precario y como consecuencia enfrentan muchas dificultades para asegurar la vivienda, la salud, la alimentación. Por último, está la zona de exclusión, que es en donde se ubican vulnerables, aunque los integrados pueden caer en ella, ya que las dinámicas sociales, están en constante movimiento. Karsz (2004) explica claramente la situación de los excluidos respecto al resto de la sociedad:

Estos grupos de excluidos forman siempre parte de la sociedad de la que se dicen son expulsados, estrictamente hablando, esta, no fuera de la sociedad, sino fuera de ciertos circuitos, de ciertas prácticas; ya no son de la incumbencia de ciertas instituciones por lo mismo que incumbe a ciertas otras... están excluidos de cierto género de consumo, del acceso a una multitud de bienes y servicios (pp. 160, 161).

La exclusión produce desigualdad, en la que, de acuerdo con Subirats (2005), intervienen tres vectores dominantes, el primero es la “complejidad”, que se refiere a la transición de una sociedad que está cruzada por múltiples ejes de desigualdad; el segundo vector es la “subjetivización”, que es cuando la sociedad está inmersa de intereses y valores estandarizados, los cuales producen grandes riesgos e incertidumbre que cada individuo afronta de diferentes maneras y, por último, está la “exclusión”, que es la transición en la que predominan relaciones de desigualdad y subordinación que, a su vez, se traduce en una lógica de “dentro” y “fuera”, ésta última aplicada al conjunto de personas que no cumplen ciertos parámetros básicos de integración social. En congruencia, con lo anterior Tezanos (2004), apunta que los conceptos de marginación, segregación y estigma,

[...] delimitan una situación de “estar apartado” o “ser apartado” de los estándares de una sociedad o grupo que marcan una graduación de énfasis y elementos de diferenciación social que en las sociedades multiculturales de nuestros días presentan muchas complejidades y matices (p. 15).

Podemos observar los autores coinciden respecto a las condiciones que llevan a la exclusión, donde los factores de desigualdad y vulnerabilidad sobre el ejercicio de los derechos son cuestiones fundamentales que hacen que el individuo o un grupo sea excluido; al no acceder a los beneficios

que los más acomodados tienen, las personas transitan del espacio de la vulnerabilidad a la exclusión y viceversa.

Hay que enfatizar que ser excluido no significa únicamente atribuir una etiqueta o remitirse a las situaciones de desventajas que enfrentan determinados grupos o individuos, sino que los excluidos tienen ser que reconocidos bajo una problemática planteada (Karsz, 2004). Es decir, tiene que haber una problematización teórica y política, en la que las instituciones asumen una condición que les permite reconocer dicha problemática, en otras palabras, el meollo de la exclusión y la inclusión se sitúa en la problemática que determina quién está dentro, quien cumple con los requisitos que el propio Estado establece para saber si está excluido o no el individuo, es decir, se establece un determinado parámetro que permite observar de qué es lo que carecen los otros (Karsz, 2004).

En la actualidad, cada vez la situación se vuelve cada vez más compleja, con mayores riesgos de precariedad con un adelgazamiento del Estado, apuntalado por el capitalismo rapaz y el neoliberalismo, lo que produce zonas de vulnerabilidad y exclusión. Pero, además, “las fronteras de la exclusión son móviles y fluidas; los índices de riesgo presentan extensiones sociales e intensidades personales altamente cambiantes” (Subirats, 2005, p. 12). Asimismo, la exclusión es un proceso subyacente, que hace que los que no tienen los bienes básicos que brinda el Estado se mantengan en una zona de riesgo (Tezanos, 2004). De este modo, se necesita estudiar detenidamente los diferentes aspectos que intervienen en esta problemática, desde la trayectoria social, actitudes, y opiniones del individuo hasta la profundización de las circunstancias de exclusión. En otras palabras, hay que comprender la manera en que se vive la exclusión, así como los riesgos de llegar a ella. La tarea que tenemos como investigadores es analizar los factores que están presentes en la exclusión social, como diría Subirats (2005), “Nuestro objetivo es ahora reflexionar en torno a los componentes clave que confluyen en el concepto. En concreto, como fenómeno estructural, relacional, dinámico, multifactorial y multidimensional, y politizable” (p. 11).

Para definir la exclusión social Subirats (2005), menciona que el primer rasgo que caracteriza el concepto es un proceso “estructural”. Esta característica es una de las más importante, porque nos permite entender que los factores de exclusión tienen una trayectoria histórica que se han

concretado en desigualdades sociales, es decir a través del tiempo las necesidades sociales se han modificado por el proceso de la industrialización, el mercadeo y el consumismo de la sociedad generando que las adaptaciones y configuraciones de como poder vivir se tratan de tener cada vez más para poder establecerse en la sociedad en otras palabras vales lo que tienes y si las personas no tienen lo que se establece en la sociedad, simplemente son excluidos de los estándares sociales generando barreras para el acceso a los derechos. “La exclusión implica fracturas en el tejido social, la ruptura de ciertas coordenadas básicas de integración, y, en consecuencia, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro/fuera. Generadora, por tanto, de un nuevo sociograma de colectivos excluidos” (p. 11).

En segundo rasgo es que la exclusión es “relacional”. Esto significa que es un fenómeno que se inscribe en los actos y decisiones de los individuos. Es decir, en la e exclusión están inmersas las estructuras, pero, sus formas de expresión se articulan constantemente en las acciones de los propios individuos, que hacen que adopten decisiones y actos que reproducen la misma exclusión. Dicho de otra forma “Cada sociedad, incluso cada espacio local, presenta sus propios umbrales de exclusión e inclusión.” (Subirats, 2005, p. 12).

El tercero es que la exclusión es un fenómeno dinámico, esto quiere decir que tiene distintos procesos, no se puede entender desde un único término o perspectiva, desde los que se puedan identificar automáticamente los factores de una exclusión. En ella intervienen diferentes procesos y, como ya se ha dicho, pasa por una subjetivación, que va desplazando a los individuos y grupos hacia dinámicas de marginación, que se van haciendo más complejas. La exclusión un proceso multidimensional y poliédrico en los cuales están presentes múltiples factores, que se concretan en diferentes ámbitos y esferas sociales interconectadas. Esto la hace difícil de medir, ya que las trayectorias sociales y personales son distintas, por lo que no es posible definir indicadores unidimensionales para la exclusión (Subirats, 2005).

La situación de desventaja de las personas excluidas, partiendo de este prisma conceptual, no se puede imputar a una causa concreta, sino muy diversos factores que no actúan aisladamente, sino potenciándose entre sí, provocando efectos en cadena que afectan a las necesidades sociales básicas relacionadas con el trabajo, la información, la familia, la educación, el nivel cultural, el acceso a los recursos sociales y valores dominantes, etc. Se

inicia un proceso acumulativo que se extiende a la privación de otras necesidades y desemboca en una situación de exclusión, que no es la suma de las carencias, sino que tiene efecto multiplicador, sobre todo en su dimensión sociocultural y que afecta de manera especial a los colectivos o zonas geográficas más vulnerables (Tezanos, 2004, p. 166).

Los dos últimos rasgos de la exclusión tienen una relación estrecha con el siguiente, que consiste en que la exclusión es “multifactorial y multidimensional”, lo que significa que los problemas, desventajas y conflictos que genera no se pueden arreglar por separado o por sí solos. Como anteriormente se mencionó, es un fenómeno poliédrico, con articulaciones y circunstancias interrelacionadas y transversales que hacen que una determinada intervención dirigida a uno de sus elementos afecte a todos. Finalmente, Subirats (2005) sostiene que la exclusión es politizable, esto quiere decir que “la exclusión es susceptible de ser abordada desde los valores, desde la acción colectiva, desde la práctica institucional y desde las políticas públicas” (p. 13).

Tezanos (2004), plantea que para darnos cuenta de la exclusión no se necesita acudir a las estadísticas, basta con abrir bien los ojos y ver alrededor para percatarse de lo que está ocurriendo. Sin duda existen excluidos de carne y hueso que viven situaciones subjetivas y objetivamente intolerables y el número aumenta cada vez más. Pero, también, es necesario aterrizar y señalar la existencia de esta problemática de la exclusión, en otras palabras, abordarla desde las instituciones y el Estado para que los llamados excluidos puedan verse de manera objetiva y clara, porque si se invisibiliza esta problemática automáticamente los excluidos dejan de existir, porque no hay elementos que los sostenga (Karzs, 2004). Esto implica hacer evidentes aquellos procesos que de manera paralela se observan entre los que tienen prosperidad y buenas condiciones económicas en contraste con los que están en situación de desventaja y pobreza. Cuanta más ostentación se hace de la riqueza y la prosperidad de unos cuantos, más insufrible resulta la precariedad y las necesidades sociales de todos esos que se ven forzados a “contemplar el banquete” desde fuera, a través de los ventanales del club de la buena mesa (Tezanos, 2004).

Estos son los procesos que es preciso tratar de analizar y describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de sociedad, y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social (Castel, 2004, p. 58).

2.2. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Antes de adentrarnos al problema de la exclusión educativa de las personas sordas, consideramos que es necesario hablar de los dos términos de “exclusión” e “inclusión” en el ámbito educativo, porque “el fenómeno actual de la exclusión presenta rasgos específicos, que deben entenderse desde la perspectiva general de los procesos de dualización y segregación que han existido a lo largo de toda la evolución social” (Tezanos, 2004, p. 13). Los individuos que forman parte del Estado están sujetos al “contrato social” que sustenta el orden social y con el que, el propio Estado define criterios para determinar quiénes están excluidos y quiénes están incluidos. Para Karsz (2004), se trata de un proceso dialéctico que tiene como función los que delimitar a los están dentro y fuera del acceso a los derechos y a los bienes sociales, y que impone mecanismos de categorización y diferenciación a las personas y grupos.

“En el contexto actual de la sociedad de la información, el procesamiento de los símbolos y saberes se erige como herramienta fundamental que atañe tanto a los nuevos procesos de producción como al resto de esferas de relación. Aparece una nueva forma de exclusión, la exclusión de red, cimentada en la ausencia de competencias y habilidades necesarias para portar la información y/ o los conocimientos que valora la red...La influencia de este factor en los procesos de exclusión social especialmente a las esferas laboral y económica, y por tanto a las expectativas de remuneración y condiciones laborales, con todas las consecuencias que ello conlleva.” (Subirats, 2005, pp. 76, 81)

En México, se han realizado muchos estudios sobre la educación inclusiva, educación especial y exclusión educativa, pero, quizá se han olvidado de algo importante, ¿que está pasando con las personas que viven a diario estas barreras de la exclusión y que están en constante lucha como resultado de vivir con una discapacidad? Es un reto difícil que tenemos que afrontarlo y qué está pasando con la sociedad mexicana. En esta investigación, tomamos como base la propuesta de Terigi (2007), quien considera que América Latina es un contexto en donde se han profundizado las desigualdades sociales, y en el que la inserción escolar no es suficiente para resolver los problemas de marginación y negación a los derechos a la educación para las poblaciones más vulnerables. Por eso es importante considerar de manera específica los problemas educativos y plantear las interrogantes acerca de lo que conllevan los problemas que se presentan en contexto local y social.

Para Subirats (2005), el papel de la educación es de especial relevancia para entender la exclusión, no sólo por los procesos de marginación o rechazo social que conllevan por parte de las instituciones, ya que la trayectoria educativa determina en gran medida las oportunidades presentes y futuras de las personas. En la exclusión educativa intervienen varias esferas, entre las que se destacan la económica y la laboral, ya que éstas juegan un papel fundamental en la inclusión social de las personas. En la educación se conjugan varios factores de desigualdad que se concretan en aquellas personas que son excluidas por factores inherentes al sistema e instituciones educativas y en las que son susceptibles de ser excluidas por causas externas a lo educativo. [...] “los procesos de inclusión y exclusión educativa mantienen una relación dialéctica y están en permanente tensión” (Echeita, 2008, p.13).

Subirats (2005) distingue seis factores en la exclusión educativa, el primero es el analfabetismo, el segundo se remite a los niveles formativos y de enseñanza bajos, o como diría Terigi (2007), los aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión las posibilidades de seguir estudiando; el tercero es el fracaso escolar, el siguiente es el abandono escolar y, por último, un aspecto que casi no se toma en cuenta porque es simbólico, pero es crucial es el de la barrera lingüística.

La barrera lingüística es un factor importante de exclusión que afecta a muchas personas o grupos, como en este caso a las personas sordas. Para entrar más en contexto y empezar a hablar de la inclusión-exclusión educativa, podemos decir que México que es un país multicultural y plurilingüe, que hace algunas años dio el reconocimiento a la diversidad de lenguas en el territorio nacional específicamente a las lenguas indígenas, pero lo anterior dejó de lado a las lenguas utilizadas por las comunidades sordas, es decir la lengua de señas mexicana (LSM), lo que es una negación a los derechos de este colectivo y una exclusión, que ha ocasionado su rezago educativo (Cruz, 2009).

El problema en torno a la educación para los alumnos sordos es que la variedad de modelos educativos existentes no brindan no atienden las necesidades de esta población, lo cual, entre otras cosas, se origina porque la “discapacidad” se entiende solamente como algo individual, de este modo, las causas de las dificultades del alumno se centran en sus características, sin considerar las

barreras que se construyen socialmente y se manifiestan en la interacción de los individuos y sus contextos sociales. Las actitudes y prácticas sociales crean los obstáculos que limitan sus oportunidades de aprendizaje, cayendo toda la responsabilidad en el alumno y no en las instituciones educativas (Domínguez, 2009).

De acuerdo con Subirats (2005), el desconocimiento de una lengua o lenguas de un determinado grupo o comunidad es un componente de estigmatización y segregación de las diferencias socioculturales de orden político. Este desconocimiento puede derivar, algunas veces, en la exclusión de maneras sutiles y el rechazo. Por otro lado, debemos tener en cuenta que la relación entre el desconocimiento de la lengua materna y la exclusión social varía en función de la trayectoria histórico-política y particularidades culturales de las sociedades bilingües. La dinámica de la exclusión es un conjunto de procesos, “es decir, no afecta solo a grupos predeterminados concretos, más bien al contrario, afecta de forma cambiante a personas y colectivos, a partir de las modificaciones que pueda sufrir la función de vulnerabilidad de estos a dinámicas de marginación” (p. 12).

Cruz (2009) menciona que muchas veces las personas sordas nacen en familias con padres oyentes, generando que los mismos padres busquen distintas formas de que los hijos sordos puedan oralizados, sometiéndolos a largas horas de terapia de lenguaje, adiestramiento auditivo y muchas alternativas para que por lo menos pueda adquirir un medio para comunicarse con los oyentes. De igual forma, hay casos de niños sordos que logran ser oralizados, pero hay otros que no, lo que hace que estos últimos no sean competentes en el español ni tampoco en la lengua de señas. Esto es un problema que se tiene que enfatizar, ya que los sordos que no han tenido acceso a ningún tipo de educación tienden a desarrollar un sistema de “señas caseras” que sólo pueden entender los miembros más cercanos a él y cuando salen de ese núcleo no tienen forma de comunicarse, lo cual tiene consecuencias importantes en el desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional, social y cultural. “La respuesta educativa a los alumnos sordos no debería realizarse únicamente desde una u otra perspectiva, dado que la realidad de estos alumnos, como la de cualquier alumno, es multidimensional y, por ello, debe ser propuesta desde distintos planos o dimensiones” (Domínguez, 2009, p. 48).

Tener una sociedad sin escolarización es un factor para las futuras generaciones porque los aspectos en el ámbito social, laboral y económico cada vez son más precarios y si el individuo no posee un nivel de estudios mínimo, las barreras incrementan situándolo en una situación vulnerable, se convierte en mano de obra barata para el mercado laboral y sin la posibilidad de reclamar ni ejercer los derechos correspondientes, por el simple hecho de tener la necesidad de un sustento económico. Ahora, partiendo desde que las personas sordas no tienen una educación de calidad y que muchas veces ni asisten a la escuela, los pocos que ejercen acceder a este derecho tienen una formación que es socialmente devaluada como resultado de las barreras institucionales, lo que los hace susceptibles de formar parte de un mercado laboral precario e inestable (Subirats, 2005).

La comunidad de sordos muchas veces tiene barreras en los contextos educativos por no ofrecer una educación de calidad. La cuestión es entender cuáles son las características que se debe tener cada sistema e institución educativa. Para que responder estas necesidades adecuadamente se tiene que analizar el reto educativo de incluir a todos los estudiantes, reconociendo las ventajas y desventajas de la diversidad de cada alumno.

Una educación de calidad para los alumnos sordos debe brindar acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones que sus demás compañeros (oyentes), para ello, se requiere hacer adaptaciones al currículum ordinario para que el alumno sordo tenga la posibilidad de comprender, participar e interactuar en las diversas situaciones que se desarrollan en el aula, empleando la lengua de señas. Esto, a su vez, posibilita el aprendizaje de la lengua oral y escrita, y permite identificar los recursos personales y materiales que se necesitan fortalecer; también permite la interacción con los demás compañeros y el desarrollo armónico de la identidad. Todo esto conlleva la planificación de las actividades educativas y administrativas en donde participen los profesionales, padres de familia y organizaciones (Domínguez, 2009).

Lo que plantea Domínguez sería lo idóneo para fomentar una educación inclusiva y de calidad, pero, siendo realistas, la inclusión educativa de las personas sordas no es un asunto sencillo y más en un país como México, en el que existen múltiples barreras estructurales, que son muy difíciles de derribar. No es que sea imposible hacer cambios, no obstante, tenemos que empezar a identificar

estas barreras que están en el contexto educativo para poder diseñar estrategias incluyentes, para todas las personas que sufren la exclusión.

La educación en México ha tenido avances en la legislación y el derecho, pero, la realidad es diferente a lo que se plasma en los documentos, ya que la LSM está reconocida como una lengua nacional al igual que las lenguas indígenas y el español, lo que significa que, por derecho y por ley, la educación bilingüe en LSM y español, debe ser obligatoria y gratuita para las personas sordas, sin embargo, lo anterior todavía está relegado al ámbito de la educación especial, etiquetado como una es cuestión de problemas de lenguaje y psicológicos atribuidos únicamente a los individuos (Cruz, 2009).

La educación de los alumnos sordos ha girado (y sigue girando) entorno al debate sobre cuál es el modelo educativo más adecuado, tanto en lo que se refiere a la modalidad comunicativa (debate acerca de la utilización o no de la lengua de signos) como al contexto educativo (centro ordinario vs centro especial) (Domínguez, 2009, p. 48).

Echeita (2008), menciona que el proceso de inclusión-exclusión educativa no es fácil, ni tan perfecto como parece, ya que si se adaptan ciertos componentes del currículum pueden producirse consecuencias beneficiosas para algunos, pero perjudiciales para otros. Esto ocurre porque los contenidos escolares no están socialmente pensados para la minoría, lo que produce conflictos, toda vez que cada cambio o ajuste tiene que ser analizado desde la perspectiva del alumno como del profesorado. Un ejemplo sería el desarrollo de materiales educativos en LSM, el beneficio sería para la comunidad que tiene una discapacidad auditiva, pero también podría limitar a los alumnos oyentes quienes no manejan la lengua ni comprenden la cultura lingüística de los sordos, por lo que los sistemas educativos tendrían que hacer cambios desde la raíz. Esto es complicado, pero, de alguna manera, se tiene que respetar la diversidad de los alumnos y, al mismo tiempo, resolver las problemáticas que aparecen en el contexto educativo. Se tiene que definir las metas y tareas esenciales de la inclusión, lo que implicaría que las comunidades educativas tendría que aprender a dialogar y valorar el significado de cada experiencia y trayectoria de los estudiantes, para una educación de calidad.

El objetivo de la educación es formar a los sujetos con las capacidades, habilidades, destrezas y saberes necesarios, para que, al concluir su formación académica, sean capaces de desarrollarse plenamente en su entorno cotidiano; a través de una educación de calidad, el Estado debe impulsar el desarrollo individual, social y cultural de cada individuo (Subirats, 2005). Lo anterior nos invita a reflexionar sobre la importancia que tiene la educación para todos y que, cuando se niega este derecho, los individuos quedan excluidos de múltiples oportunidades para el desarrollo pleno de su vida.

En particular, las personas sordas que han sido reiteradamente excluidas de este derecho, se ha generado una precariedad y vulnerabilidad en sus posibilidades de inclusión social, así como de relación con los demás, debido a su discapacidad auditiva, pero, principalmente, por el desconocimiento que los oyentes tienen de su lengua, porque no se reconoce, lo que al final les impide comunicarse o incluirse en el entorno de los oyentes. “Sin embargo, la cotidianidad que se vive en la escuela con los alumnos sordos no permite observar cómo se les ha privado de ese derecho al excluir el uso de su lengua materna para su enseñanza” (Cruz, 2009, p. 134), en otras palabras, la culpa recae en el individuo, mientras las instituciones no cumplen con las responsabilidades de brindar el acceso pleno, así como derribar las barreras que limitan a las personas sordas.

“el currículo pudiera ser en muchas ocasiones, no una ayuda sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje, estamos resaltando otra faceta crítica de la inclusión educativa, cuál es la relativa a sacar a la luz, precisamente, las **barreras** de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas *culturas escolares*, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables” (Echeita, 2008, p. 11).

Las personas sordas han presentado diferentes barreras educativas, que las excluyen, nos les permite el goce de sus derechos y refuerza su situación de vulnerabilidad. Pero esa es sólo la punta

de *iceberg*, por ejemplo, ¿que pasa con las personas que son sordos y son indígenas? (Cruz, 2009), esto pone sobre la mesa que la problemática educativa requiere mayor análisis e investigación.

Ahora bien, las condiciones de marginación y pobreza en las que se encuentra la mayoría de las comunidades indígenas son un agravante más para la preparación de una educación con calidad, igualdad y equidad para todos sus miembros, sordos u oyentes o con alguna discapacidad (Cruz, 2009, p. 138).

Para hablar de inclusión educativa, tenemos que analizar bien sus implicaciones, entenderla como una “educación de calidad para todos”, porque si sólo se ve como una perspectiva teórica es como si únicamente cambiáramos la etiqueta dejando todo igual. Se necesitan diseñar políticas integrales y a nivel del sistema para cambiar de fondo las condiciones educativas y eso conlleva reestructurar el currículum, fortalecer la formación del profesorado, de los supervisores y los directores escolares, ampliar el financiamiento, entre otras cosas, y ver cuáles son los puntos ciegos que hacen que la educación siga siendo excluyente (Echeita, 2008).

Finalmente, se requiere de más investigación sobre la LSM, no solo en el aspecto lingüístico, sino en la dimensión educativa, por ejemplo, la elaboración de materiales educativos para la enseñanza de la LS, de manera que no sea estigmatizada por la lengua oral dominante.

2.3. CINCO FORMAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

De acuerdo con Terigi (2007), los países de América Latina enfrentan viejas deudas y nuevos desafíos en materia educativa, porque, por un lado, se ha ampliado la cobertura y el nivel de escolaridad promedio, pero, por otro, han surgido nuevos factores de exclusión. Esto ha provocado la agudización de los procesos de exclusión social y la reducción de las oportunidades educativas en diferentes dimensiones como la matriculación, la conclusión de los ciclos y los niveles formativos y el logro de aprendizajes significativos. En este contexto, cumplimiento de los derechos educativos para la población más vulnerable parece cada vez más lejano y difícil de alcanzar y, al mismo tiempo, el debate en torno a la inclusión educativa se incrementa.

Queremos que todos y todas vayan a la escuela; pero, en tanto no lo logramos, y en tanto cuando lo logramos no parece mejorar la calidad de nuestra vida en común, nos cuestionamos a qué escuela, para aprender que, decidimos por quienes (Terigi, 2007, p. 22).

En esta investigación, retomamos la propuesta de Terigi (2009) que distingue cinco formas de exclusión educativa, las cuales se encuentran entrelazadas una con otra y que deben ser reconocidas para observar sus posibles impactos en la trayectoria escolar de los estudiantes vulnerables. Éstas son:

- 1. No estar en la escuela:** Ésta es la manifestación más clásica de la exclusión educativa. En muchos casos muchos niños, niñas y jóvenes no son favorecidos y no ingresan a la escuela por varios factores, como pueden ser el nivel socioeconómico o el nivel educativo de los padres, lo cual contribuye a la transmisión de las desigualdades educativas de una generación a otra y a la persistencia de la exclusión para ciertos grupos sociales.
- 2. Asistir varios años a la escuela y finalmente abandonar:** Aunque para las autoridades la inserción escolar es el punto de partida para combatir la exclusión, se ha dejado de lado que muchos estudiantes enfrentan dificultades para permanecer en el sistema y avanzar con la escolaridad. De este modo, muchos desertan a poco de iniciar sus estudios, lo que genera rezago educativo y no logran completar la escuela. El abandono escolar es un desenlace al que se llega poco a poco, no necesariamente a través un proceso desencadenante, “simplemente un día los sujetos dejan de asistir” (Terigi, 2009, p. 24).
- 3. Las formas de escolaridad de baja intensidad:** Esta forma de exclusión, como las dos que siguen, son más sutiles porque los alumnos asisten a la escuela, permanecen en ella, pero no aprenden, ni hacen nada, este concepto fue desarrollado por Kessler (2004, citado por Terigi, 2009), quien lo definió como el “desenganche” de las actividades escolares. En otras palabras, los alumnos continúan inscritos en el sistema cumpliendo con las normas básicas que establecen las autoridades, asisten, pero no se involucran en las actividades escolares, jamás estudian ni cumplen con las tareas, tampoco llevan los útiles ni materiales necesarios y, al final, no les importan las consecuencias que esto puede tener en su trayectoria escolar.

Para Kessler (2004), este desenganche se presenta en dos versiones, la primera es “disciplinada”, en donde el estudiante no realiza las actividades escolares, pero tampoco tiene

problemas de convivencia con sus compañeros y el profesorado, mientras que la segunda es la “indisciplinada”, la cual a la falta de involucramiento en las actividades escolares y en la participación, se agregan los problemas o faltas graves de disciplina y convivencia con sus compañeros y el profesorado.

lo importante es que ambas versiones producen un vínculo tenso con la escuela, siempre cerca de la ruptura o de la implosión violenta... Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela, pero no logran “engancharse” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje. No siempre este desenganche es atribuible a la disposición de los niños y niñas: la propia escuela produce en ocasiones el efecto excluyente que se analiza (Terigi, 2009, p. 23).

- 4. Los aprendizajes elitistas o sectarios:** Esta forma de exclusión fue planteada principalmente por Connell (1997, citado por Terigi 2009), quien sostiene que los currículos son injustos cuando sólo se plantean desde una cultura autorizada para ciertos sectores específicos de la población, es decir, por los grupos que están mejor posicionados en el sistema dejando a las minorías, lo que se convierte en una injusticia. Terigi, con base en la definición de Connell, hace una crítica a la inclusión, ya que se debe de separar la política educativa centrada únicamente en la distribución de los bienes, en este caso la educación, para abordar los problemas de contenido reconociendo los aportes y saberes de los menos favorecidos. En otras palabras “aprender lo mismo no es indicador automático de justicia” (Terigi, 2009, p. 24). De este modo, la injusticia en la educación no sólo implica la dimensión material de la “oferta educativa”, sino también la corriente principal del currículum; hay una obligación por parte de los agentes educativos de revisar los intereses y perspectivas de todos incluyendo a los menos favorecidos.

Un *currículum* justo debe ser sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover en toda una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en toda una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales (Terigi, 2009, p. 24).

5. Los aprendizajes de baja relevancia: Otra forma sutil de exclusión educativa se observa cuando los alumnos de los sectores más vulnerables logran aprender los contenidos curriculares que se les presentan y avanzan con regularidad en su trayectoria escolar hasta llegar a terminar los estudios, pero, los aprendizajes que adquirieron son de baja relevancia, lo que pone en riesgo sus posibilidades de seguir estudiando o de ingresar al mercado laboral, ya que sólo tuvo oportunidad de acceder a versiones devaluadas de los contenidos culturales. En otras palabras, se trata de un fracaso de los que no parecen que fracasan, es decir, son alumnos de sectores populares que, al finalizar la escolaridad, no pueden acceder a buenos empleos ya sea por sus condiciones o conocimientos. La pregunta de fondo que hay que hacerse es: ¿de qué le sirve al alumno seguir en la escuela si de todos modos si al terminar sus estudios continuará siendo excluido?

Para Terigi (2009), estas formas de exclusión educativa exigen comprender las causas que están detrás de cada una de ellas, analizando más allá del cupo o vacante escolar, para entender cómo vive cada persona la exclusión educativa desde sus situaciones socioeconómicas, el valor que tanto ellos como sus familias le atribuyen a la educación, las causas de la desmotivación de los alumnos frente a la educación, las prácticas expulsoras de las instituciones educativas, así como otros factores que intervienen en cada persona y cada contexto. Y para poder enfrentar estas formas distintas de exclusión educativa se deben de implementar políticas que planteen propósitos inclusivos, considerando en primer lugar la desigualdad social, y que mejor que empezar por la parte sustantiva que son los mismos sujetos, que a través de sus trayectorias nos pueden ayudar a tener mayor conciencia de lo que en verdad sucede dentro y fuera de la escuela.

La situación de exclusión educativa es diversa y desde luego, multicausal, por lo que las políticas deben atender asuntos que abarcan desde cómo resolver la situación de los costos de la canasta educativa en los magros ingresos familiares hasta como hacer que sectores que no ven a la educación como derecho ni como expectativa de futuro, demanden el cumplimiento del derecho a la educación (Terigi, 2009, p. 25).

2.4. RÉGIMEN ACADÉMICO

Otro concepto importante para esta investigación es el de régimen académico. Antes de iniciar, vale la pena destacar que, para Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, (2009), en América

Latina, la educación en las últimas décadas ha producido crecientes de dificultades y un descontento social respecto a los resultados que se esperan en materia de calidad y equidad. Las estrategias desde los modelos institucionales y pedagógicos no han estado a la altura de los desafíos sociales y económicos de la región y muchos alumnos no logra alcanzar los conocimientos que les permitirán insertarse exitosamente a la vida laboral y social. Las transformaciones y redefiniciones que se han hecho a los sistemas educativos en las últimas décadas, así como el sentido y la forma de organización académica cada vez más son objeto de cuestionamiento y debate. Pareciera que la educación ha quedado reducida a un servicio mercantil y no se le reconoce como un derecho, incrementando la vulnerabilidad de los sectores más desfavorecidos, que no tienen acceso a una educación de calidad.

La situación de desigualdad y exclusión en América Latina y México es bastante preocupante, en el Global Education Monitoring Report (GEM), de América Latina y el Caribe (ALyC), muestran en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, que los sistemas escolares reflejan una de las desigualdades mas grandes en todo el mundo, ya que, en 21 países de América Latina, los que tienen mayor posibilidad de terminar el segundo ciclo de secundaria son la población con mayores ingresos económicos. También se visualiza que en promedio de los adolescentes entre 12 y 17 años con alguna discapacidad tienen un 10% menos de probabilidades de poder asistir a una escuela. Pero de manera general la discriminación, como estereotipos y estigmatizaciones a generando un riesgo de exclusión en el aprendizaje, porque la mitad de los alumnos de 15 años no alcanzan el nivel mínimo de competencia lectora.

Por otra parte los países van progresando poco a poco hacia el tema de la inclusión pero eso no quiere decir que todavía abundan muchas percepciones erróneas y de segregación, Alrededor del 60% de los países de ALyC, tienen establecida una definición sobre la educación inclusiva, pero el 64% de estas definiciones solo abarcan a múltiples grupos marginados, esto significa que la mayoría de todos los países aun tienen que adoptar este concepto con medidas mas amplias, es decir que los Ministerios de educación deben ser mas activos y efectivos en la formulación de leyes para estos grupos vulnerables, ya que los datos muestran que el alumnado con discapacidad en un 42% de los países solo tienen leyes que prevén brindarles una educación en instalaciones diferentes

y separadas de las regulares, dando como resultado que solo 16% prevén una educación inclusiva, en otras palabras siguen optando por escuelas segregadoras e de integración.

La discriminación y la inclusión han sido conceptos que se han trabajado en procesos históricos uno de los temas que se ha encargado en ejemplificarlo es la lucha de las personas con discapacidad, se menciona esto porque en La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad del 2006, CDPCD y como se menciona en el capítulo anterior, le da énfasis a que se debe garantizar el derecho a una educación inclusiva, pero no se llega a definir con precisión el concepto de inclusión en la educación, es decir que en el artículo 24 de la CDPCD, describe a la educación inclusiva como un “proceso” pero debe de señalar que las prácticas de exclusión son por parte de los gobiernos y que tienen que asumir estos compromisos en virtud a la convención, para reconocer las dificultades de ser más flexibles en las escuelas convencionales y en los sistemas educativos.

Para poder garantizar una educación de calidad se implica grandes costos, para poder adaptar currículos, poder capacitar al cuerpo docente, generar materiales apropiados y pertinentes para una educación accesible, se tienen que eliminar estructuras paralelas y tener recursos más eficaces y para llegar a todo esto se requiere de recursos humanos y financieros que los gobiernos deben reunir, sin embargo estas justificaciones económicas en la educación inclusiva es insuficiente,) ya que el cuerpo docente necesita urgentemente más apoyo en estos temas sobre la diversidad, y aunque los países tengan leyes y políticas que prevén la capacitación y oportunidades para un desarrollo profesional, más del 50% de los docentes en México, Brasil y Colombia informaron que carecían de una capacitación profesional para que puedan enseñar a los alumnos con necesidades especiales.

Con base en lo anterior en el Segundo Informe de Labores 2019-2020 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), muestra que el gasto nacional en educación en México, se integro una suma de 1,471,545.9 millones de pesos en recursos económicos para un gasto público equivalente por alumno en educación básica de 27.5 miles de pesos, en educación media superior de 33.6 miles de pesos y en educación superior de 82.6 miles de pesos por alumno. Se puede mostrar que la SEP a invertido un capital económico bastante amplio para la demanda educativa, ya que muestra que la matrícula escolarizada del Sistema Educativo Nacional (SEN), fue de 36.5 millones de alumnos,

atendidos por cerca de 2.1 millones de docentes en 262, 805 escuelas, esto quiere decir que el 85.5% de los alumnos asistieron a la escuela en el sector publico y el 14.5% restantes en servicios particulares.

Pero esto los datos van cambiado a través de las trayectorias educativas que tienen los estudiantes cuando pasan de un nivel a otro, es decir por cada 100 alumnos que inician el nivel básico, solo 27 egresan de nivel superior, los datos muestran que el 96.2% ingresan a la primaria, el 82.3% a la secundaria, y el 55.1% en educación media superior, en otras palabras el abandono escolar es de 13% esto solo refleja el comportamiento de cada cien estudiantes que iniciaron su educación y que sigue su trayectoria hasta terminar al nivel superior y las cifras de los estudiantes que abandonan sus estudios (SEP, 2020).

La educación inclusiva implica un proceso que contribuye a la consecución del objetivo de inclusión social. La posibilidad de alcanzarlo no debe influir en la determinación de las y los responsables de la aplicación de este proceso, ni de quienes piden cuentas del cumplimiento de su compromiso. La educación inclusiva debe incorporar los principios de dialogo, participación y apertura, reuniendo a todas las partes para resolver las tensiones y dilemas que surjan. Las decisiones deberán basarse en la dignidad humana, sin poner en peligro ni descartar el ideal de inclusión a largo plazo, ni desviarse del él (GEN, 2020, p. 17).

Sobre la situación recientemente del sistema educativo en México, Schmelkes (2020), menciona que el panorama de la educación actualmente va arrastrando problemas crónicos, los cuales son importante de atender ya que la masificación ha sufrido en las ultimas seis décadas, es decir el sector privilegiado en la sociedad mexicana a tenido mayor atención en la calidad educativa, es así que un poco representación en la educación superior de población rural, indígena, o con alguna discapacidad, esto quiere decir que la desigualadas educativa esta vista desde las habilidades, el estatus social económico y sobre todo la zonas geográficas de donde venga el alumno.

Es importante mencionar que estas desigualdades en el contexto educativo, en la actualidad se han disparado y que para las nuevas generaciones se encontraran con más barreras desde los factores laborales, educativos y profesionales Schmelkes (2020), dice que a través de la Pandemia del

Covid-19, estas desigualdades se ven vistas desde los aprendizajes, por no contar con las herramientas infraestructurales que antes con una simple aula podían contar, en otras palabras si un alumno no tiene computadora, internet y luz en casa, la trayectoria escolar del alumno es arruinada y el sector educativo se lava las manos sin tener justificaciones prudentemente dicha situación, esto nos deja como reflexión que en el futuro el rezago educativo incrementara, tal vez sea solo una hipótesis con base en los datos establecidos, pero es un hecho que la desigualdad educativa esta vista en todas partes y más en los sectores mas vulnerables.

Por otra parte Perazza y Terigi (2010), mencionan que los problemas educativos generales tienen que ver con los contextos locales y con las grandes conglomeraciones urbanas ya que por efecto la segregación urbana es la conformación de los circuitos educativos generados por los fenómenos demográficos que van teniendo niveles de pobreza y marginación dependiendo de los sectores, ya que otros son mas privilegiados con servicios de calidad, estos procesos de segregación urbana van impactando cada vez mas en la educación, planteándose una exigencia en relación con la inclusión con los que están excluidos por derecho.

Las ciudades constituyen entornos específicos que presentan problemáticas demográficas, económicas, socio ambientales y culturales (entre otras) que les son propias; cuesta imaginar que las problemáticas educativas no lo sean al menos en parte (Perazza y Terigi, 2010, p. 45).

Con base en lo anterior, Baquero *et al.* (2009) retoman el concepto de “régimen académico”, con el fin de poder observar las distintas formas en que afecta la experiencia escolar de los estudiantes. El régimen académico esta condicionado de tal manera que sea inflexible y homogéneo con el supuesto fundamento de tener una justicia e igualdad para todos. Por su parte, Terigi (2015), menciona que el régimen académico es el conjunto de regulaciones que organizan las actividades de los alumnos y determina las exigencias institucionales a las que todos deben responder. “El concepto “Régimen académico” es un constructo que resulta de gran utilidad es esta investigación para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas” (Baquero et al. 2009, p. 298). Aunque, en realidad, muchos jóvenes que terminan la escuela salen sin tener las aptitudes necesarias para su desarrollo personal, otros están destinados a otro tipo de alternativas en las cuales su experiencia en una educación formal es privada, y los

más vulnerables deciden abandonar la escuela porque les resulta irrelevante en sus vidas (Echeita, Ainscow, 2011).

El régimen académico se consolida a través de las prácticas y procesos institucionales, que dan lugar a las políticas que sustentan las condiciones de escolarización y que abarcan las condiciones de trabajo para los jóvenes y sus trayectorias teniendo “formatos escolares” explícitos para que los estudiantes se ajusten a las normas de la institución educativa (Terigi, 2015). En otras palabras, el régimen académico constituye las condiciones escolares específicas como son el currículum, la formación de los profesores, la estructura de los puestos de trabajo, entre otras, que definen parámetros específicos sobre las experiencias y recorridos para los que asisten a la escuela y para que tengan posibilidades de aprender y concluir exitosamente, los que no lo hagan simplemente fracasan y son excluidos. Sobre el fracaso escolar, Escudero (2016), menciona que se trata de un fenómeno complejo, construido por factores y dinámicas múltiples, sociales, políticos y personales, que están incrustados en el contexto educativo, y que abarca desde el currículum, la enseñanza, así como las condiciones que conforman la estructura escolar, las relaciones, procesos y prácticas.

Pero ¿a qué se debe todo esto sobre el régimen académico?, ¿por qué es importante para el problema de la exclusión educativa? Terigi (2015) sostiene que el régimen determina las condiciones y criterios vinculados con las políticas que inciden en los problemas que se viven a diario en las instituciones a través de las cinco formas de exclusión, es decir, el régimen académico es un factor clave para que las trayectorias escolares de los alumnos sean cada vez más fáciles, cuando se apegan a él, o más difíciles, cuando no logran hacerlo, con lo que al final quedan los que son más aptos para adaptarse a las condiciones de la institución. Pero, definamos que son trayectorias escolares.

Son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema... recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresan a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten los cursos escolares de manera continua, sin repetirlos ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el currículum (Terigi, 2015 pp. 100-101).

Como se desprende de lo que señala la autora, el “régimen académico” impuesto por las mismas instituciones puede producir formas de exclusión sutiles para los estudiantes. Ahora, ¿qué pasa con los estudiantes sordos? Estas personas por lo general no pueden cumplir con las condiciones del régimen académico, lo que hace que su trayectoria escolar sea muy distinta a la del resto de los alumnos; se enfrentan entonces a infinidad de barreras institucionales, lo que, a su vez, produce rezago educativo o abandono escolar. No hay un enganche con la institución y con el contexto áulico, quedando cada vez más atrasados respecto al currículum, porque éste no atiende a la diversidad de las personas, entonces, la opción mas común que toman estos alumnos es desertar, por las prácticas y normas expulsoras del régimen académico. Para Escudero, (2016), el régimen académico mantiene sus reglas y condiciones, mientras que el fracaso se atribuye sólo a los sujetos, la institución difícilmente va a asumir su parte, porque los elementos del régimen ya están bastante establecidos y cambiarlos resulta muy complejo, es decir, el currículum oficial está determinado, tiene definidos sus objetivos, las estrategias pedagógicas y criterios de evaluación. De todo esto, depende el éxito o el fracaso de los alumnos.

Se podría decir que el régimen académico dictamina cómo debe ser formado el estudiante, de acuerdo con ciertas normas y condiciones establecidas, pero muchas veces esto genera que los alumnos tengan constantes fracasos en su trayectoria escolar, haciendo su experiencia negativa, ya que sus expectativas de estudio no fueron suficientes o simplemente no se pudieron adaptar al régimen. De acuerdo con Echeita (2008), se debe de analizar detenidamente que los aprendizajes y el rendimiento sean de calidad en todos los estudiantes, esto es, que sean capaces recuperar las habilidades y valorar diferencias de cada alumno. En la vida escolar todos deben sentirse incluidos a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje y que cada uno de los actores educativos se sienta satisfecho y reconocido. La inclusión educativa tiene que trabajar en aquellos factores y circunstancias que hacen los aprendizajes tengan significado y sentido para todos.

Sin embargo, los procesos en la educación son complejos porque en ellos intervienen los rasgos particulares de cada contexto social, de las instituciones y de los individuos, las cuales se van articulando y, bajo determinadas circunstancias, pueden producir un choque entre la escuela y la sociedad esperan de cada estudiante (Escudero, 2016), menciona que. Como hemos dicho, la

escuela, como institución que tiene sus propias reglas del juego, tiene maneras específicas de educar, transmite ciertos valores, conocimientos, capacidades y formas de vida; estos criterios y procedimientos llevan al alumno a ajustar sus expectativas, y los que tienen éxito serán los más competentes para incorporarse plenamente a la sociedad, pero los que no logran cumplir con estos criterios son reprobados y descalificados socialmente.

Para Baquero *et al.* (2009), uno de los objetivos del régimen académico es justamente atender el problema del fracaso escolar, pero, muchas veces, la escuela toma medidas que no son las más adecuadas, por ejemplo, en el número excesivo de materias que los estudiantes tienen cursar simultáneamente, mismas que por lo general están sujetas a una evaluación de tipo meritocrático, que aparentemente está pensada para todos. Todo esto introduce a una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar y a la postre va creando condiciones que lleven al fracaso tarde o temprano. Esto se relaciona con las formas cinco de exclusión que menciona Terigi (2007), ya que el currículum tiende a ser elitista, los aprendizajes que logran los alumnos son de baja intensidad, y éstos no pueden hacer el “enganche” con el contexto áulico. Por ello, el fracaso es una realidad construida, para no fracasar el estudiante tiene que apegarse a las normas, exigencias, sanciones, reconocimientos y consideraciones de la escolarización. En este proceso están presentes, “diversos agentes y dinámicas sociales y políticas, las escuelas o centros educativos y el alumnado heterogéneo con el cual se crea y se mantiene a un determinado tipo de espacio y tiempo, contenidos y relaciones, experiencias y vivencias a las que van ligados efectos múltiples” (Escudero, 2016, p. 29).

Existen estructuras normativas que organizan las prácticas y establecen régimen de trabajo en las escuelas; existe una cultura escolar que tiene tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, que no se cuestionan y cuando un alumno ingresa a la escuela el régimen le impone diversas modificaciones importantes en su vida cotidiana, como los horarios, la responsabilidad de no fallar en cada materia y cumplir con los criterios pedagógicos de cada profesor (Baquero *et al.*, 2009). Los elementos del régimen académico, en especial el currículum, tienen un rol central en el éxito o fracaso escolar, en ello, también interviene la manera en que los maestros entienden este régimen, los métodos y materiales que utiliza en clase y la forma en que se relaciona con los estudiantes, [...]“los criterios y los procedimientos de evaluación que emplean

para apreciar, calificar y sancionar la participación los procesos y los resultados de los estudiantes en la enseñanza (*sic*) son decisivos” (Escudero, 2016, p. 30).

Pero ¿cuáles son los elementos que distinguen al régimen académico? Baquero *et al.* (2009, p. 299) identifican tres componentes importantes:

a) Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación. Asuntos sustantivos en la experiencia de ser estudiante de escuela...las regulaciones formales referidas a ellos se encuentran distribuidas en el plan de estudios y en los regímenes de evaluación, calificación y promoción. Pero, adicionalmente, cada institución y cada profesor añaden las propias:

Adicionalmente, cada institución y cada profesor añaden sus propias reglas, qué tipo de evaluaciones se planean, cómo debe documentar participación en clase del alumno (carpetas, cuadernos, trabajos de distinta índole), son ejemplos conocidos de las variaciones que introducen instituciones y docentes sobre la base del marco normativo dispuesto en los documentos formalizados.

b) Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas, como lo que es obligatorio, lo que está permitido y lo que está prohibido hacer en la escuela, las sanciones que se plantean frente a la eventualidad transgresión de las obligaciones y prohibiciones, y la relación de todo ello con la condición de estudiante.

c) Los componentes referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las pueden participar los estudiantes, las funciones y responsabilidad de los integrantes de la institución con respecto a la actividad académica de los estudiantes, y el valor formativo de todo ello.

Como se observa, el régimen académico afecta significativamente la experiencia escolar de los estudiantes porque abarca desde los procedimientos escolares específicos, hasta la disciplina, formas de relación y convivencia de los estudiantes. Todos sus componentes, van conformando

una “cultura” que busca que el estudiante siempre esté apegado a la norma escrita (Baquero et al. 2009). En los estudiantes sordos, esto lo podemos ver cuando una persona ingresa a la educación tiene que estar apegada a este régimen inflexible, homogéneo y que solo incluye a los que tengan estas consideraciones, mientras que a los demás los van excluyendo porque no existen las herramientas necesarias para atender las necesidades de las personas que requieren otros medios de enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior, Escudero (2016), argumenta que este fracaso escolar es una forma de exclusión educativa, mismo que tiene relación directa con el régimen académico institucional, que en gran medida determina los parámetros de los estudiantes que serán incluidos, que tendrán éxito y a los que muy probablemente fracasarán y serán excluidos. El régimen académico se fundamenta también en un sistema de valores y normas que definen el “juego de la meritocracia” que contribuyen al proceso de inclusión y exclusión educativa. Echeita (2008), invita a pensar y a revisar hasta qué punto del currículum educativo constituye un facilitador del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, así como a cuestionar el régimen que, en muchas ocasiones, introduce distintas barreras que merman los esfuerzos para construir una educación de calidad y equidad para todos los alumnos.

Al entender en qué consiste el régimen académico, podemos analizar las condiciones de las instituciones educativas, que operan como una base estructural, donde la inclusión y la exclusión se entrelazan, haciendo que la educación sea un tema complejo dadas las trayectorias, experiencias y necesidades diversas de los alumnos (Subirats, 2005). El propósito de esta investigación es justamente analizar cuáles son las experiencias de los estudiantes sordos a lo largo de su trayectoria escolar y cuáles son los procesos de inclusión-exclusión que han enfrentado. En ello, el régimen académico ocupa un lugar preponderante, ya que enmarca las prácticas que se desarrollan en la institución y, en el caso de las personas sordas, nos interesa saber cómo superaron o claudicaron ante las barreras.

Para finalizar este capítulo, queremos señalar que la exclusión ha tenido varias fases y expresiones a lo largo del tiempo y de los distintos contextos sociales, el cual abarca diferentes ámbitos, entre ellos, la educación. Es importante que la inclusión marque las bases para la reestructuración de la

vida escolar, con procesos de innovación y mejora, para promover los aprendizajes, participación y rendimientos de cada estudiante, así como para reconocer sus diferencias e incluir aquellos más vulnerables (Echeita, 2008).

Echeita (2008), nos invita a reflexionar que los procesos de inclusión tienen un carácter dialéctico; tenemos que fortalecer la voz de los más débiles, de los menos escuchados, de los más marginados “porque además de que reflexiona sobre lo que esa voz nos dice puede hacer aflorar las concepciones implícitas hacia la inclusión educativa en las prácticas de muchos docentes, escuchar y empatizar con lo que los alumnos sienten tiene la capacidad de generar emociones que ayudan al cambio” (p.14).

2.5 BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN

2.5.1 Barreras

En este apartado se trata el tema de las barreras y facilitadores y el lugar que tienen en el proceso de exclusión-inclusión educativa, en particular, nos interesa resaltar el efecto que éstos pueden tener en las trayectorias académicas de las personas con discapacidad.

Para Echeita y Ainscow (2011), las barreras son un concepto que refiere a los alcances de la carencia de recursos, los métodos de enseñanza y currículos rígidos, la falta de capacitación docente y otras condiciones institucionales, que impiden o limitan la presencia, la participación y aprendizajes de todos los educandos.

Cuando hablamos de las barreras, en general, hacemos referencia a cosas muy concretas, como el transporte, la señalización, el acceso a los edificios, la formación de profesores, los recursos pedagógicos, las normas y las actitudes, entre otros. Sin embargo, ninguno de estos indicadores, por llamarlos de alguna manera, son barreras por sí mismo; se convierten en ellas a partir de la interacción entre las condiciones sociales y las capacidades individuales. (Pérez-Castro, 2019, p. 7).

Las barreras son todos aquellos factores que obstaculizan el desarrollo y la participación plenas de las personas, ya que, al interactuar con las estructuras y funciones corporales, tienen un impacto directo en la realización de las actividades de la vida diaria. Entre estos factores se incluye la accesibilidad en el entorno físico, la tecnología, las actitudes de la población frente a la

discapacidad, así como servicios, políticas y programas públicos. (Serrano, Ramírez, Abril, Ramón, Guerra y Clavijo, 2013).

Para comprender el tema de las barreras tenemos que recordar que el objetivo de la inclusión educativa es equiparar las oportunidades de todas y todos los educandos, a partir del reconocimiento de la diversidad y su aprovechamiento en la vida escolar (Echeita y Ainscow, 2011). Las barreras en gran medida limitan el derecho a la educación para todos, particularmente, en las personas con discapacidad, porque las condiciones sociales no están hechas para incluirlos. De acuerdo con Pérez-Castro (2019), este giro hacia las barreras va más allá de lo “políticamente correcto”, lo que se busca es ampliar el debate sobre el derecho a la educación, entendiendo los factores que están detrás del fracaso escolar y la exclusión.

El concepto que ocupamos para este estudio distingue tres tipos de barreras: estructurales, ambientales y actitudinales, de acuerdo con la tipología de French (2017 citado por Pérez-Castro, 2019, p. 3)

1. Barreras estructurales – que se refieren a las normas subyacentes, costumbres e ideología de las organizaciones e instituciones, las cuales se basan en juicios de “normalidad” y se sustentan en jerarquías de poder.
2. Barreras ambientales – que se refiere a las barreras físicas dentro del medio ambiente, por ejemplo, escalones, agujeros en el pavimento y falta de recursos para las personas con discapacidad, por ejemplo, la falta de señalización de Braille y la carencia de intérpretes de Lengua de Señas. También, se refiere a las formas en que se hacen las cosas, que pueden excluir a las personas con discapacidad, por ejemplo, la forma en que se llevan a cabo reuniones y el tiempo destinado para hacer las tareas.
3. Barreras actitudinales – que se refieren a las actitudes y comportamientos adversos hacia las personas con discapacidad.

Por otra parte, también ocuparemos la clasificación las barreras escolares, elaborada por la OMS (2011), las cuales comprenden los currículos rígidos, los métodos de enseñanza poco flexibles, el material didáctico no accesible y estrategias de evaluación no adaptadas para las personas con discapacidad o exámenes que ponen énfasis solamente en los resultados numéricos. Las barreras

escolares también incluyen los estigmas hacia las personas con discapacidad, muchas veces, apoyados en los diagnósticos que piden las instituciones o la implementación de servicios de apoyo basados en la visión asistencialista.

Muchos de los problemas de exclusión que se vive en las escuelas empiezan por los planes de estudio y la pedagogía, porque no responden a las diversas capacidades y necesidades de todos los estudiantes. Otro ejemplo es cuando no se utilizan las estrategias adecuadas para enseñar los contenidos, como el uso de la lengua de señas o el sistema Braille.

Una de las barreras más comunes en las instituciones educativas son las físicas, que como su nombre lo indica abarca todas aquellas condiciones que impiden el acceso o tránsito a los estudiantes, como las escaleras, las puertas angostas, la falta de rampas o elevadores y los baños inaccesibles (OMS, 2011).

Además de los obstáculos que existen en las escuelas, la OMS (2011) también considera las barreras a nivel del sistema, las cuales comprenden la falta de leyes, políticas públicas y planes de desarrollo a favor de la inclusión, la escasez de recursos financieros, la carencia de servicios de protección social y la falta de apoyo a las personas con discapacidad y a sus familias. La carencia de recursos es una barrera muy importante porque impide que las escuelas puedan contar con instalaciones adecuadas o que inviertan en la formación de los docentes o en la adquisición de materiales didácticos.

Finalmente, están las barreras actitudinales que, según la OMS (2011), son las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad. Por ejemplo, en algunas culturas, se considera que estas personas son una especie de castigo divino o que pueden transmitir mala suerte y, en consecuencia, se les prohíbe que asistan a la escuela. Otro ejemplo es la actitud de los docentes y administrativos escolares hacia los alumnos con discapacidad, que hacen que no los traten con ética y profesionalismo.

En un estudio realizado en España por la organización Red2Red (2013 citado por Pérez-Castro, 2019), se identifican tres tipos barreras:

- Sociales, actitudinales y de comunicación, incluyen: las bajas expectativas sobre la solvencia de las personas con discapacidad para cursar la educación superior; la carencia de información y sensibilización; la sobreprotección familiar; la depreciación profesional; la falta de instancias para la formación profesional; la poca comunicación entre los profesores y las oficinas de atención a los alumnos; y las ideas respecto a los ingresos económicos y la movilidad laboral, que restringen las posibilidades para que esta población estudie carreras largas.
- Arquitectónicas y espaciales, que comprenden: los problemas de desplazamiento entre las viviendas y las instituciones educativas; los costos del transporte adaptado; la poca accesibilidad de las instalaciones universitarias, el mobiliario y equipo; y la falta de un abordaje integral a las necesidades de los alumnos con discapacidad.
- Técnicas y humanas, que abarcan: la poca formación de los profesores sobre el tema de la discapacidad; la insuficiencia de personal especializado, como los intérpretes de lengua de señas, o la capacitación insuficiente para el personal de apoyo; y la ausencia de asistentes profesionalizados (Red2Red, 2013, como se citó en Pérez-Castro, 2019, p. 6)

Todas estas barreras están interrelacionadas, por ejemplo, las barreras arquitectónicas, espaciales y técnicas son consecuencia de las barreras económicas y sociales y, estas a su vez, son producto de las ideas que socialmente tenemos sobre la discapacidad, y que al final de cuentas determinan cómo, cuándo, cuánto y dónde invertir los recursos económicos.

Las personas con discapacidad son uno de los colectivos que enfrenta más obstáculos y vulnerabilidad en sus derechos por la falta de condiciones en las que viven, ya sea por la pobreza generada o por condiciones específicas de las instituciones, como ocurre por ejemplo en las escuelas, en consecuencia, son excluidos de uno o varios ámbitos de la vida social. Es decir, estas personas corren un riesgo mayor de ser segregados o quedar fuera de los servicios educativos.

Al respecto, Echeita y Ainscow (2011) proponen que, para avanzar hacia los sistemas educativos más inclusivos, debemos construir una definición consensuada de inclusión y entender los

diferentes factores que se van entrelazando, entre ellos las barreras. La toma de decisiones debe basarse en la evidencia que se logra recuperar a través de los actores educativos.

Como puede observarse que existen diferentes clasificaciones de las barreras, pero analizando cada una, todas tienen algo en común, esto es, que identifica las limitaciones que existen las instituciones académicas, porque “las barreras se encuentran en toda la organización escolar, en las culturas, las políticas y las prácticas educativas” (Pérez-Castro, 2019, p. 5). Además, las barreras pueden referirse a cuestiones internas a las instituciones, como la falta de personal capacitado, o a cuestiones externas, como los ingresos familiares (Pérez-Castro, 2019).

De acuerdo con la OMS (2011), las personas con discapacidad corren un riesgo mayor de exclusión, porque con frecuencia los sistemas educativos son rígidos en sus diferentes procesos, tienen apoyos insuficientes, o los docentes no disponen del tiempo para atender a los alumnos. También, se ha señalado la falta de recursos materiales, económicos y docentes, que están muy saturadas o que no ofrecen apoyos específicos como los intérpretes de lengua de señas y los auxiliares en el aula. Todo esto refuerza las formas de exclusión, porque hacen que la trayectoria escolar sea más complicada, que tengan más problemas para cumplir con sus tareas o que tengan baja calificaciones.

Las barreras también pueden producir costos adicionales para las personas con discapacidad y sus familias, como en el caso de estudiantes ciegos quienes deben invertir en impresión Braille o *software* especializado cuando estos servicios no están disponibles en las instalaciones, o las personas sordas que necesitan pagar al intérprete de lengua de señas (Pérez, 2019). Las personas con discapacidad auditiva, especialmente, enfrentan muchas barreras para la comunicación, ya que “En la mayoría de los casos, los docentes no conocen la lengua de señas, lo cual constituye una barrera para los alumnos sordos” (OMS, 2011, p. 243). Finalmente, es importante señalar que la falta de recursos no puede ser un pretexto para no atender a los estudiantes con discapacidad, las escuelas tienen la obligación de detectar las barreras y dar condiciones óptimas a todos los alumnos.

2.5.2 Facilitadores

Sobre el concepto de facilitadores no se encuentra una definición precisa, a pesar de que se han hecho revisiones especializadas en el tema de la inclusión, la mayoría de los aportes se han centrado

en las barreras (Pérez-Castro, 2019). No obstante, en la literatura se pueden encontrar propuestas para ir eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación, con apoyo de los actores educativos y también a partir de la disponibilidad de los recursos institucionales “De este modo, las barreras -y su contraparte: los facilitadores- se encuentran distribuidas casi en todos los ámbitos de la vida social”. (Pérez, 2019, p. 3)

Los facilitadores y las barreras son experimentados de manera diferentes por los estudiantes, por ejemplo, si bien en el período de ingreso a una institución académica se puede presentar barreras significativas, al mismo tiempo se pueden disponer de facilitadores, ya sea que el alumno reciba un apoyo económico, o bien, que un docente sea la inspiración para que el estudiante quiera seguir estudiando. En contraparte, un comentario negativo puede ser una barrera actitudinal que lleve a una persona a no seguir en el curso. (Wray, Mike 2011)

De acuerdo con Pérez-Castro (2019, p. 7), los facilitadores son

[...] todos aquellos factores que favorecen la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, y que resultan del reconocimiento de la diversidad humana. Comprenden la implementación de apoyos necesarios y ajustes pertinentes, e implican la redefinición de las leyes y normas, la redistribución de los recursos y la ampliación de las oportunidades educativas.

Los facilitadores también pueden definirse como apoyos y ayudas en las instituciones educativas que contribuyen a que las personas sean incluidas y que ejerzan su derecho a la educación (Nieto y Moriña, 2021). Por su parte la OMS (2011) define a los facilitadores como:

Todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como que el ambiente físico sea accesible, la disponibilidad de tecnología asistencial adecuada, las actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad, y también los servicios, sistemas y políticas que intenten aumentar la participación de las personas con una condición de salud en todas las áreas de la vida. También la ausencia de un factor puede ser un facilitador, por ejemplo, la ausencia de estigmas o actitudes negativas entre la población. (p. 28).

Según el colectivo Red2Red (2013) se pueden considerar como facilitadores a la familia, a los centros de formación extracurriculares, a los profesores que tienen una actitud motivadora para sus alumnos, a los amigos que son una fuente de apoyo y comunicación, y a todos los que de uno u otra manera ayudan a las personas con discapacidad, todos pueden tener un lugar relevante en las expectativas de cada estudiante y contribuyen a su desarrollo formativo. Otros facilitadores pueden ser los protocolos para la realización de trámites escolares, las becas y los apoyos académicos (Pérez-Castro, 2019).

Pivik, McComas y Laflamme (2002 como se citó en Figueroa, Palmeros y Pérez-Castro, 2021) proponen tres tipos de adecuaciones para desarrollar facilitadores en el contexto escolar:

- Modificaciones ambientales, para lo cual se necesita disponer de recursos tecnológicos y que la infraestructura educativa permita responder a las necesidades de los estudiantes vulnerables
- Cambios sociales o de políticas, que supone sensibilizar a los profesores, directivos y estudiantes, así como la implementación de ajustes curriculares, y
- Arreglos institucionales, que incluyen la formación del profesorado y de otros profesionales que participan en los procesos de enseñanza, así como la posibilidad de contar con materiales y equipos para las actividades educativas.

Para esto último, es importante que las instituciones detecten de manera oportuna tanto las barreras como facilitadores, para hagan los cambios que se requieren para el desarrollo de contextos educativos inclusivos, tal como se establece en la normatividad y en la legislación educativa. (Figueroa, Palmeros y Pérez-Castro, 2021)

De esta manera, la educación inclusiva tiene entre sus objetivos identificar las barreras que existen en los distintos ámbitos sociales, en lugar de ver las deficiencias o limitaciones de las personas, en este caso, de los estudiantes. Se podría decir que “las barreras son construcciones sociales y no son independientes de los sujetos, las podemos cambiar, es decir, transformarlas en facilitadores” (Pérez-Castro, 2019, p. 7). Al tratar de superar dichas barreras en los entornos educativos, se amplían las oportunidades de educativas de las personas con discapacidad y, a la vez, aprendemos a valorar de la diversidad humana. (Figueroa, Palmeros y Pérez, 2021).

CAPÍTULO III.
ESTADO DEL
CONOCIMIENTO SOBRE LA
EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE LAS
PERSONAS SORDAS

El propósito de este capítulo es identificar lo que se ha trabajado sobre el tema de la exclusión e inclusión educativa de las personas sordas, en el último lustro. La búsqueda, recopilación, selección, revisión y análisis de estas investigaciones no solamente nos permitió explorar el campo, sino que además contribuyó a desarrollar el marco teórico de esta investigación.

El procedimiento que se siguió para este estado del conocimiento fue: 1) La identificación, revisión y análisis de recursos bibliográficos; especialmente revistas científicas indexadas, a nivel internacional y nacional, centrándonos fundamentalmente en la producción hecha en Iberoamérica y en el idioma español, 2) la construcción de una base de datos en Excel para el proceso de sistematización, 3) la elaboración de los resúmenes y 4) el análisis de la información sobre la exclusión-inclusión educativa para identificar los aportes.

Los documentos seleccionados fueron con base en los siguientes ejes temáticos: inclusión educativa, exclusión educativa, exclusión- incluyente, educación para sordos, educación y lengua de señas. A partir de estos ejes se realizó la búsqueda y la selección de los documentos, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tuviera un referente empírico y que mostraran claramente el marco teórico, la metodología, los resultados y conclusiones.

El capítulo está compuesto por cuatro apartados, el primero es un panorama general de los textos seleccionados sobre el tema de la exclusión-inclusión de las personas sordas; en el segundo y tercer apartados, se exponen las contribuciones realizadas entre 2017 y 2021, a nivel internacional y nacional. Finalmente, el quinto apartado, se presenta un análisis y consideraciones generales sobre el tema, los aportes y la importancia de investigar sobre la comunidad sorda en la educación.

3.1 RASGOS GENERALES DE LA PRODUCCIÓN A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

De manera general, la producción académica sobre la exclusión-inclusión de las personas sordas en los últimos 5 años muestra una cierta escasez, porque tanto el tema de la discapacidad auditiva como las comunidades sordas sigue siendo invisible para la sociedad, a pesar de que se trata de una población con altos índices de exclusión educativa, deserción y barreras escolares, en gran medida, porque se trata de un tipo de discapacidad que no se percibe a primera vista. Del recorrido hecho

para rastrear, seleccionar y analizar los estudios se llegó a un máximo de cincuenta aportaciones, se habría podido seleccionar más trabajos, pero, eran investigaciones pasadas que rebasaban con mucho el período establecido para este estado de conocimiento.

En los artículos en revistas especializadas a nivel nacional y de Iberoamérica, el mayor número de trabajos se observan en el año 2020, mientras que, en 2021, el nivel de producción fue bajo, siguiendo en el 2017 con sólo siete investigaciones y un rango medio entre 2018 y 2019.

Tabla 2

Artículos de revista especializadas a nivel nacional e internacional en los últimos 5 años en Iberoamérica y habla hispana.

2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
6	10	12	15	7	50

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Con base en los ejes temáticos por los cuales se buscaron y seleccionaron los artículos de investigación, se encontraron trabajos que abordaban más de una temática respecto educación sobre la comunidad sorda. La distribución quedó de la siguiente manera:

- a) Inclusión educativa: 18
- b) Exclusión educativa: 9
- c) Exclusión- incluyente: 9
- d) Educación para sordos: 9
- e) Educación y lengua de señas: 5

Como puede observarse, la mayoría de las investigaciones se relacionan con el tema de la inclusión educativa. Estos trabajos tratan sobre las estrategias, métodos y aprendizajes esperados en las personas sordas, mostrando la parte positiva y exitosa de unos cuantos casos. Por su parte, los temas de exclusión educativa y exclusión- incluyente siguen teniendo un índice bajo en la producción, dejando de lado los aspectos negativos de la educación de los sordos, como las barreras, la discriminación, el rechazo, la vulnerabilidad y la deserción escolar.

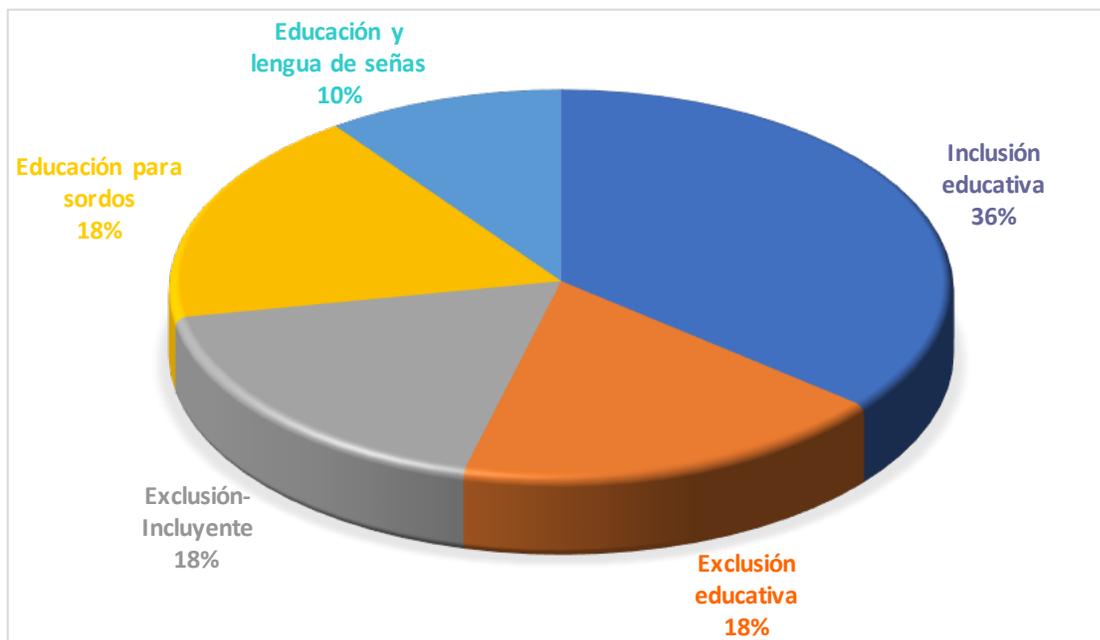


Figura 1. Artículo de revistas especializadas, asignados por ejes temáticos a nivel nacional e internacional en los últimos 5 años. Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la gráfica, el mayor porcentaje de artículos de revista se registra en el rubro de la “inclusión educativa”, sin embargo, si sumamos los de “exclusión educativa” e “exclusión incluyente”, vemos que logran un porcentaje relevante. Esto vale la pena destacarlo, ya que en estos trabajos se abordan cuestiones relacionadas con las barreras y las dificultades en la educación para los sordos. En los siguientes apartados, se presenta un análisis más puntual de la producción, con base en los mismos ejes temáticos, pero separando los textos a nivel internacional y nacional.

3.2 INVESTIGACIONES EN IBEROAMÉRICA EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS

Los trabajos de este apartado se recopilieron teniendo en cuenta los ejes temáticos que se expusieron anteriormente. Estos temas han tomado mucha relevancia, en gran medida, por la discusión sobre los derechos humanos y la inclusión en la educación, lo que ha incrementado la investigación sobre los grupos minoritarios y vulnerables, haciendo más visibles sus problemáticas. En contraste, en los temas de discapacidad auditiva o la comunidad sorda han sido poco trabajados, en particular, la discapacidad auditiva está prácticamente ausente.

El año en donde se concentra el mayor número de artículos fue 2020, a pesar de que la pandemia del COVID-19 estaba siendo tema de gran importancia para la sociedad y el campo de la educación, no obstante, 2017 y 2021 fueron los años con menor número de trabajos. Es interesante por qué estos años no haya habido muchas aportaciones, sobre todo considerando la importancia que desde hace algunas décadas ha tenido la inclusión y exclusión en el campo de la educación.

Tabla 3

Artículos de revista especializadas a nivel internacional en los últimos 5 años en Iberoamérica y habla hispana.

2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
6	8	10	13	6	43

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A nivel de Iberoamérica, el rubro de “inclusión educativa” sigue siendo el más importante, mientras los demás, aunque son trabajados, muestran menos producción. La educación para los grupos en situación de vulnerabilidad es una cuestión que debería tener mayor peso y difusión, para identificar los obstáculos y conflictos enfrentan estas personas y, así, poder tomar acciones que mejoren las oportunidades educativas de todos. La distribución por temáticas en estos últimos cinco años fue la siguiente:

- a) Inclusión educativa: 15
- b) Exclusión educativa: 11
- c) Exclusión-incluyente: 5
- d) Educación para sordos: 9
- e) Educación y lengua de señas: 3

En la gráfica siguiente, se muestran los porcentajes por cada uno de los temas, que se revisaron y se registraron de manera general. Posteriormente, estos trabajos se analizaron de manera más detallada destacando los aportes en los últimos 5 años, viendo el panorama sobre la comunidad sorda y como se van vinculando con la educación en Iberoamérica y habla hispana.

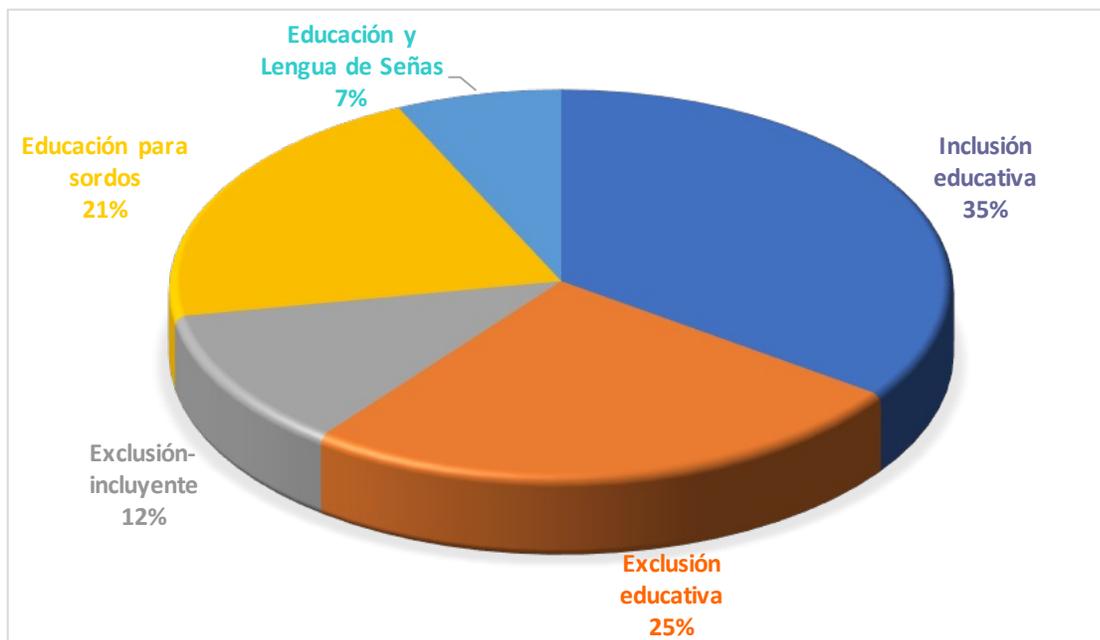


Figura 2. Artículos de revista especializadas a nivel internacional en los últimos 5 años en Iberoamérica y habla hispana. Fuente: Elaboración propia.

En Latinoamérica, el país con mayor participación es Chile con 11 aportaciones, el rubro más abordado fue el de educación y la lengua de señas, seguido por Colombia con 11 investigaciones, España con 8, Argentina con 5, Brasil con 3, Cuba 2 y, al final, Venezuela, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Ecuador con una sola investigación cada uno. Con base en lo anterior, podemos decir que el tema que recibe el mayor interés en la comunidad académica es el de inclusión educativa. A continuación, analizaremos la producción por cada una de las temáticas.

3.2.1 La inclusión educativa a nivel internacional

La inclusión es un asunto que ha estado presente desde hace ya un tiempo en los discursos, programas y políticas educativos. Desde los primeros indicios a nivel internacional, en marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) a la fecha, su sentido ha cambiado y también se ha ampliado, de manera que ahora comprende no sólo a las personas con discapacidad, sino además a otros colectivos excluidos de los sistemas educativos.

Inicialmente, se planteaba que la inclusión era el punto de partida para que todos los niños, niñas y jóvenes tuvieran acceso efectivo a la educación, así como para identificar los apoyos que

necesitaban para aprender con éxito y participar de lleno en la comunidad escolar (UNESCO, 1995). Hoy, se sostiene que la inclusión “es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” y que nos permite ver a las diferencias individuales “no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2017, p. 13).

Sin embargo, al día de hoy, los sistemas de educativos tienen una deuda pendiente con los sectores más desfavorecidos de la población, ya que, a pesar de la ampliación de las oportunidades en todos los niveles, aún existen muchos factores que excluyen a las personas, como el género, el nivel de ingresos, el origen étnico, la lengua, la discapacidad, la migración y el desplazamiento, la religión, otras creencias y actitudes e, incluso, la distancia entre la escuela y los lugares de residencia de las personas (UNESCO, 2020).

Con respecto a la inclusión educativa, en 2017, se realizó un estudio en Colombia, con el objetivo de caracterizar el proceso de inclusión educativa en los estudiantes sordos en la educación superior. Los autores Proenza y Acosta (2017) utilizaron diferentes técnicas, entre ellos la observación sistemática, la entrevista a profundidad y el análisis de documentos. Los sujetos de estudio fueron 8 estudiantes de las Licenciaturas en Educación Especial, en Pedagogía Infantil y en Psicología. Las entrevistas a profundidad se realizaron con 6 estudiantes sordos y 2 con discapacidad visual, también, se entrevistó a un profesor sordo que impartía un curso de LS y a 2 intérpretes que laboraban en la universidad. Adicionalmente, se consideró a 5 profesores que trabajan directamente con los estudiantes.

Proenza y Acosta (2017) mencionan que, con base en los nuevos lineamientos sobre la política de educación superior inclusiva, emitida por el Ministerio Nacional de Educación de Colombia y la UNESCO, se tiene que conocer las características y la valoración de los indicadores para la educación inclusiva, especialmente para los estudiantes sordos, a fin de comprender su lengua, el ambiente lingüístico y las competencias que los docentes e intérpretes de LS necesitan, para que el proceso educativo sea de excelencia. Igualmente, hay que considerar que estos alumnos pertenecen a grupos es situación de vulnerabilidad por su discapacidad, así como las barreras sociales, económicas y educativas que enfrentan para ingresar al sistema de enseñanza.

Proenza y Acosta (2017), explican que a lo largo de sus trayectorias educativas de los estudiantes afrontan múltiples barreras como la comunicación, la falta de competencias docentes en la LS y la diversidad de comunidades lingüísticas con las que los sordos se identifican. Esto genera un conflicto porque es complejo entender la información que adquieren y que quieren transmitir, ya que intercambiar, interactuar y dialogar son procesos de los que ellos van apropiándose y enriqueciéndose a través de la interacción con los docentes y alumnos, sin embargo, muchas veces resulta muy complejo comprender sus necesidades.

Se destacó también el papel fundamental del intérprete de LS en las instituciones educativas, ya que éste ayuda a los estudiantes sordos a acceder a la información y al conocimiento. Para finalizar, Proenza y Acosta (2017) mencionan que la universidad ha dado un gran salto en materia de calidad educativa y en la educación inclusiva, eliminando barreras para la comunicación y el acceso, a través de diferentes estrategias, como la contratación de intérpretes y la capacitación de los docentes, lo que finalmente influye positivamente en las trayectorias positivas de los alumnos sordos.

Otro artículo es el de Ramírez (2017), quien destaca que las medidas que ha desarrollado el Ministerio de Educación en Colombia para valorar la permanencia y la inclusión educativa, así como para conocer los procesos que se dan en las organizaciones tanto de índole gubernamental, como privada. Con respecto a las acciones en las instituciones del Estado, se buscó reflexionar sobre las experiencias e historias de las personas excluidas de la educación, en especial, aquellas que tenían Necesidades Educativas Especiales (NEE) o limitaciones, ya fueran físicas o cognitivas. Para el autor, la implementación de las políticas de educación inclusiva y de NEE, propuesta por la ONU y respaldadas por el Ministerio Educación han sido óptimas para las instituciones educativas de Colombia. Los estudiantes, por su parte, tienen interés de seguir estudiando y buscan construir buenas relaciones con sus compañeros y docentes; por otro lado, los profesores muestran interés por participar en el proyecto a fin de contrarrestar la desigualdad e exclusión en las escuelas. A pesar de esto, Ramírez (2017) considera que el proceso ha sido un poco lento, ya que muchas veces los docentes no tienen la capacitación adecuada y aunque se dispongan de apoyos, como terapeutas y psicólogos, el maestro es quien tiene la mayor carga de trabajo para atender las NEE de los

alumnos. Concluye que se debe generar una verdadera política de inclusión, acompañada de recursos suficientes para la atención de los niños para la NEE, mejorar los procesos de enseñanza y que los docentes desarrollen las estrategias necesarias. Si estas políticas no pueden concretarse, sólo seguirá habiendo más excluidos en las escuelas.

Una de las vías para lograr la calidad educativa para las personas sordas es a través de los ajustes razonables implementados con el apoyo de las autoridades, asimismo, es fundamental identificar las barreras para el aprendizaje y la participación. En este sentido, se encuentra el trabajo de Gonzáles y Domínguez (2017), en el que se muestra que uno de los principales problemas en la formación de los sordos es la comunicación y la capacidad lingüística. El objetivo de su estudio fue evaluar la competencia lingüística y las estrategias de lectura que emplean los alumnos sordos con y sin implante coclear.

Mencionan que el acceso a la información y a la comunicación requieren de una buena competencia lectora, por lo tanto, el uso de los implantes cocleares es una de las estrategias para que los niños sordos tengan resultados significativos a la hora de entrar a la escuela, y en la medida en que se les coloque el implante cuando son menores, se pueden lograr mejores resultados. Sin embargo, otro factor importante que se debe analizar es el de las estrategias lectoras utilizadas por los alumnos, para valorar el nivel alcanzan a través de su trayectoria educativa (Gonzáles y Domínguez, 2017).

El trabajo empírico se realizó con 173 estudiantes sordos los cuales 105 estaban en la educación primaria y 68 en la secundaria; 96 de ellos tenían implante coclear y 77 tenían prótesis convencionales. Como instrumentos utilizaron la Prueba TECLE (Test de Eficacia Lectora), para evaluar el nivel de lectura de los estudiantes y, para las estrategias, recurrieron a la Batería PEALE (Prueba de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita).

Los resultados mostraron que los estudiantes que tenían implante coclear desde temprana edad alcanzaban un nivel de lectura más eficaz, muy similar a los estudiantes oyentes. También observaron que entre sus estrategias estaban el uso de palabras clave, así como las dificultades para el procesamiento las palabras que no comprendían en las lecturas. Los autores además evaluaron las reglas gramaticales y sintácticas, en donde los alumnos obtuvieron un buen nivel. En cambio,

los estudiantes que tenían prótesis o no contaban con éstas, manifestaron niveles de lectura más bajos, así como muchas barreras para la comunicación y comprensión lectora (González y Domínguez, 2017).

Por otra parte, en 2018, se tiene el trabajo de Machado y Perdomo (2018), realizado en Venezuela. Para ellos, comprender para comprender el tema de la inclusión educativa es de suma importancia partir del enfoque interpretativo, a través de las experiencias de los estudiantes, ya que ellos son los principales actores que experimentan las barreras, pero, con su colaboración, las autoridades educativas pueden identificarlas y modificarlas. pueden resolverlas. Por esta razón, su investigación tuvo el objetivo de indagar, describir, interpretar y reflexionar los sentires y vivencias de la inclusión educativa de las personas sordas en la educación superior. La muestra fueron dos estudiantes sordos y tres docentes. Se utilizó la observación, la entrevista convencional y el diario de campo.

Machado y Perdomo (2018) mencionan que los estudiantes tienen una visión holística de la pedagogía, en la que destacan las barreras y sus fortalezas, asimismo, incorporan sus experiencias en su futuro profesional, lo cual fortalece su autonomía a pesar de las complicaciones afrontan en su trayectoria. Para los docentes, es un reto constante trabajar con alumnos con distintas habilidades, sobre todo entender sus necesidades, porque tiene que desarrollar diferentes estrategias y mecanismos para incluir a todos ellos. El estudio parte de una perspectiva filosófica y busca rescatar la dimensión subjetiva de los informantes; buscan que sus reflexiones sobre la educación no sólo sean sobre las técnicas de enseñanza, las políticas públicas o la escuela ideal, sino tratan de comprender sus emociones al asistir a la escuela y conocer sus metas. Al final, hacen una reflexión sobre el reconocimiento de la diversidad humana y las características socio-culturales que comparten los grupos en situación de vulnerabilidad.

También en Colombia, identificamos el artículo de Salazar (2018), quien sostiene que, a pesar de los avances académicos en ese país, no se le ha dado mucha importancia a la educación de las comunidades sordas y al aspecto lingüístico, lo que ha contribuido al mantenimiento de las barreras en la educación superior. Incluso, aquellos que logran ingresar a la universidad, experimentan una

serie de situaciones hostiles o reciben una educación de baja calidad. De ahí, la importancia de analizar los factores que están presentes en la inclusión de esta población.

Con base en lo anterior, la investigación tuvo como propósito plantear algunas estrategias que pudieran adaptarse en las instituciones universitarias, a fin de fortalecer su labor en la educación para las minorías. Se elaboró un diario de campo y a la par se hicieron entrevistas semiestructuradas a de cuatro informantes sordos. Los resultados mostraron que las principales barreras que enfrentan son la falta de oportunidades y la escasez de adecuaciones en las instituciones de educación superior, durante el ingreso, permanencia y graduación. Adicionalmente, los alumnos tienen pocas posibilidades de acceder al intérprete de lengua de señas, siendo un apoyo prioritario para sus aprendizajes diarios. El bilingüismo y biculturalidad son temas constantes para la comunidad sorda, los cuales dificultan la interacción y diálogo con personas oyentes, generando muchas veces una segregación y rechazo entre los mismos compañeros. Las adaptaciones curriculares también son complejas porque muchos de los temas no se profundizan y los estudiantes sordos tienen que buscar otras alternativas para cumplir con los requerimientos académicos o aprender. Una de las estrategias por parte de la universidad fue generar redes de apoyo para atender los principales problemas de la comunidad estudiantil sorda. (Salazar, 2018).

Salazar (2018) concluye que las instituciones de educación superior deben tomar medidas ante las necesidades de las personas sordas, más concretamente, desarrollar estrategias para el acceso a la educación, como el reconocimiento a la lengua y cultura sorda, con apoyo de intérpretes de LS, hacer compatibles las habilidades del bilingüismo con las de tipo bicultural entre sordos y oyentes, así como hacer adaptaciones curriculares para la equiparación de oportunidades (Salazar, 2018).

Desde la perspectiva la pedagogía, se encuentra el artículo de Castro, Fresquet y Carmenate (2019), quienes señalan que la transformación de los sistemas educativos, con el enfoque de inclusión, constituye una prioridad que, eventualmente, permitirá responder adecuadamente a la diversidad escolar, en especial, la formación universitaria. El estudio se realizó en Cuba y el objetivo fue diseñar acciones pedagógicas dirigidas a la formación universitaria de los profesionales en educación infantil, para la atención educativa a los educandos sordos con implante coclear.

Las acciones pedagógicas se presentaron como posibles alternativas para trabajar con los estudiantes sordos. La muestra incluyó a 29 estudiantes del tercer año de las carreras de Educación Primaria y educación Preescolar en la Facultad de Educación Infantil, también, abarcó a 6 profesores en la disciplina de Formación Pedagógica General. Los resultados mostraron que la docencia es una de las formaciones que necesitan adaptarse para contribuir a la atención de problemas relacionados con los contenidos, metodologías y participación de los estudiantes. Los informantes asocian el término de atención educativa con la estimulación, reeducación, rehabilitación, intervención, educación infantil y estimulación del desarrollo, esta multiplicidad de términos refleja la diversidad conceptual que rodea a la inclusión y a las NEE. Finalmente, los autores plantean que es importante entender que la sordera es sólo una privación auditiva, pero que las personas sordas poseen la capacidad para lograr un desarrollo oral y educativo, de ahí que el implante coclear sea una de las estrategias más recurrentes en esta población (Castro, Fresquet y Carmentate, 2019).

Algo en lo que se observa en las investigaciones revisadas es que entre los principales problemas que experimentan los estudiantes sordos están la comunicación, así como las barreras actitudinales y ambientales de las instituciones educativas. No obstante, pareciera que los sistemas educativos no le dan mucha importancia al tema. Este es el caso de Ecuador, en donde Álava, Moreira y Bravo (2019) llevaron a cabo su investigación; el objetivo fue determinar las relaciones sociales y necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad auditiva. La población participante incluyó a un total de 13 estudiantes con discapacidad auditiva profunda, de diversas facultades de la universidad.

Los autores consideran que las relaciones sociales es algo importante para todo ser humano. porque favorece al desarrollo emocional y psicológico para la resolución de problemas y para el establecimiento de relaciones empáticas con los otros. Sin embargo, las personas con discapacidad auditiva tienen muchas dificultades para interactuar con los oyentes, ya sea por su propia condición o por cuestiones de comunicación. Por ello, es importante identificar sus Necesidades Educativas, de manera que los docentes puedan atender las dificultades que tienen los alumnos para su aprendizaje y participación.

Álava, Moreira y Bravo (2019) encontraron que los estudiantes con discapacidad auditiva, en general, no tenían una buena relación con sus pares y docentes oyentes, tanto en el salón de clases o fuera de él, una de las barreras era entender la lengua de señas, lo que a su vez es consecuencia del desconocimiento e información por parte de sus maestros y compañeros. En respuesta, se propone el uso de técnicas para la colaboración entre los docentes y autoridades, así como la incorporación de intérpretes a las clases regulares, no sólo para que los sordos tengan acceso a los contenidos, sino para que los oyentes puedan conocer su lengua y cultura.

Se puede decir que, para lograr una educación de excelencia y calidad, se tiene que poner mayor atención en las necesidades del alumnado, considerando que la inclusión no es solamente el acceso a la educación, sino además que los estudiantes tener aprendizajes que puedan utilizar en su vida cotidiana. En el caso particular de Chile, el enfoque de la educación intercultural ha tenido mucha relevancia entre la comunidad sorda, porque los temas de la cultura y lengua. Es así como la investigación de Becerra (2020) tuvo como propósito conocer elementos comunes y divergentes que intervienen en la relación dialógica entre cultura Sorda y oyente.

Becerra (2020), destaca la importancia de estos estudios, porque permiten analizar la realidad que vive la población sorda en Chile. En el ámbito educativo, las escuelas se están reguladas por el Programa de Integración Escolar (PIE), lo que en cierta forma les ha permitido profundizar en conceptos centrales sobre la educación intercultural, lo incluye a la cultura Sorda. El estudio se realizó bajo el diseño etnometodológico, para lo cual se hicieron observaciones no participantes y grupos focales. La muestra se conformó por 68 estudiantes oyentes y 8 alumnos Sordos. Para los grupos focales se contemplaron a 61 estudiantes oyentes y a los 8 alumnos sordos, con la participación de 6 docentes oyentes y 2 miembros del personal administrativo.

Los resultados muestran que tanto alumnos como docentes muestran un gran interés por desarrollar espacios inclusivos en las aulas, en congruencia con las políticas educativas nacionales y los derechos de las personas Sordas, no obstante, muchas veces por la carencia de recursos en las escuelas, la comunidad Sorda es relegada por su lengua y se le sigue imponiendo la oralización o aprender de la misma manera de los oyentes. Los alumnos oyentes, por su parte, dicen estar interesados en defender los derechos de las personas Sordas, en especial la Lengua de Señas

Chilena con apoyo de los docentes, pero que, además se requiere que las autoridades respondan a las necesidades educativas de estos alumnos, como contar un intérprete, para fortalecer la inclusión y hacer posible el intercambio y la convivencia entre las dos culturas, la Sorda y la oyente.

La inclusión tiene como objetivo reconocer la diversidad y que todas las personas tengan acceso a sus derechos, en condiciones de igualdad, equidad y respeto. Una de las estrategias para lograr la inclusión educativa es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual es un modelo que busca que todos los estudiantes tengan oportunidad de aprender, tengan una discapacidad o no. El siguiente trabajo de Rincón (2020), se desarrolló en Colombia, con el objetivo de proponer una intervención educativa basada en el DUA, que permitiera fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas con un grupo de estudiantes sordos en una institución de educación superior. Para el autor, esta intervención educativa le permitió identificar las estrategias docentes y que éste reflexionara sobre su práctica, diseñara nuevos ajustes y crear estrategias metodológicas, que pudiera implementar en el aula, con apoyo de los intérpretes. El enfoque fue cualitativo interpretativo a través del método de investigación acción, además, se emplearon diferentes técnicas como la observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. La muestra se conformó por 4 alumnos Sordos, 4 docentes y 2 intérpretes.

Los resultados evidenciaron características particulares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes Sordos, mismos que están relacionados con aspectos motivacionales, así como la generación de redes de comunicación con sus pares y docentes, sin contar con un intérprete de por medio. A través de las estrategias empleadas, los docentes generan una experiencia individual en donde concretan el enfoque pedagógico, con sus objetivos y fases para, al final, hacer la evaluación de la de intervención educativa, el aprendizaje es orientado y promovido con base en el conocimiento del estudiante sordo. Por otra parte, también se reconoce que, aunque los alumnos sordos tengan toda la intención de seguir con sus estudios y aprender, siguen teniendo déficits en sus aprendizajes, esto de alguna manera obliga a que los maestros busquen nuevas estrategias más allá de su enfoque pedagógico individual. Otro tema que surgió en el estudio fue el de la cultura y su lengua de señas, que muchas veces no reconocida por la comunidad estudiantil y sólo queda segregada entre los intérpretes y la comunidad sorda. Para cerrar, Rincón (2020) insiste en que se

tiene que generar nuevas estrategias y un modelo a seguir para que el docente tenga herramientas claras que le ayuden a responder a las necesidades de los estudiantes sordos.

Un tema que se destacó en la producción del 2020 fue el de la pandemia por el Covid-19, especialmente, las consecuencias que esto tuvo en los sectores sociales, económicos y educativos. En Colombia, Suárez (2020) analizó los problemas ocasionados por dicho virus en la educación y sus efectos en la formación de los estudiantes con discapacidad auditiva. El autor aborda las herramientas virtuales que se utilizaron y la forma en que pueden ser incorporadas para la enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), es decir, como una estrategia para facilitar el manejo de los materiales escritos para los alumnos sordos.

Estas herramientas virtuales permitieron el procesamiento de imágenes junto con la Lengua de Señas Colombiana, para solventar las barreras que enfrentaban los estudiantes por la pandemia. Los resultados ayudaron a que los docentes hicieran una traducción más eficiente, teniendo en cuenta que ellos tenían conocimiento de la lengua para comprender los trabajos de sus alumnos sordos; cabe señalar que esto se desarrolló durante la etapa de aislamiento para los docentes, lo que les dio más facilidades para su uso y para responder con tiempo a través de las herramientas digitales. La utilización de estos dispositivos puede funcionar en futuros trabajos, para mejorar la traducción y ocupar estas herramientas para la educación en línea. En otras palabras, esto podría funcionar como un ajuste razonable para entender las NEE de los estudiantes que presentan una discapacidad, pero, a la vez, es fundamental que la disposición de los docentes y autoridades debe estar presente.

Otra investigación es la de Larrazabal, Palacios y Espinosa (2021), desarrollada en Chile, en donde exploraron las diferentes prácticas sociales e institucionales desarrolladas durante la escolarización de los alumnos sordos. Para esto analizaron las interacciones entre estudiantes, docentes e intérpretes en clases, las cuales son importantes para lograr su inclusión. Se abarcaron diferentes escuelas públicas que cumplieran con ciertos criterios, como que los estudiantes fueran de familias de bajos ingresos, que no contaran con recursos adicionales como terapias o apoyos de la institución, y que tuvieran diversas condiciones de discapacidad o NEE. La muestra incluyó alumnos sordos o con hipoacusia, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y observación no

participante en asignaturas como en lenguaje y matemáticas, para el registro de la observación se utilizaron notas de campo, también se consideraron docentes, intérpretes y directivos de las escuelas.

Los resultados indicaron que los estudiantes no se encuentran integrados y mucho menos incluidos, como consecuencia de las barreras, una de ellas es que no existen recursos institucionales, ni atención a las necesidades comunicativas de las personas sordas. Otra de las dificultades es que la planificación colaborativa entre docentes e intérpretes no es eficaz y los alumnos tienen muchas limitaciones para entender las clases, por la diferencia entre los tiempos de interpretación entre el docente y el intérprete. La enseñanza no es adecuada porque los sordos tienen que adaptarse a la manera en que se les enseña a los oyentes, mientras que la evaluación se implementa de manera homogénea a pesar que los sordos tienen diferencias, todo esto indica el poco interés de los docentes por organizar las clases bajo los principios la inclusión, no existe una motivación por parte de las autoridades hacia los alumnos y, por si fuera poco, la mayoría de las veces las clases no cuentan con intérprete o no tienen un buen nivel de la Lengua de Señas Chilena, lo que se convierte en barreras para la comunicación y la participación en clases (Larrazabal, Palacios y Espinosa, 2021).

Las políticas públicas en el marco de los Programas de Integración Escolar ofrecen una perspectiva de derechos para la inclusión educativa, pero, tanto las escuelas públicas regulares como las especiales tienen limitaciones con la interacción en los espacios escolares y poca capacitación para docentes e intérpretes, lo que dificulta la inclusión educativa. En suma, existen muchas limitaciones para poder entender que la inclusión en las escuelas no significa solamente el ingreso, sino también la permanencia y la participación de los estudiantes (Larrazabal, Palacios y Espinosa, 2021).

Otro estudio realizado en Chile es el de Rosas, Espinoza, Hohlberg y Infante (2021), en donde mencionan que la educación inclusiva es un desafío para todos los niveles educativo, porque no siempre se corresponden con políticas públicas sustentadas. Los autores se enfocan en el análisis de las habilidades cognitivas, de lectura, matemáticas y problemas emocionales, ya que, consideran, no siempre se abordan de manera clara. En su investigación ocuparon a 29 estudiantes

con discapacidad visual y a 22 con discapacidad auditiva, de escuelas regulares. Para los instrumentos de ocuparon pruebas como el WISC-V, PEFCO y MARKO-D, que son baterías psicológicas para analizar el desarrollo emocional, así como las competencias en matemáticas y de lectura.

Los resultados giraron en torno a la importancia de diseñar estrategias y políticas educativas adaptables para las características y necesidades de los estudiantes con mayor vulnerabilidad, considerando los recursos y materiales que se requieren para construir un sistema educativo realmente inclusivo. Asimismo, los resultados reflejan que los sistemas educativos no son inclusivos y que muchas veces sólo se quedan a nivel de la integración, lo cual produce múltiples barreras entre los alumnos con discapacidad, los maestros y directivos.

Para finalizar el tema de la inclusión educativa, queremos presentar una última investigación elaborada en Colombia, con el objetivo de reflexionar sobre diferentes aspectos del área psicoeducativa, necesarios para que los docentes fortalezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva y visual. La muestra estuvo compuesta por 16 estudiantes, 7 personas que apoyaban en los procesos de inclusión como directivos y 9 docentes. Se aplicaron entrevistas a profundidad y entrevistas semiestructuradas mediante guiones específicos, además, se realizó una revisión documental a través de fichas de contenido.

Los resultados permitieron diagnosticar el área psicoeducativa de la institución, para describir sus procesos internos y caracterizar las estrategias didácticas. Para el análisis de la información se recurrió a la triangulación de datos, a fin de determinar las categorías. Según los participantes, en la universidad, hay una hipervaloración de la infraestructura y una subvaloración de la diversidad, esto hace que se importen conceptos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el de necesidades educativas especiales, ajustes razonables, el modelo biosocial y la formación integral. Los autores concluyen que la universidad debe ser un espacio para que las personas con discapacidad tengan mejores expectativas de vida y crezcan académicamente, la cuestión de discapacidad tiene que superarse con el apoyo de docentes, directivos y alumnos, para de esta manera contrarrestar la exclusión que viven las personas con discapacidad (De la Cruz y Guerrero, 2021).

3.2.2 Exclusión educativa a nivel internacional

El segundo tema que identificamos a partir de nuestra revisión es el de exclusión educativa, el cual ha sido poco explorado en la comunidad sorda, en contraste con el de inclusión educativa que tiene mayor relevancia. Pero, como se ha dicho, no se puede hablar de inclusión sino se habla también de exclusión; los dos temas son igual de importantes para los aspectos positivos en la educación, pero también las barreras que enfrentan las personas sordas.

En ese sentido, Ramírez, Castro, Arrieta, Redondo y Branes (2018) abordaron la cuestión del abandono escolar en Costa Rica, en donde se han creado tanto programas para combatir esta problemática, a través de los cuales se distribuyen apoyos socioeconómicos, pedagógicos y psicosociales, como estrategias aisladas para disminuir los índices de exclusión escolar, pero hasta ahora los resultados han sido pocos, además de que estas acciones no se han podido evaluar adecuadamente. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo factorial comparativa, con 624 estudiantes de 20 escuelas de tipo técnico profesional y académico. El objetivo fue proponer criterios técnicos de diagnóstico que sirvieran como puntos de partida para implementar acciones preventivas y de intervención, en las que se consideren la motivación y el sentido de pertenencia del estudiantado.

Ramírez, Castro, Arrieta, Redondo y Branes (2018) muestran que el abandono escolar es un fenómeno multicausal, como la falta de acceso, la baja motivación y la condición socioeconómica, los cuales se convierten barreras para los estudiantes de seguir continúen con su trayectoria escolar. Por otra parte, la gestión educativa se ve como un factor aislado que sólo tiene que ver con aspectos como el currículum y la capacitación docente. Los docentes que participaron en la investigación mostraron tener interés y motivación para enseñar a los alumnos, pero muchas veces la misma institución no les da los recursos necesarios para atender a dicha población. Asimismo, se destaca que la familia es un factor importante para que los alumnos aprendan y sigan en la escuela, cuando ésta no se encuentra presente es más factible que haya abandono escolar. Finalmente, de acuerdo con los autores, la exclusión educativa se produce no por las barreras escolares, sino desde las estructuras del sistema educativo.

En España, Renta, Aubert y Tierno (2019) llevaron a cabo un estudio titulado: Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. Destacan que la baja motivación de los alumnos puede tener consecuencias negativas en sus trayectorias académicas y más aún cuando están riesgo de exclusión social; estos grupos a menudo tienen poco interés por seguir en la escuela, de este modo, cumplen con lo que se les pide sólo por requisito, lo que los lleva al fracaso escolar y terminan por abandonar la escuela.

En esta investigación se hace énfasis en el papel que tiene la familia para seguir estudiando y cómo las estrategias de motivación pueden ser útiles para que los programas educativos produzcan un mayor sentido de permanencia entre los estudiantes y éstos sean más exitosos (Renta, Aubert y Tierno, 2019). Participaron 70 alumnos, 45 docentes, 164 familiares y 27 profesionales miembros de la inspección. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas, relatos de vida comunicativos, grupos de discusión comunicativos y cuestionarios.

Los resultados muestran que la familia es un pilar importante para que los alumnos tengan motivación para seguir con sus estudios, teniendo en cuenta su capital cultural y su nivel académico, si los padres no tienen un interés por los estudios de sus hijos, éstos no logran aprender o tienen pocos motivos para continuar en la escuela. Pero, cuando los padres tienen motivación y un concepto positivo de la educación se genera un estímulo para que sus hijos lleguen a niveles académicos altos. Pero, el éxito educativo es un fenómeno multicausal, además de la motivación, intervienen otros factores, como la estabilidad económica y el seguimiento a la trayectoria de los estudiantes (Renta, Aubert y Tierno, 2019).

Por otra parte, hay cuestiones como la autodeterminación y las emociones que igualmente están presentes en la exclusión de las personas sordas, se trata de temas subjetivos que, en muchas ocasiones, no parecen muy relevantes. Sin embargo, en España, Castillo, Sánchez y Costa (2019) exploraron las percepciones de bienestar que las personas sordas vertían en un blog de Internet; se seleccionó un blog español con acceso libre, creado y utilizado por las personas sordas. Se analizaron los discursos en lengua de señas con 44 video-mensajes publicados por los blogueros sordos, la muestra comprendió un total 236 usuarios repartidos por diferentes zonas geográficas de España.

En los resultados, los asuntos más mencionados fueron la autodeterminación, el bienestar emocional, la inclusión social y sus contrapartes el malestar emocional y la exclusión. En conclusión, los participantes señalaron que las acciones sobre el tema de la inclusión no han sido suficientes y tienen sentimientos encontrados respecto a diferentes áreas y etapas de vida. Un tema importante que se mencionó fue el de la eliminación de las barreras de comunicación, así como la creación de iniciativas solidarias que permitan cambiar la situación en la que viven las personas sordas (Castillo, Sánchez y Costa, 2019).

Los sistemas educativos latinoamericanos tienen que darle prioridad a la problemática de la inclusión y exclusión educativa, para identificar las desventajas que no han sido atendidas durante generaciones en las instituciones educativas. El texto que presentamos a continuación es resultado de una investigación hecha por Krüger (2019), en Argentina; se parte de la idea de que las medidas realizadas por el gobierno sólo se han enfocado en el acceso, dejando delado otros temas importantes para los alumnos. El objetivo fue analizar empíricamente la situación actual, la dinámica y evolución de la segregación por nivel socioeconómico durante las últimas décadas para el nivel secundario. Se ocuparon los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), entre 2000 y 2015, y se abarcaron nueve países de América Latina.

Para el procedimiento, se analizaron diversos índices para cuantificar y comparar las principales problemáticas entre los nueve países. Es importante mencionar que, en los resultados, cada región explorar de manera separada, considerando del menor al mayor nivel de integración social escolar. El autor concluye que, teniendo en cuenta que el tema de inclusión-exclusión es amplio, la región teniendo índices bastantes altos de exclusión en las comunidades vulnerables, por lo que la tarea de las autoridades educativas es diseñar soluciones para disminuir los índices de segregación, exclusión y desigualdad (Krüger, 2019).

Otra problemática relacionada con la exclusión es el ausentismo escolar, especialmente en contextos altamente vulnerables, en donde las familias no cuentan con recursos suficientes. Sobre este tema trata el siguiente artículo, realizado en España por Escarbajal, Izquierdo y Abenza (2019), el objetivo fue analizar la relación existente entre el ausentismo escolar, la situación familiar, el

clima escolar y el contexto en el que el ausentismo tienen lugar. La muestra se conformó por 409 estudiantes de educación secundaria, de contextos vulnerables.

Los resultados evidencian que el alumno ausentista es mayoritariamente de origen inmigrante, por lo general de tercer y cuarto grado de secundaria, que pasan gran parte del tiempo solos en casa y no tienen supervisión familiar. Asimismo, los padres no suelen preocuparse por la educación de sus hijos y por la misma razón no tienen interés ni dedicación para apoyarlos en las tareas y trabajos escolares y prefieren invertir tiempo en su jornada laboral (Escarbajal, Izquierdo y Abenza, 2019). Igualmente, estos alumnos inmigrantes tienden a ocultar su procedencia para no ser víctima de abusos por parte de sus demás compañeros, pero, a pesar de esto, los estudiantes se sienten seguros en los centros educativos, aunque pueden tener algunos conflictos entre ellos estudiantes y sus compañeros (Escarbajal, Izquierdo y Abenza, 2019).

Por su parte, Schwamberger y Grinberg (2020) examinan la dinámica de la escolarización de los estudiantes con discapacidad en la Región Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Se subraya que las escuelas de educación especial suelen tener muchos alumnos provenientes de contextos de pobreza, lo que incrementa las tareas para hacer efectiva la inclusión. Los autores llevaron a cabo entrevistas en profundidad a equipos docentes y de gestión de la escuela entre 2016 y 2019, la estrategia metodológica procuró la combinación y la triangulación de los datos y técnicas para realizar una descripción densa, la muestra fue bastante amplia y extensa porque se analizaron varios datos por cada año.

Los resultados señalan que el sistema educativo hace muchas exigencias a las instituciones para que, cada año, se den mejores resultados en materia de inclusión. Sin embargo, los docentes comentan que es muy difícil atender todos los agujeros en donde se producen las barreras y que, además, los recursos no siempre están disponibles. Igualmente, mencionan que los matriculados con discapacidad proceden de contextos de pobreza, muchas veces, los estudiantes son derivados a escuelas regulares y no cubren los requerimientos que se les pide. A manera de conclusión, mencionan que las autoridades están más preocupadas por los índices de inscripción y graduados, pero que no les interesa la inclusión y la participación de los alumnos, ni su trayectoria escolar (Schwamberger y Grinberg, 2020).

El concepto de educación inclusiva ha tenido variaciones a lo largo del tiempo y en la actualidad es uno de los temas más importantes en la agenda educativa global. No obstante, muchos países de América Latina no han tenido los mejores resultados porque no cuentan con la infraestructura adecuada para eliminar barreras escolares, lo que hace que muchos niños y niñas reciban educación de mala calidad, esta situación tiende a ser más complicada en los alumnos con alguna discapacidad o cuando provienen de un grupo desfavorecido socialmente. Si bien la educación inclusiva busca atender a todos los grupos excluidos, no obstante, los resultados no han sido los esperados (Cobeñas, 2020).

El texto de Cobeñas (2020) tiene como objetivo describir la exclusión que afecta especialmente a las jóvenes mujeres con discapacidad. A lo largo del estudio, se pudieron encontrar distintas formas de exclusión que impactan tanto a mujeres como varones con discapacidad, para identificarlas se analizaron los supuestos pedagógicos que atraviesan la labor educativa tensionándolas con la perspectiva de la educación inclusiva. Se analizaron las narrativas de los jóvenes con discapacidad entre los 15 y los 29 años, en cuatro escuelas regulares y otras cuatro de tipo especial en Argentina. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas e informales, observación participante y no participante.

Los resultados permitieron identificar al menos tres grados escolares en donde se incumplía el derecho a la educación inclusiva en las escuelas, especialmente para las personas con discapacidad. La exclusión escolar, la segregación, la integración o exclusión en la inclusión fueron los temas más recurrentes. La vulnerabilidad de sus derechos se observa en diferentes formas, por ejemplo, cuando estos alumnos son clasificados bajo el modelo médico-rehabilitador, cuando no se cuenta con modelos pedagógicos inclusivos, cuando se les niega la evaluación adecuada a sus procesos de aprendizaje y se los clasifica como in-educables. Es importante resaltar que, a pesar de la existencia de normativas y leyes que amparan los derechos de las personas con discapacidad y que deben cumplir todas las instituciones educativas, muchos docentes siguen ocupando viejas prácticas y el currículum partiendo de una perspectiva normalizadora y para la mayoría (Cobeñas, 2020).

En el análisis de la exclusión, es importante recuperar la voz de los estudiantes porque nos permite conocer la realidad que experimentan en las escuelas. A partir de esta idea, Garrido y Polanco (2020) emprendieron una investigación en Chile sobre el abandono escolar, desde la visión de los estudiantes y del profesorado. Los autores explican que la exclusión educativa tiene diversas dimensiones que las instituciones deben atender, pero una de las principales es el abandono y el fracaso escolar, porque ellas apuntan a la participación y permanencia de los alumnos, sin embargo, los sistemas educativos no han podido contrarrestar los bajos índices de escolaridad de las niñas, niños y jóvenes que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.

En otras investigaciones sobre la exclusión educativa se han trabajado variables relacionadas con aspectos subjetivos, en donde se analizan los contextos de los estudiantes y los factores que los llevan a fracasar o desertar, pero poco se sabe del porqué de estas situaciones, sus significados y sentidos. Tampoco se ha indagado mucho sobre la figura del profesor su relación con el alumno en riesgo de abandono escolar. Por ello, Garrido y Polanco (2020) buscaron recuperar los testimonios de las personas, para lo cual realizaron entrevistas etnográficas y semiestructuradas con 49 estudiantes, los temas abordados fueron las actitudes y las prácticas de los alumnos respecto a lo que consideran que es lo bueno y malo para el profesor.

Los autores encontraron que los alumnos construyen una imagen que les permite “engancharse” o “desengancharse” de la escuela, aquí intervienen la motivación y prácticas docentes, cuando el maestro pone en marcha diferentes estrategias pedagógicas y muestra atención a los estudiantes, aunque no tenga los mejores recursos, ellos logran sentirse comprometidos y motivados para continuar en la institución y hacer sus tareas. Pero, cuando el docente no les presta atención y sólo cumple con los contenidos del currículum, los alumnos no encuentran el sentido en asistir a las clases y mejor desertan. Los autores concluyen que es fundamental conocer las voces de los alumnos que están en riesgo de abandono escolar, para implementar acciones y protocolos que disminuya los factores de exclusión.

Otra investigación sobre la exclusión educativa es la de García (2021), desarrollada en la ciudad de Quetzal, San Juan Sacatepéquez en Guatemala. El objetivo fue determinar las barreras y los niveles en los que éstas se ubican, a fin de generar propuestas y planes de acción. El estudio fue de

tipo exploratorio con enfoque mixto, predominantemente cualitativo; las técnicas utilizadas fueron fichas de observación, sondeos de opinión, encuestas, historias de vida y entrevistas.

Las principales barreras encontradas fueron la arquitectura escolar, que afecta directamente a las personas con discapacidad debido a la poca accesibilidad, la falta de materiales como libros en braille o intérpretes de LS, y la falta de capacitación de los docentes para trabajar con esta población. Algo muy importante señalado por García (2021) es que, con la Pandemia del Covid-19, las barreras se incrementaron; las clases en línea no eran funcionales para las comunidades que no tenían servicio de Internet o equipos de cómputo y, cuando disponían, éstos eran viejos y mal estado, los docentes, por su parte, hacían lo posible continuar trabajando. El autor concluye que se tiene que hacer mayor énfasis en mostrar la vulnerabilidad en la que se encuentran las personas con discapacidad, porque en las escuelas aún existen muchas barreras que impiden que se cumplan los principios de la inclusión educativa (García, 2021).

Para finalizar con el tema de la exclusión educativa, en Chile se realizó otro estudio, llamado “Percepciones del estudiantado, discriminación educacional por medio de la normalización de la exclusión” (Oñate y Alfaro, 2021). Como ya se ha dicho, la educación tiene que contribuir a la formación de una sociedad más justa, sin embargo, aunque se han implementado diferentes políticas para ampliar las oportunidades educativas, las prácticas de la exclusión, segregación y discriminación que predominan en las escuelas son un obstáculo para el logro de la inclusión. La investigación se desarrolló con 8 estudiantes de la comunidad de Temuco, región de La Araucanía, con los que se buscó analizar las percepciones sobre sus prácticas escolares y su respuesta a la diversidad.

Los resultados mostraron que las percepciones sobre las prácticas excluyentes, segregadoras y de integración se relacionan con la falta de estrategias pedagógicas y de políticas inclusivas en la escuela. Estas prácticas tienden a ser normalizadas y justificadas por los actores educativos; los alumnos con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, por lo general, no son tomados en cuenta por las autoridades, o bien, se les da poca importancia, situación que termina por afectar su rendimiento escolar. Los autores insisten en que es necesario superar las prácticas segregadoras y

la cultura de “normalización” de las escuelas, así como desarrollar estrategias que permitan responder a sus necesidades educativas.

3.2.3 Exclusión – Incluyente a nivel internacional

La exclusión incluyente es un tema que es complejo porque, como se ha señalado, los alumnos pueden estar en la escuela, pueden cumplir con las tareas y trabajos, pero se enfrentan a múltiples barreras pedagógicas, ambientales o actitudinales, que los lleva a desertar o que les impiden aprender. Sobre esta problemática, en Argentina, Untoiglich, Cerredelo, Gómez y Rappa (2017) hicieron una investigación sobre la educación especial y las respuestas que el sistema educativo ha dado a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Se parte de la idea de que el Estado tiene la obligación de reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, así como garantizarles una educación de excelencia. Asimismo, como en los últimos años, se ha registrado un incremento de la población con discapacidad en las escuelas regulares, por lo que las autoridades tienen la obligación de generar estrategias para atender los problemas que se enfrentan en los centros educativos.

La indagación se hizo a partir de un estudio de caso único, en un Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos. Se trabajó con un niño con discapacidad de 7 años, con trastornos psicomotores continuos y dificultades en la expresión verbal. En los resultados mostraron que los docentes están capacitados para atender las NEE del participante, además, promueven su participación en clases y su interacción con sus demás compañeros. En general, la institución cumple con los planteamientos de la inclusión educativa, sin embargo, el alumno enfrenta problemas en casa, porque sus progenitores están separados y no tiene contacto con su padre; tiene tres hermanas mayores, una de las cuales está en situación de calle, consume drogas y porta el virus de Inmunodeficiencia Humana, además de que tiene un hijo que también está infectado. Toda esta situación afecta a la familia y en particular a la madre del niño con discapacidad, que termina por quedar a un lado. La escuela es su único refugio, en donde se siente comprendido, porque cuenta con la atención que necesita. Como conclusión, los autores sostienen que la exclusión educativa no sólo se origina en la escuela, sino que es un fenómeno compartido con otros agentes de la vida de cada persona (Untoiglich, Cerredelo, Gómez y Rappa, 2017).

De España, se tiene el trabajo de Arnaiz, Escarbajal y Caballero (2017), en el que el objetivo principal fue analizar los elementos del contexto escolar de educación infantil y educación primaria del municipio de Murcia, a partir de la opinión del profesorado. Se diseñó el instrumento: “Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión” (ACADI), con 102 ítems para conocer aspectos relacionados con la diversidad, como los valores, la comunidad educativa, las acciones y la política institucional. Los participantes fueron 72 docentes entre los 23 a 62 años.

Los resultados mostraron la presencia de un mayor número de fortalezas que de debilidades en los centros educativos. Entre las primeras destacan que los docentes son participativos y tienen una actitud positiva hacia las prácticas inclusivas, lo que hace que los estudiantes no se sientan excluidos del sistema educativo. Sin embargo, entre las debilidades se encontró que los docentes sienten que la política institucional no cubre sus necesidades y que requieren estar mejor capacitados para adecuarse a las características diversas del alumnado. Adicionalmente, las políticas son pocas flexibles en especial en los horarios y la libertad para abordar los contenidos, lo que produce más dificultades para atender las NEE de los alumnos. Para cerrar, los autores plantean que la inclusión parece ser una política más para las instituciones, pero, siguen existiendo múltiples prácticas de exclusión, que no benefician ni a los docentes, ni a los alumnos.

Por su parte, Yañez, Figueroa, Soto y Sciolla (2018) se propusieron explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva de un grupo de estudiantes en Chile, a partir del método narrativo-visual. El trabajo se desarrolló en dos casos, en el marco del Plan de Desarrollo Escolar Inclusivo. Este plan busca propiciar que, mediante la participación de la propia comunidad escolar y la voz de los mismos estudiantes, se puedan superar las barreras que limitan a la inclusión que detectan los propios colectivos estudiantiles.

Se abordaron dos casos, el primero en 2015 con la participación de 324 alumnos y 35 docentes, y el segundo en 2016, con 613 alumnos y 54 docentes. La información se recopiló por medio de notas de campo, generadas por un equipo de asesores colaborativos, además, se hicieron a estudiantes y a los equipos. El análisis permitió identificar tres categorías: Diseño, Implementación, y Aportes y barreras en el proceso de autoexploración. También se recurrió a la foto-voz, que es

una técnica a través de la cual las personas pueden identificar, representar y mejorar su comunidad gracias al uso de fotografías.

Cada una de las categorías que se analizaron se asociaban a problemáticas y estrategias realizadas para superar las barreras, también, se mostraron las potencialidades para el abordaje de la diversidad en la comunidad estudiantil. Esto permitió en darse cuenta de que tanto la participación como el conocimiento mutuo de los sujetos es una experiencia que hace que los alumnos se interesen por el espacio escolar y colaboren para identificar aquellos aspectos que les perjudica. Como conclusión, los autores proponen que es importante recuperar las experiencias y las voces de los estudiantes para conocer las barreras y que, con el apoyo docente, puedan eliminarse paulatinamente. En esta investigación, una de las barreras más importantes fue el poco involucramiento de las autoridades, lo que obstaculiza el proceso colaboración en las escuelas (Yañez, Figueroa, Soto, Sciolla, 2018).

3.2.4 Educación para sordos a nivel internacional

Otro tema de interés que se destacó en este estado de la cuestión fue el de la educación para la comunidad sorda, puede variar los temas en este apartado, pero es algo específico con la población que se ocupa en este estudio. Para comenzar, podemos citar la investigación de Bedoya, Pinto y Vargas (2018), en la que se analizó el desempeño de niños sordos en tareas de estimulación numérica, para definir cuál de los modelos de representación propuestos por la literatura se ajustaba a su desempeño escolar.

Las habilidades numéricas básicas y el desempeño matemático en la población sorda ha sido poco estudiado, por lo que se desconoce su proceso de adquisición de conocimiento. En la muestra se ocuparon 52 estudiantes sordos, 29 de Cali, Colombia y 36 de Porto Alegre, Brasil, de primero a cuarto año de primaria. El estudio fue transversal con dos grupos y única medida, de tipo no experimental.

Los resultados mostraron ciertas diferencias entre los dos países, los que mostraron una mejor respuesta a la estimulación numérica fueron los estudiantes de Brasil principalmente los de primer grado, mientras los estudiantes colombianos mostraron mejores resultados en la representación en

tipo lineal, en las tareas de matemáticas. De acuerdo con los autores, se tienen que generar estrategias para que los alumnos tengan más interés por las matemáticas; algo muy importante y que debe ser considerado en las estrategias docentes que los estudiantes aprendan a través de la lengua de señas de cada región, no obstante, los autores reconocen que se requieren más estudios para respaldar estas conclusiones. (Bedoya, Pinto y Vargas, 2018).

En este estado de la cuestión, hemos podido observar que en Colombia se ha desarrollado una línea de investigación sobre los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado. Una de ellas fue la denominada “Saber 11”, realizada en 2018. En el texto de Celemín y Flórez (2018) se incluyeron tres instituciones de Bogotá, el objetivo fue categorizar y describir los factores que inciden en los resultados de la “Saber 11” en alumnos sordos. El método se realizó en dos fases, la primera fue la revisión de bases de datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación sobre el desempeño de estudiantes sordos entre los años 2000 y 2011, mientras que la segunda comprendió la organización de seis grupos focales con 54 participantes entre estudiantes, egresados y docentes de los tres colegios (Celemín y Flórez, 2018).

Con base en los resultados, se definieron siete categorías relacionadas con la condición de las personas sordas, los procesos de enseñanza en el distrito de Colombia, las formas de exclusión educativa, los factores que intervienen en la presentación de la prueba, las políticas educativas y el desempeño de los alumnos sordos y oyentes. Se concluye que debe fortalecerse la enseñanza de la lengua de señas y el bilingüismo en español escrito. Asimismo, se reconoce la existencia de la brecha entre lo que señala la normatividad y lo que se puede aplicar en las escuelas; así como la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas para responder a las necesidades de las personas sordas.

Otro trabajo es el de Rodríguez y Alaín (2018), sobre la adquisición y desarrollo de las competencias lectoras y escritura de las personas con discapacidad auditiva en Panamá. Se trata de un estudio piloto-descriptivo y correlacional, basado en el cálculo de medidas de tendencia central, de dispersión e inferenciales, para medir el dominio alcanzado por los alumnos con discapacidad auditiva.

Los resultados mostraron que el nivel educativo de esta población es muy bajo, en el dominio del lenguaje escrito. Se observó que tanto en las diferencias lectoras como en las orales intervienen factores como el sexo y la edad de los estudiantes; los cursos que se imparten no siempre hacen que todos los alumnos desarrollen las mismas habilidades porque muchas veces las familias tienen señas específicas, de manera que cuando llegan a la escuela se agudizan los problemas de aprendizaje. (Rodríguez y Alaín, 2018)

Desde otra perspectiva, se realizó un trabajo colaborativo entre docentes y fonoaudiólogos de Chile y Colombia (Rodríguez, Muñoz, Sánchez y Obdulia, 2019). Las autoridades buscaron que dichos profesionales estuvieran en las aulas, como una estrategia para promover la comunicación y fortalecer los procesos cognitivos en los niños sordos. El estudio se fue de tipo descriptivo en tres fases, la primera incluyó el diseño de instrumentos, la validación de contenido por expertos y el pilotaje; en la segunda etapa participaron 12 profesionales, 7 chilenos y 6 colombianos, así como 5 docentes y 13 estudiantes sordos, 7 chilenos y 6 colombianos, de educación básica (primaria y secundaria). Todos los alumnos eran competentes en la Lengua de Señas chilena y la Lengua de Señas Colombiana.

Los resultados mostraron que las dimensiones y los ítems de la escala utilizadas para cada protocolo eran válidos para registrar los comportamientos estudiados. También evidenciaron que su objetividad y funcionalidad al momento de registrar los comportamientos observados. A partir del trabajo colaborativo entre los dos grupos de profesionales se desarrollaron buenas estrategias pedagógicas para fortalecer la comunicación entre los estudiantes y desarrollar sus habilidades cognitivas en el aula. Los autores sostienen que los protocolos son válidos para diferentes contextos escolares, aunque pueden ampliarse para aplicarlos hacia otras ciudades chilenas y colombianas. (Rodríguez, Muñoz, Sánchez y Obdulia, 2019)

Para atender a los estudiantes sordos en contextos escolares inclusivos se requiere de la formación continua de los docentes, así como mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Con esta idea, Grácia y Feitosa (2020) desarrollaron una investigación para valorar las estrategias implementadas por una maestra de una escuela inclusiva en Brasil, para promover la competencia comunicativa de sus alumnos.

Se trabajó una docente con 11 años de experiencia frente clase, bilingüe en español y lengua de señas y había atendido a tres alumnos sordos de educación infantil; como instrumentos se utilizaron la aplicación digital de EVALOE-SSD para la formación y un cuestionario de valoración final.

A lo largo de los tres meses de observación, la maestra se encontró con varios retos para mejorar su práctica docente y la competencia comunicativa con sus alumnos en lengua de señas. Se observó que las estrategias tanto para la formación de la docente como para la enseñanza fueron pertinentes, además se comprobó que las herramientas utilizadas fueron útiles y fáciles para los estudiantes. Para los autores resulta fundamental aprovechar las competencias que posee el docente y que las estrategias para la comunidad sorda recurran al uso eficaz de su lengua para que las autoevaluaciones sean positivas, igualmente, es importante tener en cuenta el estado de ánimo entre los alumnos y docentes, para incrementar la permanencia en la escuela.

En la educación para las personas sordas intervienen diferentes situaciones y factores que hacen que los estudiantes logren el éxito escolar, a pesar de las barreras para el aprendizaje y la participación escolar, los docentes son un actor que influye significativamente, porque representan la institución y pueden motivar a los estudiantes para que sigan en la escuela. Para Bolaños, Casallas y Sabogal (2020), este es un asunto fundamental para la educación, especialmente en las personas sordas; en su trabajo distinguen dos categorías para distinguir el saber-hacer docente en el campo de la discapacidad y para lograr la motivación del estudiantado, la primera es a través del activismo docente a favor de los derechos de las personas con discapacidad y la segunda es la importancia de los saberes pedagógicos sobre la discapacidad.

De acuerdo con los autores, para que los alumnos, en este caso las personas con discapacidad auditiva tengan aprendizajes significativos, es importante que los docentes se comprometan, conozcan y defiendan sus derechos, y exijan a las autoridades condiciones para su acceso, permanencia y participación. Este estudio permite reflexionar sobre el trabajo docente, sus estrategias pedagógicas y los efectos que tienen en los estudiantes sordos, demostrando que la discapacidad no es la barrera sino los obstáculos que pone la sociedad y las instituciones (Bolaños, Casallas y Sabogal, 2020)

A través de las diferentes aportaciones aquí revisadas, se puede observar que la población sorda tiene muchas dificultades para permanecer en el sistema educativo, más aún para llegar a la educación superior, así lo muestran Sant'Anna, Bernardo de Cara, Silva y Gomes (2020), en Brasil, quienes por medio de un cuestionario aplicado a 66 sordos, buscaron identificar los obstáculos que afrontan para llegar a la educación superior.

Los autores plantean que hace falta un mayor conocimiento sobre el tema, ya que la mayoría de la gente no conoce la lengua de señas y mucho más sus variaciones lingüísticas, lo que en consecuencia hace que sea muy difícil interactuar con estas personas. Asimismo, destacan que los sordos enfrentan muchos desafíos para tener acceso a la educación y que, aunque existen derechos y leyes, éstos no siempre se respetan, por lo que estas personas que superar las barreras por sus medios. Finalmente, mencionan hace falta mayor conocimiento sobre la comunidad sorda y que se tienen que tomar acciones para ampliar su acceso a la educación en Brasil. (Sant'Anna, Bernardo de Cara, Silva y Gomes, 2020)

Una última aportación en el tema de la educación para sordos fue realizada en Colombia por Casallas y Arjones (2021). En ella se recopiló información sobre los obstáculos educativos en distintos países, así como las motivaciones y estrategias se implementan para fortalecer la educación de las personas sordas. Los autores analizan las practicas docentes desde el saber-hacer con los alumnos sordos, así como la relación aprendizaje entre oyentes y sordos. Sostienen que la inclusión entre la población escolar sorda y la oyente es complicada porque no hay muchos elementos que favorezcan la convivencia entre ambos grupos.

Por ello, se deben de desarrollar espacios en donde la comunidad sorda no se sienta excluida, se reconozca la diversidad y pueda ejercer su derecho a la educación con apoyo de los docentes. El estudio Casallas y Arjones (2021) muestra la importancia de la formación del profesorado en los procesos de inclusión, así como de su compromiso para las barreras para el aprendizaje y la participación de sus alumnos. Reconocen que muchos docentes hacen múltiples esfuerzos para lograr la inclusión entre sordos y oyentes, pero que no siempre reciben el apoyo de las autoridades, o bien, no cuentan con los apoyos ni materiales para promover los aprendizajes. Para finalizar, se

menciona que es fundamental incluir a los sordos desde temprana edad, así como realizar estrategias para la inclusión desde la primaria para que los niños reconozcan sus derechos y que la discapacidad no es una barrera para ellos. (Casallas y Arjones, 2021)

3.2.5 Educación y Lengua de Señas a nivel internacional

La Lengua de Señas para la comunidad sorda es muy importante porque es el medio a través del cual se comunican y con el que pueden expresar sus conocimientos, experiencias, emociones, opiniones y muchas cosas más. A través de los años, los sordos han luchado para que se reconozca su lengua como un derecho, pero, en muchas ocasiones, esto no ocurre así, lo que incrementa el riesgo de exclusión, discriminación y rechazo de su cultura y cosmovisiones, así como la reproducción de múltiples barreras. El tema de la lengua de señas es primordial para esta investigación, no obstante, al hacer la revisión, encontramos que aún existen pocos trabajos al respecto.

Uno de ellos es el de Morales (2019), hecho en Chile con docentes oyentes y docentes sordos; destacan el posicionamiento comunicativo-ético respecto al uso de la Lengua de Señas Chilena (LSCh), lo cual ha permitido que los estudiantes Sordos accedan a diferentes áreas de conocimiento y a distintos niveles escolares. No obstante, aclaran que, al mismo tiempo, hay una diversidad en el dominio de la LSCh en las aulas, que es importante comprender para mejorar la expresión oral y escrita, porque esto puede limitar el desempeño docente con respecto a lo que está enseñando, lo que, a su vez, impone tareas adicionales que a la función del profesorado.

El trabajo de Morales (2019) recupera la mirada que tienen los docentes y los directivos sobre la LSCh desde una perspectiva histórica y de la educación especial; se advierte sobre la permanencia de prácticas clínico-rehabilitadoras en el uso de la lengua con estudiantes sordos. Por otra parte, se destaca la disposición de las autoridades educativas para aprender más sobre el tema, para conocer sobre la cultura sorda y su lengua y fortalecer la inclusión en la escuela. Esto muestra tanto docentes como directivos solamente requieren de apoyos por parte del Estado para fortalecer el trabajo en la institución (Morales, 2019).

Otro aporte es del de Pérez, Muñoz y Chávez (2020), en el que abordan el proceso de inclusión en los estudiantes sordos en las aulas regulares, lo que, en su opinión, ha evidenciado aún más las barreras de aprendizaje que experimentan los alumnos con dicha condición, así como la necesidad de contar con intérpretes profesionales de LSCh.

La investigación se enfocó, entonces, en analizar la formación y las funciones del intérprete de LSCh en el contexto escolar. Los autores muestran que, en Chile, aun no hay procesos de formación serios para los intérpretes, sus funciones no están establecidas formalmente ni en lo profesional, ni en lo educativo, es decir, no se reconoce como un empleo fijo, lo que hace que ellos tengan que buscar sus propios mecanismos de capacitación y actualización para que entiendan lo que alumnos necesitan en clases. El intérprete es un actor fundamental para los aprendizajes, porque él es quien se encarga de mediar la comunicación entre el estudiante y su entorno, de ahí la importancia de que las instituciones educativas profesionalicen el trabajo de los intérpretes.

Para finalizar el apartado sobre el tema de la lengua de señas, incluimos el texto Otárola, Pérez y Álvarez (2020), en el que analizan la clasificación de los verbos y las formas verbales léxicas de la LSCh, con el objetivo de identificar los recursos discursivos-gramaticales en los relatos personales de un grupo de usuarios de LSCh. Los autores sugieren que, a mayor manejo de la LS por los docentes, mejor el desempeño psicolingüístico de los estudiantes sordos, de esto modo, proponen una serie de pautas para la formación de los maestros, a fin de que puedan fortalecer el desempeño de sus alumnos.

Uno de los hallazgos relevantes fue la importancia del uso sistemático de la LS en los contextos educativos y que las instituciones cuenten con espacios en donde los alumnos sordos participen junto con sus familiares, ya sean oyentes o sordos, para ampliar sus conocimientos en la LSCh y promover el desarrollo de su comunidad. Finalmente, proponen el desarrollo de las competencias cognitivas y lingüísticas en los estudiantes, para que tengan una mayor fluidez en aspectos gramaticales y en la comprensión lectora.

3.3 INVESTIGACIONES A NIVEL NACIONAL EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS.

De manera general, a nivel nacional, en los últimos 5 años, se observan pocos trabajos respecto a la inclusión educativa de la comunidad sorda, esto muy probablemente se debe que se trata de una población altamente excluida de la educación y, cuando pueden ingresar al sistema de enseñanza, tienen un alto riesgo de deserción y abandono, debido a la presencia de numerosas barreras, como por la falta de apoyos parte de las instituciones educativas, la poca capacitación de los docentes para atender sus necesidades y la existencia de currículos poco flexibles y enfocados en la población sin discapacidad.

El mayor número de trabajos realizados en México se observa entre 2018 y 2020, mientras en el 2017 y 2021, el nivel de producción aún más bajo.

Tabla 4

Artículos de revista especializadas a nivel nacional en los últimos 5 años en México.

2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
0	2	2	2	1	7

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Los temas más importantes fueron inclusión educativa, exclusión educativa y exclusión-incluyente, en contraste, no encontramos trabajos relacionados con la educación para sordos y sólo se registró uno respecto a la educación y LSM. Cabe señalar que no se consideraron otros estudios sobre la población sorda, porque estaban enfocados en otros temas, no necesariamente en cuestiones relacionadas con la educación, los sistemas o instituciones de enseñanza. La distribución por temáticas fue la siguiente:

- a) Inclusión educativa: (2)
- b) Exclusión educativa: (2)
- c) Exclusión- incluyente: (2)
- d) Educación para sordos: (0)
- e) Educación y Lengua de Señas Mexicana (LSM): (1)

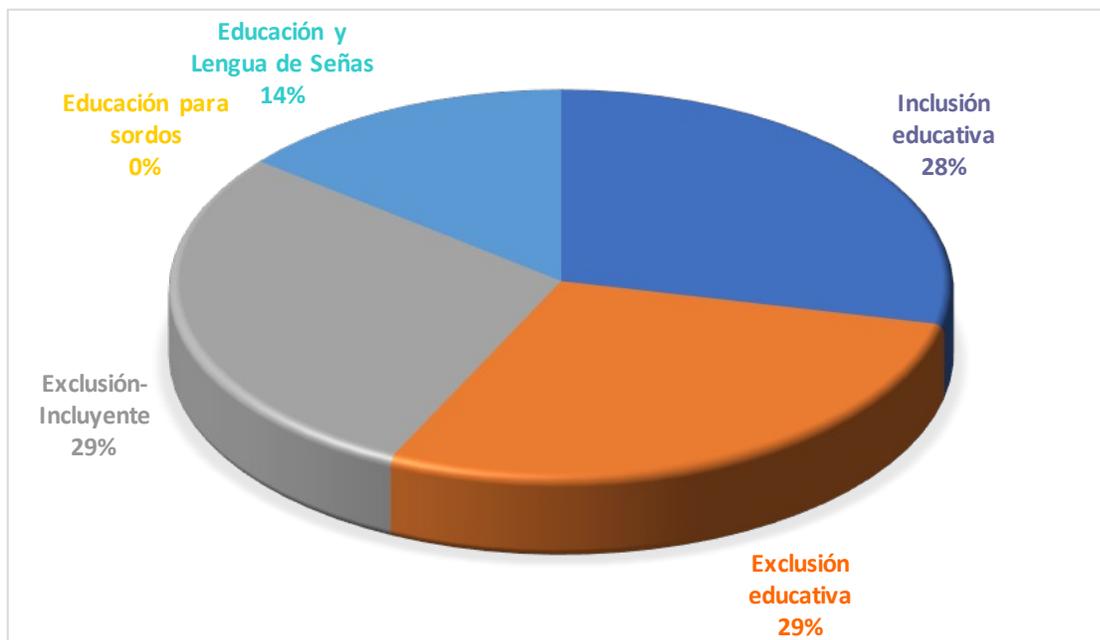


Figura 3. Artículos de revista especializadas, asignados por ejes temáticos a nivel nacional en los últimos 5 años. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, en México, la producción es muy baja, a pesar de que la educación de la población sorda es un tema que tiene múltiples impactos en las instituciones y el sistema educativo en general.

3.3.1 Inclusión educativa en México

La inclusión para las personas con discapacidad es un tema que ha cambiado a través del tiempo y con ello se han desarrollado nuevas acciones para eliminar las diferentes barreras. En México, aunque constitucionalmente se reconoce el derecho a la educación para todos, a muchas personas se les niega de facto, en especial, cuando se trata de los niveles educativos más altos. Pérez-Castro (2019), menciona que la permanencia y el egreso son las etapas con mayores barreras para los alumnos con discapacidad, algunas de ellas son la carga de materias, los horarios poco accesibles, la disponibilidad de espacios para matricularse, los contenidos de las asignaturas y la organización de actividades de aprendizaje. En el egreso, los obstáculos más comunes tenían que ver con los requisitos para completar los créditos y las modalidades de titulación.

En su artículo, el interés es recuperar la perspectiva de los estudiantes con discapacidad respecto de las políticas y estrategias de inclusión institucionales, a partir de tres momentos de la trayectoria educativa, el ingreso, la permanencia y el egreso. Los resultados mostraron que, dependiendo del tipo de discapacidad, los estudiantes enfrentaban barreras físicas, ambientales y pedagógicas. En el caso específico del alumno con discapacidad auditiva, se señala que no disponía del intérprete de LSM para que lo apoyaran en sus actividades y que tenía muchas dificultades para obtener información, por ejemplo, para realizar trámites administrativos, porque las personas no siempre sabían cómo explicarle. Igualmente, se hace hincapié en la necesidad de contar con políticas y programas de inclusión para identificar las barreras, recursos y la diversidad estudiantil, así como para dar un seguimiento que permita conocer el progreso de los estudiantes y para incrementar su participación en los espacios áulicos (Pérez-Castro, 2019).

Es necesario entender que la inclusión no sólo se refiere a las personas con discapacidad, sino que es una cuestión que beneficia a toda la comunidad, porque contribuye a comprender la diversidad y favorece las oportunidades educativas. En ese sentido, una de las medidas del sistema educativo mexicano ha sido crear contextos de inclusión para todos los alumnos. Sobre ello, Trejo y Martínez (2020), mencionan que la oferta educativa en la educación básica en Querétaro, en los últimos años, ha tenido ciertos beneficios para las personas sordas, algunas de las medidas implementadas han sido el uso de la LSM y la enseñanza en español, el diseño y utilización de herramientas digitales para la enseñanza del español, así como el desarrollo de innovaciones tecnológicas que favorezcan su participación.

De acuerdo con los autores, las herramientas digitales son complementos que pueden favorecer los aprendizajes y que si los docentes y tutores los ocupan con ética y profesionalismo los alumnos sordos tienen más facilidades para aprender el español. De este modo, se propone el uso de recursos visuales y kinestésicos, así como la evaluación procesual para el aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el español. Se concluye que el uso de las tecnologías y el respeto de la lengua materna de los sordos, la LSM, puede ayudar significativamente a la inclusión educativa para las personas sordas en México. (Trejo y Martínez, 2020)

3.3.2 Exclusión educativa en México

Como ya se ha dicho, la exclusión educativa es un problema multicausal que afecta mayormente a las personas en vulnerabilidad, ya sea que tengan una discapacidad, tengan bajos recursos económicos, o por su diversidad cultural o étnica. En nuestro país, se han desarrollado diferentes medidas para contrarrestar estos factores de desigualdad, sin embargo, los índices de abandono escolar siguen siendo elevados para ciertos grupos. Para De la Cruz y Matus (2019) es muy importante explorar estas causas asociadas al abandono, ya sean de tipo individual o intraescolar, para ello, recurren a las narrativas a fin de analizar las experiencias de un grupo de alumnos de la educación media superior y conocer los espacios escolares.

Las narrativas revelan que la mayor preocupación de los alumnos es tener un buen empleo y consideran que la educación puede ayudarle a conseguirlo. Los autores además encuentran que para los jóvenes sus estudios pueden convertirse en un proceso reflexivo sobre su futuro, para replantar sus expectativas sobre lo que estudiarán en un futuro. Ello les permite fortalecer su autonomía y responsabilidad para la toma de decisiones.

Entre las principales causas del abandono están las cuestiones familiares y personales, como por ejemplo las dificultades económicas que hacen a algunos alumnos tengan que trabajar para apoyar a sus familias. En el caso de las personas con discapacidad, uno de los problemas es que las escuelas no cuentan con los recursos necesarios y existen muchas barreras de manera que para los estudiantes lo mejor es desertar. A pesar de todos estos problemas, para muchos alumnos es muy importante seguir en la escuela, su motivación los hace tener esperanzas de tener una mejor calidad de vida a futuro. (Cruz y Matus, 2019)

Sin duda encontrar un empleo bien remunerado en nuestro país es cada vez más complicado a pesar de que cuenten con estudios de licenciatura o algún posgrado, la saturación del mercado laboral ha generado un problema sobre-educación en el país, mientras, los empleos son mal pagados y con poca estabilidad laboral. Al respecto Escoto, Márquez y Prieto (2020) señalan que esta creencia de que la educación lo resuelve todo se articula de la idea de que la principal inversión que tienen los países para mejorar la calidad de vida de las personas es en la educación. Este planteamiento ha sido defendido por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo

Monetario Internacional, de esta manera, desde hace varias décadas, se insiste que la inversión en educación es la solución para acabar con las diferencias de clases y mejorar los ingresos de la gente.

En respuesta, los autores elaboran un trabajo con el fin de analizar el perfil de los trabajadores sobre-educados y observar de qué modo este desajuste educativo interviene en el proceso de exclusión del empleo productivo, protegido y adecuadamente remunerado. Los resultados muestran que la sobre-educación tiende a asociarse con la precariedad, pero sólo para ciertos grupos poblacionales; para los participantes la sobre-educación es un promotor de malas condiciones laborales, que muchas veces aceptan porque no logran conseguir mejores empleos y necesitan los ingresos para sostener los gastos familiares. Lo anterior representa un desafío para las autoridades, ya que el incremento en el nivel educativo parece traducirse en exclusión laborales, en ese sentido, deben diseñarse estrategias que mejoren las condiciones laborales precarias en la que se encuentran los profesionales con sobre-educación, que terminan siendo mal remunerados por su esfuerzo educativo. (Escoto, Márquez y Prieto, 2020)

3.3.3 Exclusión incluyente en México

El acceso y la permanencia han sido problemas complejos para el sistema educativo nacional, a pesar de los cambios hechos a la Constitución y a Ley General de Educación, los indicadores siguen siendo preocupantes, especialmente para las personas en situación de vulnerabilidad. En este apartado abordamos trabajos referidos a las formas de exclusión incluyente. El primero de ellos es el de Vilchis y Arriaga (2018), en donde, a partir de las vivencias de los jóvenes con una discapacidad que cursan la educación media superior, buscan señalar las barreras que impiden su inclusión. El objetivo fue visibilizar y escuchar a quienes regularmente permanecen invisibles y sin voz.

Los autores encuentran que estos alumnos no son incluidos plenamente, porque no se sienten bienvenidos en la escuela, ni tampoco parte de la comunidad escolar, tampoco reciben los apoyos que necesitan para aprender, ni de parte de los maestros ni de la institución. Estos estudiantes experimentaban también barreras actitudinales de sus compañeros y del personal administrativos, derivadas de los estereotipos y prejuicios, el único apoyo que tenían era por parte de sus familiares. Además, cuando pedían algún apoyo o material a las autoridades escolares, el proceso era tan largo

que cuando llegaban a recibirlo ya era demasiado tarde, por ello, sus familias tenían que buscar alternativas para ayudarlos, como inscribirlos en escuelas privadas o especiales.

De este modo, nos preguntamos ¿en dónde está la verdadera inclusión en escuelas regulares en México? De acuerdo con Vilchis y Arriaga (2018), la existencia de leyes y normas no garantiza el derecho a la educación de estos estudiantes. El obstáculo más frecuente son las actitudes hacia los alumnos con discapacidad, por ello, hacen hincapié en que es necesario ampliar el concepto de la inclusión, desde los docentes hasta los administrativos; es importante entender que el cambio en la educación no debe ser para unos cuantos, sino que debe incluir a todos los niños, niñas y jóvenes. Las instituciones, por su parte, deben emprender acciones que mejoren las condiciones educativas de las personas con discapacidad o que están en situación de vulnerabilidad (Vilchis y Arriaga, 2018).

De las personas con discapacidad, en particular la comunidad sorda ha sido históricamente excluida porque se les consideraba “inútiles”, “anormales” e “incapaces”, lo cual, a su vez, contribuyó a la negación de su derecho a la salud, al trabajo y a la educación. negándoles muchos derechos ya sea a la salud, trabajo o educación. Sin embargo, con el tiempo y el avance social, se fueron ampliando las oportunidades para este sector de la población. El trabajo de Pérez-Castro y Cruz (2021) reflexiona precisamente sobre las experiencias de inclusión y exclusión de un grupo de seis personas Sordas, usuarios de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

En el artículo se destaca que la familia, ya sea que esté conformada por sordos u oyentes, marca diferencias en el desarrollo de la identidad, así, aquellas personas que nacieron en familias sordas no se consideran personas con discapacidad auditiva, sino parte de una comunidad lingüística que tienen una lengua diferente a las demás comunidades. Por otra parte, los que nacieron en familias oyentes, su nivel de español es más avanzado y algunos incluso han sido oralizados, de manera que se reconocen como personas con discapacidad. En el trabajo también se muestran algunas barreras que estas personas enfrentaron a través de su trayectoria escolar, las cuales no difieren de las que se han señalado en otras investigaciones, como la falta de intérpretes, la carencia de materiales educativos y la escasez de estrategias docentes inclusivas. También, se encontró que algunos

alumnos enfrentan dificultades económicas para continuar con sus estudios y que no siempre se respeta el derecho a utilizar su lengua.

Los autores subrayan que la inclusión no puede quedarse sólo en el acceso a la educación, porque, aunque los estudiantes se encuentren en el aula, no siempre reciben una educación relevante y adecuada a sus necesidades. Finalmente, se insiste en la obligación que tienen el Estado y sus instituciones de brindar condiciones para que todas las personas ejerzan su derecho a la educación, porque la inclusión no solo depende de la buena voluntad de las personas, sino que se debe generar políticas que beneficien a todos los estudiantes (Pérez-Castro y Cruz, 2021)

3.3.4 Educación y Lengua de Señas Mexicana (LSM)

La educación bajo el modelo bilingüe en México ha tenido varios cambios a lo largo del tiempo, en un primer momento, la interculturalidad se enfocó a la educación indígena, posteriormente, su significado se ha ampliado hacia el tema de la LSM y el aprendizaje del español en la comunidad sorda. Para Cruz (2018), la Secretaría de Educación Pública tiene la responsabilidad de generar modelos bilingües para la enseñanza de los alumnos sordos.

La LSM es considerada, por ley, como una lengua que se debe respetar en todos los ámbitos, legal, profesional y educativo, sin embargo, hasta ahora las instituciones educativas no han logrado desarrollar mecanismos adecuados para su reconocimiento, lo que en consecuencia ha excluido a la comunidad sorda de su derecho a la educación. De acuerdo con la Ley General de Educación, las instituciones deben implementar los mecanismos necesarios para contar con el servicio de intérpretes de LSM para los estudiantes sordos, no obstante, esto está lejos de cumplirse (Cruz, 2018). La supuesta igualdad que prevalece en las instituciones educativas supone muchos desafíos, entre ellos, la capacitación del profesorado, el trabajo ético y profesional con los alumnos, así como la disponibilidad de apoyos y ajustes necesarios.

De acuerdo con el autor, es ineludible preguntarse sobre la pertinencia de contar con un servicio de intérpretes en las escuelas para las personas con discapacidad auditiva, o bien, diseñar un modelo bilingüe en donde el español sea un mecanismo para la enseñanza con apoyo de la LSM. Por lo pronto, bastaría con cumplir la meta de mejorar las condiciones para los estudiantes sordos en los

diferentes niveles educativos y buscar estrategias para incluirlos no sólo en el aula, sino en toda la dinámica institucional (Cruz, 2018).

3.4 ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN SOBRE LA EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN Y DE LAS PERSONAS SORDAS

En esta última sección, queremos destacar algunos aspectos sobre la exclusión-inclusión educativa en las personas sordas, tomando en cuenta los trabajos realizados en los últimos cinco años. Para empezar, podemos decir que la exclusión-inclusión es un tema muy relevante en la educación porque, de alguna manera, obliga a los sistemas, instituciones y actores educativos, en especial, a las autoridades, a observar y reconocer las barreras que enfrentan los alumnos a través de sus trayectorias educativas, las cuales muchas veces no son perceptibles para la mayoría, ya que no tienen un factor de vulnerabilidad como, por ejemplo, una discapacidad. Por otra parte, los estudios que se revisaron muestran un amplio panorama sobre diferentes contextos, problemas y soluciones, no obstante, es de resaltar que las barreras parecen ser las mismas para todas las personas con discapacidad, así como para la comunidad sorda en este caso.

Estos obstáculos son generados la mayoría de las veces por las propias instituciones educativas, lo que se dificultan las prácticas docentes y la convivencia en la comunidad escolar, ya que no se reconoce la diversidad de los alumnos con discapacidad, sino que se les ve como un problema. Asimismo, es importante mencionar que muchas veces las estrategias propuestas por el Estado no son las más adecuadas, ya que tienden a beneficiar a la mayoría, mientras que las minorías quedan relegadas porque sus problemas siguen siendo invisibilizados.

Uno de los aspectos que se destacan en la producción nivel internacional es que, en el caso de Colombia, parece haber un mayor interés en trabajar este tipo de temas, haciendo más investigación sobre inclusión educativa, a partir de las experiencias y voces de las personas con discapacidad para conocer los obstáculos que afrontan. Además, en otros países como Chile, se observa un gran interés por construir contextos inclusivos en las escuelas, se hace énfasis en que los docentes tengan una capacitación y conocimientos sobre el tema, para que puedan manejar las situaciones en el salón de clases. Las barreras más comunes siguen siendo la falta de apoyo por parte de los gobiernos de cada región, las limitaciones de las políticas públicas para atender las necesidades de

los más vulnerables, las actitudes no positivas entre docentes y alumnos no son positivas, lo que produce aprendizajes de baja relevancia, o que muchos alumnos prefieran desertar de la escuela.

Otra tendencia que vale la pena resaltar es el concepto que los docentes tienen sobre la inclusión educativa; varios de ellos lo continúan relacionando con la educación especial y apoyos para las personas con discapacidad, sin embargo, al mismo tiempo, se encontró que las autoridades educativas han tomado cartas sobre el asunto y promovido la idea de que la inclusión es el respeto a la diversidad de los estudiantes y el respeto a su derecho a la educación. Todo esto ha tenido resultados positivos en la comunidad estudiantil, aunque no los esperados por las leyes y acuerdos que proponen los organismos internacionales.

Sin duda las prácticas docentes poco incluyentes tienen mucho peso en la trayectoria escolar del estudiantado, porque pueden afectar la motivación y la posibilidad de seguir con sus estudios, a esto se agrega el problema de que, muchas veces, las familias tampoco tienen mucho interés en que sus hijos estudien y terminen la escuela. Varias de las investigaciones a nivel internacional muestran que los docentes son un pilar fundamental para que los alumnos se sientan seguros y animados de seguir en la escuela, a pesar de que no tengan las condiciones que requieren. No obstante, si el docente muestra una actitud positiva e incluyente con todos sus estudiantes y desarrollan estrategias pedagógicas significativas para todos, éstos muestran un mayor interés de continuar estudiando.

Una cuestión que no pudimos encontrar en las investigaciones, tanto a nivel internacional, como nacional fueron las semejanzas entre lo que viven las personas con discapacidad y otros grupos o comunidades con alta vulnerabilidad, especialmente sobre su derecho a la educación o sobre los casos de segregación, discriminación y exclusión en distintos. En la producción internacional, principalmente la de América Latina, se observó una fuerte crítica a los sistemas educativo de cada país, en donde se ha buscado aplicar las normativas sobre la “inclusión educativa”, pero en los que sólo se toman en cuenta los índices de inscripción en las escuelas, dejando delado la participación y la permanencia de cada alumno, a pesar de que se reconoce que las escuelas no cuentan con las condiciones necesarias en poder cubrir las necesidades de cada alumno.

Especialmente, sobre la inclusión de las personas con discapacidad auditiva, en Colombia, se observa un gran interés en generar políticas y estrategias educativas para que esta población tenga menos barreras a la hora de ingresar a una escuela y que su trayectoria y su participación sea plena. Con respecto a los demás países, se muestra una preocupación por que los docentes y los alumnos se interesen por relacionarse con los estudiantes sordos, como también una capacitación eficaz de los maestros. Las barreras más comunes que se señalaron nivel de las clases son la comunicación y la falta de intérpretes de lengua de señas, la escasez de materiales adecuados para las personas sordas y los contenidos del currículum que no están hechos de acuerdo con sus habilidades y necesidades. En general, sobre este tema de la inclusión encontramos varios trabajos relevantes, pero, consideramos hace falta enfocarse un poco más los aspectos que intervienen en las trayectorias educativa, ver las barreras estructurales que se encuentran en las instituciones y las políticas que aún se diseñan bajo el concepto de normalidad, vulnerando los derechos de las personas con discapacidad.

Al mismo tiempo, se encontraron algunas ausencias, como el poco interés sobre los factores de exclusión educativa de las personas sordas, para no enfocarse solamente en la parte positiva sobre la inclusión. Es importante investigar también sobre los aspectos negativos que se viven cotidianamente en las escuelas, por ejemplo, cómo las personas con discapacidad tienen que buscar apoyos fuera de las instituciones, que el Estado sigue invisibilizándolos, incrementando las barreras y obstáculos porque los recursos y estrategias no son suficientes para atender a las expectativas y necesidades de cada alumno. En contraste, a nivel nacional, la información que encontramos sobre estos temas fue baja, en particular sobre la exclusión-inclusión educativa en personas sordas, a pesar de que las estadísticas indican que sigue siendo uno de los grupos con mayor exclusión y segregación educativa.

Podemos decir que la exclusión educativa sólo se aborda como una crítica hacia la inclusión educativa, a partir de la recomendaciones de los organismos internacionales, sin tomar en cuenta las diferencias entre cada país, las carencias y el desinterés que se vienen arrastrando de tiempo atrás, sus recursos institucionales, así como las habilidades y necesidades de cada alumno y sobre las que las autoridades educativas tendrían que prestar mayor atención para brindarles una educación de calidad.

Con respecto a la producción sobre la exclusión incluyente, se destaca la importancia de escuchar a los niños, niñas y jóvenes, porque las barreras no sólo se encuentran en la escuela sino también en sus contextos inmediatos como la familia, sus vidas personales y la relación con sus amigos. La revisión que hicimos muestra que las investigaciones se enfocan más a buscar soluciones dentro de las escuelas, así como la voluntad de los docentes por mejorar su práctica para que los estudiantes mejoren sus resultados educativos, sin embargo, aquí se vuelven a presentar múltiples barreras. En ocasiones, la escuela puede ser un buen espacio para la interacción y la comunicación, en donde los alumnos se pueden sentir identificados, pero si los compañeros los rechazan y los maestros no muestran una buena disposición, se vuelven a reproducir las condiciones para la exclusión educativa, aunque estén en el salón de clases y continúen asistiendo a la escuela.

Otro de los señalamientos respecto a la exclusión incluyente es hacia los esfuerzos que tienen que hacer los docentes para que todos los estudiantes se sientan incluidos en la escuela, a pesar de que tengan barreras en la familia o si tienen una discapacidad. En especial, por la falta de políticas y estrategias para reconocer las habilidades y necesidades del alumnado. Cabe señalar, que casi no se encontraron estudios sobre la comunidad sorda, porque generalmente se analizan los procesos de inclusión y exclusión cuando ya desertan, pero hace falta que se le dé seguimiento a la permanencia y a la participación cuando están inscritos en el sistema educativo.

Igualmente, se pudo identificar que aún hay muchos temas por atender respecto a la exclusión incluyente que enfrenta la comunidad sorda y que algunos de los trabajos revisados mencionan como, por ejemplo, el tema de la comunicación, la lengua de señas y las barreras específicas que viven en las escuelas. Si bien, hay diferencias entre los países respecto a la relevancia que le dan a la inclusión educativa, se observa que comúnmente los gobiernos dejan a la deriva a las instituciones y a sus docentes, y no siempre toman acciones para resolver los problemas más apremiantes.

Sobre el tema de la lengua de señas, la mayor parte de la producción en estos últimos cinco años se localizó en Chile. Los trabajos se enfocaron principalmente en la lingüística y la comunicación tanto en el aula como en la escuela. Otro asunto que aparece en repetidas ocasiones es el de los intérpretes y el papel que tienen en la educación para los sordos, en especial, se destaca la poca

disponibilidad de este servicio en las instituciones por barreras normativas y económicas, así como la falta de profesionalización de los intérpretes, lo que se convierte en un problema para el docente que imparte la clase, para el alumno que no logra aprendizajes significativos porque los contenidos se explican en una lengua que no es su lengua materna y para el propio intérprete que no tiene normativas que regulen su labor.

La lengua de señas es un tema fundamental para la comunidad sorda, sin embargo, al mismo tiempo, es bastante desconocido para las muchas personas. Frecuentemente, los docentes y las autoridades educativas suelen tener una representación errónea sobre la cultura sorda, aunque también parece haber un cierto interés en las escuelas, sobre todo porque llegan alumnos sordos que tienen que lidiar con las barreras ambientales y normativas. Es así como los maestros y las autoridades tienen que estar abiertos a la presencia de estudiantes sordos y a nuevas formas de realizar su práctica docente. El sistema educativo, por su parte, tiene que diseñar políticas para regular la función de los intérpretes de lengua de señas y tener docentes capacitados para trabajar con estudiantes sordos.

La producción revisada en este estado de conocimiento permite ver que la inclusión es un tema amplio, no obstante, algo que se puede destacar es la importancia que los trabajos le dan a las experiencias de los estudiantes y docentes para comprender lo que pasa en las aulas y en los contextos escolares. Estos aportes permiten ver las barreras que los alumnos sordos enfrentan constantemente, no solo en el acceso a la educación, sino a lo largo de toda su trayectoria escolar.

Como hemos dicho, el país en donde el tema tuvo mayor relevancia en fue en Colombia. En México, la producción sobre la inclusión y exclusión educativa de las personas sordas en los últimos cinco años aún es bastante baja. Por lo tanto, consideramos que la investigación que aquí presentamos se justifica y que puede ser un aporte a esta línea temática, especialmente, sobre las diferentes formas de exclusión incluyente que viven los estudiantes sordos, sobre las barreras que los llevan a abandonar sus estudios y los facilitadores que se pueden implementar para apoyarlos en su trayectoria educativa.

Para finalizar este apartado, creemos que es muy importante visibilizar la situación educativa de las personas sordas, tener en cuenta los obstáculos no siempre se observan a simple vista y que no se presentan en un solo país o para un grupo en específico, sino que se reproducen de distintas formas en los sistemas educativos de diferentes regiones. En esta revisión hecha de los últimos cinco años, podemos ver que la inclusión y la exclusión educativa han cobrado mayor interés en la investigación, pero todavía falta hacer un mayor trabajo con la comunidad sorda, para comprender y respetar su lengua y su cultura, así como para garantizar su derecho a la educación, tal como lo establecen las leyes nacionales y las recomendaciones de los organismos internacionales.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

Para Festinger y Katz (1972), la metodología de la investigación comprende varias fases, la primera es el proyecto inicial, que consiste en la planificación donde se establece tentativamente los tiempos, presupuesto y metas del estudio, entre otras. Esta fase puede ir cambiando a lo largo de la siguiente que es la exploración, porque la muestra que se pretende analizar puede cambiar o complicarse, por eso es importante tener una planificación que considere algunas alternativas para que el resultado final sea el esperado.

Esta segunda fase implica también el diseño de los instrumentos para la recolección de información, tales como el guion de entrevistas, cuestionarios, escalas de comportamientos, formularios etc., esto facilita la delimitación del contexto como de las variables que se pretende analizar. La siguiente etapa es la exploración, aquí, el investigador tendrá que explorar el terreno en donde va a situar el estudio, con una observación previa para que los instrumentos sean ensayados y después afinados para descubrir las variables significativas a medir en el estudio. Esta fase es una de las más complicadas ya que el investigador se tiene que enfrentar a tiempos limitados, y a disponer con los trabajadores de campo para obtener las habilidades necesarias para la recolección de información (Festinger y Katz, 1972).

Los estudios de campo y las encuestas permiten la introducción de controles y de objetivos de investigación en la misma recolección de datos. Así el investigador social controla tanto el problema investigado como los tipos de observaciones y mediciones (Katz, 1972, p. 67).

A medida que el proceso sigue, los resultados de la exploración empiezan a dar posibles respuestas generales a partir de los hallazgos y el análisis de las variables y de los factores relevantes para la investigación. Así la elaboración del diseño llegará a la fase final del análisis del material, donde el principal objetivo será confrontar la hipótesis planteada para completar todo el proceso de recolección de datos y las dos partes, cuantitativa y cualitativa, permite realizar el análisis que posibilite alcanzar los objetivos planteados (Festinger y Katz, 1972).

Este estudio se sustenta en una perspectiva crítica. Para Bisquerra (1989), la perspectiva crítica se fundamenta en el supuesto que la educación no es neutral, es decir hace un señalamiento una manera explícita al *statu quo*, con el fin de construir una sociedad más justa. “Se dirige a liberar al hombre y lograr una mejor distribución del poder y de los recursos de la sociedad” (p. 52).

De este modo, esta investigación se hace la pregunta de ¿Cómo es el proceso de exclusión de las personas sordas a lo largo de su trayectoria educativa? Esto porque las personas sordas se enfrentan a diversas barreras inmersas en el sistema educativo; las mismas instituciones operan a partir de un régimen educativo que impide a las personas con discapacidad, en este caso específico a las personas sordas, tener una educación de calidad y en igualdad de condiciones que el resto de las personas. En consecuencia, son excluidos y pareciera que no son relevantes para la sociedad, a pesar de que existen derechos, normativas y leyes que los protegen, pero que sólo se quedan en lo escrito, mientras que las acciones y condiciones institucionales inciden negativamente en las personas más vulnerables.

Para Vargas (2011), la perspectiva crítica necesita apoyarse en el enfoque cualitativo, de manera que se pueda lograr un cambio en las relaciones de poder, es decir, desafiar o transformar la dominación que deviene de una determinada forma de poder. En otras palabras, el conocimiento contribuye a desarrollar acciones para que las personas transformen la realidad que las oprime. Es así como este trabajo no sólo aborda las experiencias de las personas sordas a lo largo de trayectoria educativa, sino además explora las alternativas o posibilidades que construyeron a través de su proceso formativo.

4.1 TIPO DE ESTUDIO

El estudio es de tipo descriptivo, cuyo objetivo es *analizar el proceso de exclusión de un grupo de personas sordas en su trayectoria educativa*. Mateo (2004) y Bisquerra (1989) mencionan que este tipo de estudio descriptivo, tiene como fin principal en describir los fenómenos a través de una observación en el ambiente natural, es decir, se trata de analizar las acciones, experiencias, sentidos comunes y realidades naturales del sujeto. En otras palabras, este trabajo se aborda desde la experiencia de los sujetos para entender la problemática de las personas sordas.

4.2 ENFOQUE

Como se señaló anteriormente, el enfoque de la investigación es cualitativo, porque busca observar necesariamente de “manera *subjetiva* algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la *cualidad (o característica)*, de ahí su nombre: *cualitativa*” (Vargas, 2011, p. 21).

Con este enfoque se puede investigar desde una perspectiva “desde dentro” (Bisquerra, 1989), es decir, tiene una concepción de la realidad social humanística e interpretativa que reflejan los individuos en lo particular. Estos elementos nos permiten aproximarnos a las experiencias de las personas sordas desde diversos aspectos de su vida y su trayectoria educativa, igualmente, nos ayuda a abordarlos desde sus contextos cotidianos, para comprender mejor los procesos de exclusión-inclusión educativa que han enfrentado.

Para Valderrama, (2002), el sentido de la metodología cualitativa en el ámbito educativo es la búsqueda de los significados que los sujetos les otorgan sus experiencias. Igualmente, la descripción de los hechos sociales para la reconstrucción de la información requiere de técnicas que contribuyan a captar lo más relevante durante el proceso que tuvo el sujeto o el fenómeno de análisis (Ruiz, 2012). El enfoque cualitativo va abarcando el estudio usando una variedad de materiales empíricos, como estudios de caso, experiencias personales, relatos e historias de vida, entrevistas, etc. Estos métodos y técnicas van describiendo los momentos habituales y problemáticos más significativos de la vida de los individuos (Vasilachis, 2006).

4.3 MÉTODO

El método de la investigación es el relato de vida o *life story*, el cual se refiere a una narración biográfica que hacen los sujetos, centrando su atención en la fuerza en el testimonio y conservando las peculiaridades lingüísticas de la persona. De acuerdo con Pujadas (2002), corresponde a una variante de la historia de vida de la persona, pero sólo cuenta una parte específica de sus vivencias y experiencias. Este método ofrece un marco interpretativo amplio para analizar la experiencia humana que se revela a través de relatos personales, para aproximarse al objeto de investigación a partir del sentido que los propios individuos le dan a sus explicaciones y acciones. Se trata de un relato detallado de la vida personal del sujeto narrada desde sus propios términos y puntos de vista. El investigador debe de intentar fabricar esta historia de vida a través de un relato subjetivo que va reflejando al sujeto para comprender sus experiencias (Ruiz, 2012).

“Esta es la técnica por excelencia para investigaciones bibliográficas. Consiste en obtener narraciones amplias y detalladas sobre la vida de un personaje. Esta narración de hechos vitales la puede hacer el propio personaje o las gentes que lo conocieron. Toda la información obtenida, generalmente, desemboza en una biografía” (Vargas, 2011, p. 51)

El relato de vida es un método nuclear dentro de las aproximaciones cualitativas en las ciencias sociales que permiten al investigador situar desde un punto de partida crucial: el testimonio subjetivo del individuo. Esto le permite plasmar la vida que refleja el participante desde su tiempo y época, para contemplar las normas y los valores compartidos de la comunidad que se encuentra el sujeto. A través de esto, el análisis se puede desplazar entre las relaciones familiares, las formaciones y las relaciones de sociabilidad (Pujadas, 2002).

Para esta investigación, el relato de vida es un método idóneo para poder interpretar las experiencias de las personas sordas y conocer su trayectoria escolar, con base en este método se puede averiguar sobre determinados temas educativos, sociales, familiares, personales etc. Lo que se pretende observar a través de los relatos de vida de las personas sordas, es ver cómo se identifican como personas pertenecientes a una cultura y una identidad distinta a los demás por su discapacidad, las distintas barreras que se enfrentaron durante su trayectoria educativa, como enfrentan dichas barreras, las opiniones sobre la educación en México como la educación especial e inclusiva, dichos temas se presentan en la guía de entrevista para generar las experiencias vividas de la persona sorda a través de su relato.

Colás (1998) plantea que estas narraciones van determinando los eventos que reflejan los valores humanos y significativos de la cultura particular del sujeto y posibilitan observar la construcción de patrones causales que van integrando los eventos vividos. Esto se lleva a cabo con una elección de informantes específicos congruentes con los fines de la investigación. Además, es importante guiarse en algunos principios, por ejemplo, que las personas elegidas correspondan a un perfil característico y representativo del problema de estudio, así como que las personas tengan la disposición de hacer la entrevista.

El relato de una vida debe verse como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones que, día a día, los grupos humanos atraviesan, y a las que se vinculan por diversas necesidades. Esta manera de comprender la historia de vida nos permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida alejadas de lado o ignoradas por las miradas dominantes de la historia *de y desde* los de abajo. (Mallimaci, y Giménez, 2006, p. 177)

Pujadas (2002) menciona que este método requiere una labor interpretativa para la reconstrucción del corpus vivencial, es decir, es tomar todos los significados posibles para un análisis de las series claves, como son las motivaciones de los hechos recogidos y explicar estos dentro de la trayectoria vital del sujeto. Por su parte, Colás (1998) sostiene que a través de la experiencia, los conocimientos de la persona se van reflejando en su discurso, y poco a poco se va descubriendo las estructuras fundamentales de su vida, en otros términos se le podría dominar historias profesionales en el ámbito de la educación, que consisten en valorar las repercusiones de las experiencias vitales y la formación en las prácticas profesionales

En la investigación educativa, las historias profesionales o narraciones de la carrera profesional de los individuos se pueden utilizar para valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes... Esta técnica resulta muy provechosa para captar las estructuras cognitivas que utilizan las personas objeto de estudio (profesores, alumnos, padres, etcétera) para organizar los conocimientos adquiridos por sus prácticas profesionales o experiencias como aprendices. (Colás, 1998, p. 283)

Es importante aclarar que esta investigación se centrará de manera preponderante en la experiencia del sujeto a lo largo de los diferentes niveles educativos, para poder analizar los procesos de inclusión-exclusión que ellos tuvieron en su trayectoria escolar, con base en los fundamentos teóricos y establecidos con el objeto de estudio. Finalmente, existen varias técnicas para hacer un relato de vida, la principal y la más clásica es la entrevista, la cual le otorga al investigador un mayor control sobre la situación, así como en el curso de los datos, ideas y motivaciones que expresa el sujeto, a través de un diálogo abiertos con ciertas pautas; aquí el trabajo del investigador es mediar para que el sujeto proporcione las respuestas esperadas, que sean claras y precisas (Colás, 1998).

4.4 TÉCNICA

La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada para analizar cómo han sido las experiencias de las personas sordas, cómo influyeron en sus aprendizajes, qué barreras enfrentaron y qué estrategias desarrollaron para superarlas a lo largo de su trayectoria educativa.

Las entrevistas *semiestructuradas* parten de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, existe una acotación en la

información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas en este formato se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo en la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones. Por otro lado, si el investigador sólo integra la información preestablecida y no está en actitud de escucha activa puede perder ocasiones que le hubieran permitido avanzar en su investigación (Massol, Dorio y Sabariego, 2004, p.337).

Para Taylor y Bogdan (1987), la entrevista es una herramienta para adquirir conocimientos sobre la vida social del individuo, al igual que los relatos verbales, historias de vida, etc. “son encuentros cara a cara entre entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Colás (1998) menciona que la entrevista es una de las técnicas de exploración con mayor flexibilidad, aunque lo más conveniente es determinar un tema central para la entrevista, en el caso de esta investigación es la trayectoria escolar de la persona sorda, dándole un contenido al formato con preguntas preestablecidas y abiertas para que a medida que se vaya avanzando se logren los principales objetivos de esta técnica, como son comprender más que explicar, buscar los significados, adoptar formatos de estímulo respuesta e identificar las frecuencias o patrones en las respuestas emocionales.

Esto implica un proceso de comunicación en el que tanto los actores como el entrevistador puedan fluir mutuamente, construir un relato que tenga significados, que ambos puedan expresarse y comprenderse dentro de una misma interacción. En otras palabras, la entrevista busca enfocarse en la experiencia vicaria que transmite el sujeto a través de la conversación, de manera que la recogida de datos se logre por medio de la vinculación entre el investigador y el entrevistado.

En esta investigación, el proceso de comunicación conlleva algunas particularidades, ya que la persona sorda tiene una lengua diferente, en este caso la Lengua de Señas Mexicana (LSM), y para

poder una conversación fluida se requiere de un mediador entre el entrevistador y el entrevistado. Esta función la va a realizar el intérprete de LSM, de manera que la entrevista tenga un ritmo fluido en ambas partes y se pueda obtener la mayor información posible del sujeto participante. Esto es importante mencionar que el investigador solo busca encontrar lo que es importante y significativo para el sujeto, y poder llegar al objeto de estudio que se ha planteado, con base en las interpretaciones y perspectivas de los resultados ambos se puedan clasificar para poder analizar e interpretar la realidad expuesta por los sujetos participantes (Ruiz, 2012).

Esta técnica hace que el individuo transmita oralmente al investigador su propia definición personal de cualquier situación que se pregunta; la entrevista es una técnica de descubrimiento para el investigador, que toma el relato de un suceso narrado por el sujeto entrevistado desde su punto de vista, así la entrevista también sitúa el contexto que se elabora el relato como la situación social que desempeña el papel del sujeto (Ruiz, 2012).

Los datos que forman el corpus a partir del cual el investigador construye una historia de vida surge de una serie de conversaciones con el entrevistador que permiten la reconstrucción de la experiencia de su vida... No debemos olvidar, por otro lado, que lo que recogemos cuando realizamos un relato de vida son las interpretaciones del entrevistado sobre hechos de los cuales ha formado parte, que se elaboran a partir del presente de la persona, de sus deseos, proyectos y perspectivas en el momento en que realizamos la entrevista. (Mallimaci, y Giménez, 2006 p. 194)

4.5 INSTRUMENTO

Para indagar sobre las experiencias de las personas sordas, se elaboró un guion con base en los objetivos específicos de este estudio tales son: las “barreras sociales” que enfrentaron, ya sean estructurales, ambientales o actitudinales. La segunda son las “estrategias” que ocuparon para alcanzar sus metas u objetivos que los llevaron a su situación actual, como su ocupación y los conflictos que vivieron. Por último, las “expectativas y alcances” de la persona con discapacidad auditiva, analizando cómo se define como persona a través de sus experiencias y cómo se ubica tanto en su comunidad de referencia, como en la sociedad en general. “La entrevista en una historia de vida se destaca por subrayar particularmente ciertos momentos de la existencia del entrevistado: el relato de una vida se construye a partir del encadenamiento de hechos significativos” (Mallimaci,

y Giménez, 2006, p. 198). El instrumento fue estructurado con base en las dimensiones del objeto de estudio, quedado de la siguiente manera:

Tabla 5

Dimensiones del guion de entrevista

DIMENSIÓN 1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	
CONCEPTO:	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos personales y sociales
Esta dimensión busca conocer los rasgos generales de los informantes, así como los datos más importantes para su identificación a la hora del análisis de los resultados.	
DIMENSIÓN 2. INFORMACIÓN SOCIOFAMILIAR	
CONCEPTO:	<ul style="list-style-type: none"> • Características familiares
Se enfoca en aspectos más personales sobre su contextos familiar, para valorar la importancia que tuvo en su desarrollo personal.	
DIMENSIÓN 3. ANTECEDENTES FORMATIVOS	
CONCEPTO:	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno escolar
Esta dimensión comprende los antecedentes formativos y sus entornos escolares, para conocer sus vivencias en el sistema educativo, o bien, si tuvieron que abandonar sus estudios	
DIMENSIÓN 4. TRAYECTORIA ESCOLAR	
CONCEPTO:	<ul style="list-style-type: none"> • Participación educativa • Condiciones y limitantes • Desempeño escolar • Estrategias • Facilitadores • Expectativas
Esta es una de las dimensiones más importantes para el estudio, ya que comprende las experiencias a través de su trayectoria escolar, para conocer las circunstancias que enmarcaron su involucramiento tanto en el aula como en la institución educativa, las condiciones y limitantes que encontraba, sus estrategias y acciones para ser incluido, los facilitadores de los que disponía y las expectativas que tenía sobre la educación.	
DIMENSIÓN 5. IDENTIDAD	
CONCEPTO:	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la comunidad
Esta última dimensión busca indagar en la forma en que el entrevistado se define como persona, conocer las características principales de su comunidad y sus proyectos a futuro	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha señalado, para la realización de estas entrevistas se requirió un intérprete de LSM, para comprender lo que expresan los entrevistados, así como el apoyo de dispositivos como

grabadora de voz para la interpretación, una grabadora de video, observación por parte del investigador y la bitácora de campo.

Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en la que esta persona está inserta, y que contribuye a generar con sus acciones; es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones a las que está ligada, y forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida del sujeto. (Mallimaci, y Giménez, 2006 p. 177).

4.6 SELECCIÓN Y MUESTREO

Goetz y LeCompte (1988), mencionan que la selección y el muestreo es un procedimiento relacionado a la elección que determine los perfiles relevantes para la población o del fenómeno que se estudiará, el investigador requiere utilizar criterios teóricos o conceptuales con base en las características empíricas de la población. Estos criterios deben ser específicos para que el muestreo sea pertinente con el problema de estudio.

Para esta investigación se ocupará la selección basada en criterios, que consiste en seleccionar a los individuos teniendo como base determinados parámetros, que no son aleatorios, pero que resultan representativos y significativos para la investigación. Para Goetz y LeCompte (1988), “la selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades del estudio” p. 92. Es decir, es un procedimiento de selección a través de un criterio conceptual de acuerdo con el objeto de estudio, que posibilite delimitar la composición de la estructura de la muestra y quede definida de manera teórica por el mismo investigador (Mejía, 2000).

Para Mejía (2000) este tipo de muestreo se basa en el principio de representatividad estructural, los criterios o parámetros teóricos van definiendo la composición estructural de la muestra. En este caso las características que delimitan la selección de los informantes son:

- a) Personas con discapacidad auditiva (sordas o con hipoacusia congénita o adquirida, se escogió este tipo de sordera porque es una sordera profunda con la que pueden nacer o se adquiere antes de los dos años de edad),
- b) Personas que sean usuarios de la Lengua de Señas Mexicana (LSM)

- c) Personas que tengan de 18 años en adelante
- d) Personas que tengan estudios de educación básica en adelante.
- e) Personas entrevistadas que se sintieron excluidos a través de su trayectoria escolar.

Para la investigación, que la muestra esté conformada con personas que nos permitan ver las diferentes formas de exclusión mencionadas por Terigi (2009)

El muestreo por criterios se combinó con el muestreo de bola de nieve, en donde se localiza a un individuo y éste van conduciendo a otro u otros hasta alcanzar un número suficiente (Bisquerra, 1989). Al respecto, Mallimaci y Giménez (2006) mencionan que es importante resaltar que la selección de los sujetos participantes depende mucho de las preguntas de investigación “La perspectiva que asumimos supone que todos los seres humanos expresan, a través de sus experiencias, sus pertenencias sociales y culturales” (p. 187).

Para Mejía (2000), el tamaño de la muestra debe conducir punto de saturación, el cual determina el tamaño ideal de una muestra cualitativa, es decir, la muestra cualitativa es el universo-objeto de estudio que hace que los resultados que se obtengan sean válidos porque las condiciones de este subconjunto se van dando hasta llegar a la saturación teórica, “La saturación del conocimiento, supone que se han establecido las pautas estructurales que subyacen a un determinado conjunto de procesos sociales, y los nuevos casos no introducen correcciones ni complementos al conocimiento de la realidad estudiada, solo repiten el contenido de la pauta social determinada” (p. 171). El investigador percibe cuando ha llegado al punto donde los informantes ya no producen ninguna una comprensión auténticamente nueva sobre el problema de estudio.

4.7 PROCEDIMIENTO

Como se ha señalado, en este estudio se decidió trabajar con los relatos de vida, sin embargo, por la situación que se vive actualmente en México y en todo el mundo por la pandemia del Covid-19, se tomaron otras estrategias para realizar las entrevistas. Debido a que no se podía tener una interacción personal por las medidas de distanciamiento social, el trabajo de campo se realizó a través de la plataforma Zoom; a través de esta sala virtual, los entrevistados, el intérprete y el investigador se conectaron en una sesiones privadas. En cada sesión se buscó promover la interacción frente a la pantalla, para que tanto la persona sorda como el intérprete pudieran tener

mayor flexibilidad y se perdiera lo menos posible de la información. Esta estrategia tiene limitantes empezando con la infraestructura, se requirió tener una señal estable de internet para que no se perdiera la conexión; otros imprevistos fueron la pérdida de luz en los hogares o fallas técnicas en los sistemas de cómputo, así como las interrupciones que podían llegar a tener los sujetos dependiendo del lugar en donde estuvieran situados cuando se realizó la entrevista. De este modo, se tomó la decisión de que, ante alguna eventualidad importante, la entrevista se suspendería para, posteriormente, establecer contacto con el informante a fin de continuar con la sesión.

Por otra parte, en la interacción personal y subjetiva en una conversación de persona a persona se involucran emociones, sentimientos y una relación entre el investigador y el informante, pero, cuando la interacción es a distancia, tienden a perderse estos factores subjetivos que pueden aportar elementos valiosos a la hora de hacer el trabajo de campo. También, es importante mencionar que en la relación entre intérprete e informante (persona sorda) se debe establecer una cohesión entre cada palabra, expresión, movimiento entre otros elementos que se deben analizar con cautela, pero, partiendo que se realizó desde una sala virtual, esto puede convertirse en un factor que afecte la interpretación de resultados, como en la transcripción de las palabras del informante. Una forma de compensar estos inconvenientes es a través del establecimiento de la confianza entre el informante y el intérprete, para que la comunicación sea más fluida a fin de comprender la relación entre cada seña, expresión y emoción de la persona sorda.

Teniendo en cuenta las características de selección de los entrevistados, como la cooperación del intérprete de LSM, se hizo la convocatoria en un grupo de Facebook, donde se encontraba una comunidad de sordos de toda la República Mexicana. A través de este medio, se plantearon los objetivos de la investigación, así como las condiciones de la participación, voluntaria y anónima, en este estudio. Posteriormente, los entrevistados se pusieron en contacto para generar la reunión y empezar la entrevista por medio de Zoom. Los entrevistados se mostraron interesados y con una amplia disposición en cuestión de horarios y fechas, no hubo ningún inconveniente a la hora de organizar las sesiones con cada uno de los interesados.

Al momento de realizar las entrevistas, se les presentó el consentimiento informado, en donde se les aclaró que su participación en la investigación sería anónima y en el que también se les pidió

su anuencia para grabar la sesión. Ninguno de los entrevistados se negó, todos tuvieron una respuesta positiva y estuvieron dispuestos a contarnos sus experiencias y relatos de vida sobre su trayectoria educativa.

La importancia de contar con un intérprete de LSM, es para tener una comunicación mas acertada en la cuestión de las señas que pueden generar los informantes, y el intérprete es una herramienta esencial para interpretar cada palabra que los entrevistados pueden expresarse, como tambien influye como mediador a la hora de clarificar ideas, dudas, preguntas que pueden surgir en cada entrevista. La interacción con el intérprete de LSM fue bastante fluida, los entrevistados se mostraron muy participativos en todas las preguntas que se realizaban, tanto el intérprete como el investigador fueron la mancuerna para que las personas sordas tuvieran voz y lograr una charla sin barreras de comunicación. Los problemas más recurrentes durante la realización de las entrevistas fueron pequeños cortes del Internet o interrupciones en el ambiente donde se encontraba tanto el participante como el intérprete a la hora de la entrevista. Una estrategia ante estos imprevistos, a fin de que no se perdiera información, fue la repetición de la pregunta, con la atención completa del intérprete durante el proceso de interpretación.

4.8 LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Las entrevistas se realizaron a 12 personas sordas, 7 hombres y 5 mujeres, de los cuales 2 habían cursado la primaria, otra persona había estudiado hasta la secundaria, 3 llegaron a la educación media superior y 6 concluyeron la licenciatura o están por terminarla. Con respecto al lugar de origen, 5 informantes nacieron y crecieron en la Ciudad de México, 2 eran del Estado de México, 2 de Tabasco y 1 de Tijuana, 1 de Jalisco y 1 de Michoacán, lo interesante es que casi todos tuvieron que emigrar ya sea a la Ciudad de México o a otro estado de la República, por la falta de acceso en sus estudios o de oportunidades para su vida personal. La edad de los informantes rondaba entre los 23 años hasta los 61 años².

Tabla 6

² Cabe señalar que los informantes L-03 y M-04 no fueron considerados para este estudio porque a través de sus trayectorias educativas, no tuvieron complicaciones con barreras o exclusiones, es decir, fueron plenamente incluidos. Este dato se menciona porque el interés de esta investigación es indagar sobre aquellos que fueron excluidos o que enfrentaron exclusión incluyente.

Características de los informantes

FOLIO	SEXO	EDAD	ESCOLARIDAD	RESIDENCIA	OCUPACIÓN
J-01	Masculino	31	Primaria	CDMX	Actor
N-02	Femenino	47	Bachillerato	Edo. Mex.	Ama de casa
L-03	Femenino	36	Licenciatura	Jalisco	Entrenadora
M-04	Masculino	51	Bachillerato	Edo. Mex.	Docente
S-05	Femenino	61	Primaria	Tabasco	Ama de casa
SB-06	Femenino	32	Licenciatura	CDMX	Psicóloga
L-07	Masculino	28	Licenciatura	CDMX	Estudiante
B-08	Masculino	23	Bachillerato	Tijuana	Estudiante
D-09	Masculino	23	Licenciatura	Tabasco	Estudiante
V-10	Femenino	29	Licenciatura	Michoacán	Ama de casa
M-11	Masculino	30	Licenciatura	CDMX	Estudiante
J-12	Masculino	25	Secundaria	CDMX	Trabajador
TOTA L: 12	M: 7 / F: 5	23-61 Años	Primaria: 2 Secundaria: 1 Bachillerato: 3 Licenciatura: 6	Tijuana: 1 Edo. Mex: 2 CDMX: 5 Jalisco: 1 Tabasco: 2 Michoacán: 1	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO V.
RESULTADOS PARTE 1. LA
EXCLUSIÓN INCLUYENTE
DESDE LA VOZ DE LOS
ESTUDIANTES SORDOS

Para el análisis de datos, se recopilaron todas las grabaciones realizadas en las entrevistas para, posteriormente, ser transcritas en un formato Word, tratando de reflejar de la manera más fidedigna la connotación, así como las emociones de los entrevistados. Ya que se tuvieron las transcripciones de todas las entrevistas, se utilizó el *software* Atlas.ti para organizarlas con base en las categorías de análisis de la investigación. Para ello, se partió de los objetivos general y específicos, la primera categoría fue las “Barreras” enfrentadas, la segunda fue las “Estrategias” que ocuparon para poder superar dichas barreras y, por último, la categoría de “Expectativas”, que se refiere a las perspectivas y motivaciones de los entrevistados para seguir adelante.

Estas categorías se articularon con la teoría de Terigi (2009), respecto a las cinco formas de exclusión educativa, que son: “No estar en la escuela”, esta categoría no se observó en el trabajo empírico, porque todos los informantes, sí ingresaron a una institución educativa, por lo tanto, no se integró en el análisis de resultados. En la investigación sólo se contemplaron las otras formas de exclusión o inclusión excluyente: a) Asistir varios años a la escuela, y finalmente abandonar, b) Las formas de escolaridad de baja intensidad, c) Los aprendizajes elitistas o sectarios y d) Los aprendizajes de baja relevancia. Finalmente, para el análisis, se cambiaron los nombres de los informantes con el fin de respetar su anonimato y, además, se les asignó un número, con base en el orden en que se realizaron las entrevistas, para identificar los relatos de vida de cada uno. Para este primer capítulo de resultados se están abordando las primeras dos formas de exclusión anteriormente explicadas, posteriormente en el siguiente capítulo de resultados se abordarán las siguientes formas de exclusión.

Cabe de resaltar que cada informante puede vivir diferentes procesos de exclusión, de manera que puede ser incluido en distintas categorías a la vez. Es decir, puede darse el caso, de que durante sus estudios haya tenido aprendizajes de baja relevancia o enfrentado aprendizajes de tipo elitista. Como menciona Terigi (2009), las exclusiones están entrelazadas y no se pueden ver de manera separada, se tiene que comprender los factores desde las experiencias y vivencias de las trayectorias educativas de cada estudiante. Lo que hicimos en esta investigación es tomar como referencia la forma de exclusión más recurrente o la que tuvo mayor peso en su trayectoria educativa, pero, siempre teniendo en mente que en la vida real de las personas estos procesos no se presentan de forma aislada.

Para entender mejor las trayectorias y los testimonios de los informantes, se tiene que comprender que las experiencias son un intercambio de los individuos, quienes a lo largo de los diferentes contextos en los que se desenvuelven, social y físicamente adquieren, conocimientos y conexiones a través de la interacción con los otros. Esto se traduce en procesos de reflexión e inferencia; en los contextos educativos, hay una constante reorganización y reconstrucción de las experiencias de los alumnos, porque el fin de la educación no sólo es la transmisión de contenidos, sino que además es un espacio en donde se comparten procesos y significados. En otras palabras, se producen diversas experiencias en las formas que los individuos responden y dan sentido a los desafíos y vivencias que se le presentan, además de que estos hacen uso de sus conocimientos para poder aprender de todos. (Dewey, 1967).

Para Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia escolar es una manera de conocer a los estudiantes y a los grupos en el mundo educativo; los individuos construyen identidades, comparten sentidos con base su socialización y la formación, lo que hace que las experiencias constituyan una vía para comprender los aspectos mas relevantes de su trayectoria. En esta investigación, los testimonios nos permiten comprender las experiencias, buscamos tener una interpretación lo más cercana posible a sus vivencias y ver cómo se fueron desarrollando sus trayectorias a lo largo de los diferentes procesos que enfrentaron.

5.1. ASISTIR VARIOS AÑOS A LA ESCUELA Y FINALMENTE ABANDONAR

Esta categoría, de acuerdo con Terigi (2009), consiste en la dificultad de permanecer en el sistema educativo, debido a las barreras que enfrentan los alumnos, fundamentalmente porque las condiciones no son adecuadas para cumplir con sus necesidades, lo que al final los lleva a abandonar la escuela sin tener expectativas de continuar o retomar su trayectoria educativa. En esta investigación se encontraron los casos de José-01, Susana-05 y Julio-12. En los primeros dos casos solo pudieron asistir hasta la primaria y en el último caso tuvo la oportunidad de concluir la secundaria, pero ya no siguió estudiando por distintas barreras que a continuación se muestran.

5.1.1 Barreras

En esta categoría, se identificaron los obstáculos que los informantes se enfrentaron a través de su trayectoria escolar. Se encontraron similitudes en los casos de José-01 y Julio-12, quienes asistieron a una Centro de Atención Múltiple (CAM), en donde, se espera, los docentes están para atender niños con discapacidad, no obstante, Susana-05 asistió a una escuela particular de educación especial que tenía una matrícula baja, es decir, atendían a pocos niños. Las barreras que se encontraron en los tres casos fue que la preparación, así como la impartición de clases por parte de los docentes no era óptima, porque muchas veces no prestaban atención a las necesidades de los alumnos y no ocupaban los medios necesarios para las actividades en el aula, como por ejemplo la LSM o hacer las explicaciones accesibles visualmente.

La comunicación con los maestros no era 100% con lengua de señas, y yo con mi familia ya tenía una comunicación fluida y estar en la escuela pues los maestros me hacían otras señas o me empezaban a oralizar y yo no entendía no sabía qué estaba pasando, solamente me tuve que adaptar al paso del tiempo a la enseñanza de los maestros. (José-01)

Pues era un trato más o menos, la atención era media, no puedo decir que era al 100, debido a que todas las personas eran sordas y en este caso los maestros no tenían una preparación. (Susana-05)

Aquí, dependía mucho del maestro y, pues, sí me atrevo a decir que las situaciones que se podría decir que era discriminación, era que algunos maestros nos enseñaban a base de la oralización y nos negaban la lengua de señas, pero yo me sentía discriminado con estas situaciones, pero, te digo, sólo eran algunos maestros. (Julio-12)

Otras de las principales barreras era que los docentes tenían una actitud negativa en la interacción con los alumnos, que se reflejaba en el poco interés hacia ellos, como en los malos tratos hacia los padres de familia, a lo que se agregaba que, en algunos casos, los padres también tenían sordera y los atendían hasta el último o simplemente no les prestaba atención a sus quejas o recomendaciones que observaban en las clases de sus hijos.

Siempre nos dejaban hasta al final y yo siempre me daba cuenta que mi mamá todo el tiempo estaba al pendiente y esperando para que la pudieran atender. Mi mamá solamente me decía: “pues ponte a platicar conmigo, hasta que la maestra nos ponga atención”, yo sí le reclamaba a mi mamá de “¿porque nos dejan hasta el final?, no es justo”, mi mamá solamente decía “pues ya, reclamar está mal visto” (José-01)

De hecho, eran puras maestras, no teníamos maestros hombres, no nos decían nada, solamente ponían todo el pizarrón y nos decían que lo copiáramos, eso era todo, o sea que nos explicaran en LS o algo más específico, pues no, sólo era anoten y listo. (Susana-05)

Pues, cuando un maestro me discriminaba siempre le decía a mi mamá y mi mamá iba al CAM y se peleaba con el director, pero siempre la respuesta del director era: “yo no sé, yo tengo reglas y las estamos respetando, aquí a nadie se le discrimina, sólo dan clases con oralización” y mi mamá se molestaba. (Julio-12)

Los tres informantes se encontraron que una gran dificultad fue la materia de español, para poder entenderlo y escribirlo, porque su lengua materna que es la Lengua de Señas Mexicana difiere significativamente del español de los oyentes. Los entrevistados indicaron que, en muchas ocasiones, los docentes no efectuaban las estrategias pertinentes para que ellos entendieran esta materia, lo que les ocasionó problemas durante sus estudios.

En el caso del español no lo entendía, porque en ocasiones no tienen el mismo significado con la lengua de señas y uno lo tiene que ir descubriendo a una cierta edad, yo lo descubrí ya una edad adulta, donde ya sabía qué significaba ciertas cosas. (José-01)

Para mí, la complicación más difícil era la forma de nuestra enseñanza, ya que todo era en silencio y nadie nos explicaba nada en lengua de señas, sólo apuntaban cosas en el pizarrón y ya eso era todo. Entonces, creo que fue lo más complicado que viví, porque sólo copiáramos sin entender nada. (Susana-05)

La gran barrera siempre fue nuestro español, porque cuando nos mandaban textos era muy complicado leerlos y pues nos pedían que un resumen o algo por estilo y era muy difícil, porque a duras penas entiendo mi poco español, porque yo siempre le pedía a la maestra que me explicara el texto o el párrafo o lo que fuera en lengua de señas, para comprender lo que decía y no sólo copiarlo sin entender nada, por eso preferíamos todos que nos explicara con lengua de señas o que un intérprete nos diera el resumen. (Julio-12)

Asimismo, independientemente del tipo de escuela, un conflicto que identificamos en los tres informantes fue la dinámica que tenían con los docentes, lo que se repite constantemente en sus narrativas, mientras unos simplemente no les prestaban atención otros los forzaban a adecuarse a las normativas institucionales, tratando de que las personas sordas se integraran al mundo de los oyentes, implementando oralización sin respetar su lengua materna que, en este caso es la LSM.

Al momento que llego a la escuela, me obligan a oralizar. Yo no sabía nada, me mostraban la imagen de vaca y me decían di vaca, o di “mu”, me decían tú puedes, mis reacciones simplemente eran de “pues no puedo”, pero sólo trataba, sólo para complacer a las maestras, pero no me gustaba. (José-01)

Esta parte la verdad no la recuerdo muy bien sinceramente, porque nunca nos ponían atención, solamente asistíamos por asistir. (Susana-05)

Pues yo sólo recuerdo que había dos maestras que no les interesaba, solo explicaban y les daba igual si aprendimos o no. (Julio-12)

Una de las preguntas que se realizó en la entrevista fue ¿qué materias se les complicaban más?, la cual derivó en respuestas muy interesantes, ya que los sujetos esperaban recibir apoyo ya sea de sus padres, los docentes o familiares cercanos, especialmente, cuando se les complicaba entender algunos temas. También, en los relatos, se sigue resaltando que el trabajo de los docentes no era suficiente para atender a las necesidades de los niños que asistían a clase, lo que generó su exclusión educativa, ya que, a pesar de que estuvieran incluidos en un salón de clases recibiendo educación,

seguían estando excluidos porque la institución no les ofrecía condiciones para aprender y sentirse parte del grupo (Terigi, 2009).

Para mí, yo odiaba las matemáticas, porque en cierta manera llegaba a un punto donde no podía entender las cosas, me enojaba, me frustraba, la ansiedad y explotaba, como también en el español, simplemente por no poderlas entender la forma de que impartían las clases, sólo nos mostraban imágenes y de actividades, sólo nos ponían hacer planas y cuando nos entregaban sólo nos revisaban y listo, sabiendo que no entendía nada y no sabía lo que estaba viendo ni el significado, y todas esas planas que hice jamás supe que significaban. (José-01)

Una de las materias que me gustaba mucho era las matemáticas, pero, al mismo tiempo las odiaba porque nadie me enseñaba y ni me explicaban. Al igual que el español me gustaba escribir, pero, como no me explicaban las palabras, pues también era algo difícil. (Susana-05)

Siento que me faltó más aprender el español, porque incluso a esta edad que tengo pues sigo aprendiendo cosas nuevas con el español. Creo que aquí, lo más importante es que los maestros sepan lengua de señas y afortunadamente yo sí los tuve porque era algo más fácil entenderlas, pero si solo me lo explicaban con español la verdad no. (Julio-12)

Las barreras se hicieron más difíciles de superar conforme fueron avanzando en sus estudios, de este modo, los tres informantes tuvieron la oportunidad de ingresar a la secundaria, pero fue el momento en donde se encontraron con más obstáculos, como la discriminación, el incremento de las responsabilidades y la carga de materias. En uno de los casos, la entrevistada tuvo que ingresar a una escuela pública regular, en donde la mayoría de los estudiantes era oyente, lo que generó las burlas y el rechazo de sus compañeros, por tener discapacidad.

Dentro del CAM de ambos lados discriminaban, del sordo al oyente y del oyente al sordo o entre sordo y sordo se empezaban a discriminar. En el caso de mis compañeros yo creo que sí vivían la parte de la discriminación normal, digo esto porque la discriminación para

ello ya era una costumbre, porque conviven todo el tiempo con personas oyentes, y se acostumbraron a estas situaciones porque decían si aquí me discriminan, en mi casa igual, en la calle igual, entonces entre nosotros también nos echábamos. (José-01)

Pues te puedo comentar que, a mi edad de 13 años, a mí me sacan de esta escuela particular y en automático me meten a una escuela pública con oyentes, así que esta experiencia ya la tuve, para mí fue muy complicado, porque yo era la única niña sorda en el salón y todos se burlaron de mí. Así, en automático, en el primer día que llegue, me bulearon (*sic*) y me hicieron sentirme mal. Después de eso le dije a mi papá: “¡ya no quiero seguir estudiando!” (Susana-05)

Cuando ya entro a la secundaria ya fue algo muy distinto, a lo mejor los maestros que tuvimos en primaria, pues sí los volvimos a ver en secundaria, pero el primer impacto fue que los maestros ya nos dijeron: “en primaria sí te apoyaba, pero ahora aquí ya es muy tu bronca, si haces las tareas o entras a clases o no”. Entonces, pues ya éramos más independientes, aparte que ya teníamos otras clases, como talleres, y en esos talleres los maestros eran oyentes, entonces, muchas veces teníamos que ir con los maestros que sabían lengua de señas, para que nos explicaran la clase y se volvieran nuestros intérpretes. (Julio-12)

Durante la participación y la interacción que tenían entre sus compañeros de clase, tampoco se libraban de las barreras actitudinales, ya que constantemente tenían acoso escolar y, en muchas ocasiones, los docentes no tomaron acciones para atender el problema, generando que los informantes no tuvieran ganas de seguir estudiando o ir a la escuela. Por otra parte, los maestros continuaron prestándole poca o nula atención a los alumnos sordos, situación que se complicó porque ahora tenían más estudiantes oyentes que sordos.

Ahora sí lo hablamos en el aspecto del *bullying* o de las peleas, si yo iba a lo hablaba con los maestros, sólo me decían que no me llevara, que era igual para todos, pero en realidad yo no hacía absolutamente nada. Entonces, pues, yo tenía que ir con mis papas o tenía que ir directamente a la dirección, para explicar que me estaban molestando mis compañeros,

pero, muchas veces, cuando era un niño oyente el que me molestaba, pues le prestaban más atención a él porque tenía la comunicación directa, hasta incluso dudaban de mí y no me hacían caso. (José-01)

Bueno, a pesar del *bullying* que las personas que podrían hacer por mi discapacidad que era lo primordial, me hacían señas a lo loco y muchas cosas, pero, bueno, yo ante dichas situaciones no hacía nada no tenía ninguna reacción, y tal vez porque mi educación en casa era acostumbrarme a respetar a las personas a pesar de que se burlaban de mí, yo trataba de no enojarme y no hacerles caso o hacer algo. (Susana-05)

Los talleres era lo más complicado, yo escogí el taller de electricidad, pues el maestro sólo nos dio un libro y nos dijo: “es su bronca si entienden o no”, todos nosotros no sabíamos ni qué onda y le decíamos: “pero, ¿cómo lo vamos a hacer?” y él sólo decía “no sé, ahí está la guía y resuélvelo tú”. (Julio-12)

Este cambio de escuela y de nivel escolar afectó a los informantes y a sus familias; en los tres casos mencionan que tuvieron complicaciones económicas, lo cual fue un factor que contribuyó a que no pudieran seguir estudiando. Por otro lado, en el caso de José-01, adicionalmente, tuvo un conflicto con un docente, lo que ocasionó que no tuviera apoyo de las autoridades y lo expulsaran de la secundaria; en contraparte, Susana-05 y Julio-12 no lograron conseguir facilitadores, académicos y económicos, que les permitieran continuar.

Yo solamente tengo la primaria completa, la secundaria me quedé en segundo grado, la razón fue porque el maestro me discriminó. Este maestro nos quería meter a fuerzas la religión de testigos de Jehová, y es algo que yo sí le dije que no, porque la escuela era sólo un lugar donde su obligación sólo era enseñar educación y no religión. Entonces, una de esas veces que discutimos el maestro lo tomó como en un enojo y me tomó del cabello y no me dejé, mi reacción en automático le respondí el golpe y por esa razón fue que me expulsaron. (José-01)

Pues, primero que nada, el enfrentarme con el español totalmente, era un español que jamás había visto, jamás entendí su significado, entonces, cuando explicaban los maestros, yo no entendía nada y sólo decía: “¡no sé, no sé!” y esto ocasionaba que también me hicieron *bullying* [...] Los maestros jamás me dieron una atención adecuada, jamás se adaptaron a mí, porque estábamos hablando que era la única escuela del pueblo y era muy complicado que me dieran una atención especial para mí. (Susana-05)

Cuando mi papá era vendedor de dulces, sí sufrimos mucho, porque no nos alcanzaba el dinero y más cuando lo arrestaban los policías y era muy complicado, afortunadamente, cuando yo ingreso a la secundaria es cuando él consigue un empleo formal, y cuando yo termino mi secundaria pues hacen un recorte y lo corren, y yo a partir de ese momento es cuando empiezo a trabajar. (Julio-12)

El abandono escolar es una forma de exclusión educativa que se repite constantemente en los casos en donde la situación económica es un factor importante, sumando a que los apoyos y facilitadores suelen ser escasos. En las narrativas de los entrevistados, se observan algunas coincidencias, aunque en distintas situaciones, por ejemplo, para José-01 su mayor conflicto fue con el docente y su manera de enseñar, lo que a la larga determinó su abandono escolar, mientras que los casos de Susana-05 y Julio-12 fue que no contaban ya con ningún apoyo económico y sus padres tenían problemas económicos, lo que los forzó a dejar la escuela.

Anteriormente, sí deseaba seguir estudiando y que es muy importante el estudio, pero al momento que yo empecé a crecer, me daba cuenta que en la educación no existen tantos intérpretes, las maneras de enseñar no son las adecuadas, me iba decepcionando. Hasta creo que apenas ahorita a los 31 años que tengo, yo sé que ya existen muchos intérpretes, pero cada uno con sus ciertos niveles. Creo que ahorita en estas alturas de mi vida lo que me quiero enfocar es en mi trabajo, pero tampoco le hago el feo en seguir aprendiendo al español o a ciertas cosas. (José-01)

Pues, yo no tenía ninguna persona en especial que me ayudara, porque la parte complicada siempre fue la comunicación, al fin al cabo al quien le hablara no me iba a entender,

entonces, a veces me reservaba y no decía absolutamente nada. Por mi discapacidad y por los problemas económicos de mi familia, pues yo decidí a empezar a trabajar como empleada doméstica, que empecé a partir de los 13 años o 14, hasta mis 18 años. (Susana-05)

Primero que nada, porque en mi familia ya no había una estabilidad económica, ya no contaba con el apoyo económico y, luego, a los 16 años, pues fui papá, entonces, por esa razón empiezo a trabajar y afortunadamente encontré un buen empleo dentro del gobierno y me gané mi plaza [...] sí me hubiera gustado seguir estudiando, de hecho, hasta incluso actualmente sigo pensando en eso, pero el problema es que ya no tengo tiempo y, aparte, ya tengo responsabilidades, deudas, y gastos. (Julio-12)

Una pregunta importante que se realizó fue si contaban con algún apoyo económico o material por parte del gobierno o por la escuela. Las respuestas de fueron diversas, ya que sólo uno tenía algunos del gobierno, otro de ellos también recibía un soporte económico, pero, con el cambio de gobierno se lo quitaron, mientras que, en el último caso, no recibía nada.

Si hablamos de becas, de apoyos económicos, anteriormente sí la tenía, pero, llegando a esta nueva administración de la “Cuarta Transformación” (4T), me la quitaron y ya no tengo este apoyo económico, tal vez fue porque se perdieron los registros. (José-01)

No, al inicio cuando llegué a la CDMX, jamás se me apoyó o algo por el estilo, dentro de la escuela era lo mismo, yo tenía que pagar todos mis materiales. (Susana-05)

Sí, desde que empecé a estudiar hasta que la terminé, me dieron apoyo económico. En el caso de los aparatos auditivos, pues, una vez, porque luego era por sorteo, pero, la verdad, era muy escaso lo de los aparatos auditivos, pero, recuerdo que cuando nos daban los apoyos económicos, pues, nos llevaban de paseo, como al Parque de Chapultepec, o al Papalote Museo del Niño y a distintas actividades. (Julio-12)

Una de las cosas que se puede visualizar en estos tres casos fue la dificultad para conseguir los apoyos, a pesar de que tenían una discapacidad, no recibieron suficientes facilitadores ni de parte de las autoridades educativas, ni gubernamentales, lo que incrementó los factores de riesgo para truncar sus estudios. De este modo, los informantes tuvieron que buscar otras alternativas para poder seguir con su vida, a pesar de las barreras que podrían enfrentarse para poder conseguir un buen empleo o poder superarse, al ser personas sordas y no tener un nivel de estudios elevado

En la secundaria, la verdad, aquí, la directora le creía más al maestro que a mí y defiende más al maestro, porque nunca hubo una consecuencia para él y a mí fue al que me echaron la culpa, En vez que nos expulsaran a los dos, pues no, simplemente me expulso a mí. Creo que en ese aspecto no fue algo responsable por parte de la directora al darse cuenta que un maestro hacía esta discriminación o que hacía ciertas cosas con los alumnos que no eran correctas. (José-01)

Yo sí hubiera querido seguir con mis estudios, tenía muchas ganas de seguir estudiando y preparándome, pero, aquí el problema fue el dinero, o sea el dinero fue toda mi limitante. Mi padre fue el que me dijo: “Sabes que, ya no puedo seguir pagando tus estudios”, pero mi idea o mi sueño si fue seguir estudiando [...] Me hubiera gustado estudiar pedagogía, justo para que no tengan los mismos problemas que los que yo viví. (Susana-05)

Yo creo que, en estos casos, la gran barrera que siempre vamos a tener nosotros [sordos] es la comunicación, porque la mayoría no contamos con intérpretes y es muy molesto que, en muchas veces, no te quieran atender a través de una libreta, [escribiendo], y aunque tú le digas: “soy una persona sorda y no cuento con un intérprete, pero me puedo comunicar contigo en español escrito”, simplemente su respuesta es “No, no y no”, y muchas veces no me atienden y es algo que sí me molesta mucho. (Julio-12)

La familia en muchas situaciones es un pilar que favorece la toma de decisiones, sin embargo, en estos tres informantes, sus familias no fueron de mucha ayuda, porque el contexto social en donde se encontraban era difícil y esto conllevó a que sus decisiones no tuvieran resultados óptimos en la

vida de cada uno, teniendo que madurar a corta edad y entrar al mundo laboral en donde tenían que solventar grandes desafíos.

Recuerdo que a mi papá le dio exactamente igual y solamente me dijo que estaba bien, pero que me pondría a trabajar con él. La que sí se enojó fue mi mamá, ella me dijo: “No, no debes dejar la escuela, no te vuelvas como yo, es importante que tu sigas estudiando”, yo solamente le daba por su lado. (José-01)

Dentro de mi casa era todo muy aburrido, simplemente me distraía en el trabajo y mis papás no mostraban ninguna atención. Tú ahorita me lo preguntas sobre mis papás, pero, de manera general, yo te puedo decir que nadie de mi familia mostró un interés para aprender lengua de señas, me comunicaba a través de mímica, era una lengua de señas casera. Y uno de mis hermanos, el más pequeño, fue el que quiso aprender después lengua de señas, pero muy poco. (Susana-05)

Mira, en ese tiempo yo todavía era un menor de edad y pues no tenía trabajos estables, y pues me dediqué a la vendimia de dulces, pero, cuando cumpla mis 18 años entro a una imprenta y duro aproximadamente 2 años y me voy por discriminación por parte de mis compañeros. Posteriormente entro a la familia Pepsico en Sabritas, duro un año por contrato. (Julio-12)

De una manera general, los entrevistados dieron su opinión sobre la educación que recibe una persona sorda y cómo puede mejorarse. A manera de denuncia, ellos hacen una crítica y una recomendación, ya sea para los docentes, para las instituciones o los padres. Esto nos sirve para visualizar las situaciones que son puntos ciegos y que desde la perspectiva de los oyentes se pasan por alto.

Si lo hablamos desde el ámbito de la escuela, sí fueron barreras muy pesadas porque era algo que chocaba constantemente, pero, llegó un punto que, con el apoyo de la familia, podía sacar los estudios, pero, en mis años, la verdad, no existe mucho apoyo en el aula. (José-01)

Pues, sólo puedo decir que la educación que yo viví le faltaba muchas cosas, algo positivo no puedo decir que no encuentro nada, casi todo fue negativo, porque a lo mejor no me dejaron crecer, siento que me limitaron mucho, yo lo veo como una parte muy negativa. (Susana-05)

Creo yo que hay que darles la oportunidad a algunos maestros sordos o maestros oyentes que tengan un buen nivel de lengua de señas, para que les puedan enseñar bien el español. Uno de los requisitos que deben de tener lo maestros es tener suficiente paciencia para que el niño sordo pueda aprender y que ahora actualmente la tecnología ya ayuda de mucho. Si no les pueden dar una atención prioritaria a los sordos, pues sólo es cuestión de explicarles por donde pueden investigar o qué mecanismos ocupar. (Julio-12)

Todos estos testimonios nos permiten observar las diversas barreras, pedagógicas, actitudinales, económicas, que enfrentaron los sujetos de estudios, algunas muy similares entre ellos. Este primer apartado nos ayuda a acercarnos a la exclusión educativa que se experimenta al interior de las instituciones, pero, que suele ser invisible para los demás. A través de las narrativas de los informantes, se pueden identificar puntos o acciones desde donde podemos empezar a trabajar para resolver estos conflictos en la educación.

5.1.2 Estrategias y Facilitadores

En este apartado analizamos las estrategias que los informantes desarrollaron para enfrentar las barreras, estas estrategias o facilitadores, en algunas ocasiones, les ayudaron a solucionar sus conflictos y en otras no. Sin embargo, es importante abordar este componente para entender las formas de exclusión, porque si se trata de personas que abandonaron la escuela, podemos suponer que en su trayectoria tuvieron más peso las barreras que los facilitadores.

Una de las principales estrategias fue respecto a las tareas. Como ya se ha dicho, uno de los obstáculos señalados por los informantes fue que los docentes no les prestaban atención en la clase y, en muchas ocasiones, no entendían los temas en muchas, es decir, sólo asistían a la escuela por asistir, lo que repercutió en sus aprendizajes. No obstante, descubrimos que los informantes sí

realizaron diversas acciones para solventar estas complicaciones, por ejemplo, ocupaban materiales de apoyo que adquirirían sus propios padres y familiares para cumplir con las tareas escolares.

Si te doy un ejemplo, en el tema de los verbos y los pronombres, yo recuerdo que utilizaba materiales, más bien tenía que hacerlos, porque la verdad, los maestros no me enseñaban al 100%, solo me explicaban lo más básico para yo pudiera darme a entender más no se centraban al 100% en el aspecto que aprendiéramos el español como debe de ser, yo tenía que ocupar más libros más materiales para aprender. Posteriormente, yo me di cuenta que necesitaba aprender más el español, porque en la escuela llega un punto que te infieren que te dediques a un oficio o a un *hobbie* . (José-01)

Pues, de hecho, en el caso de mis tareas, pues sólo eran planas, no era tanta ciencia, no eran muchas cosas, entre nosotros como compañeros empezamos a aprender más cosas con la lengua de señas, y eso viendo papeles o diccionarios especiales de lengua de señas mexicana y de ahí nosotros sacábamos las señas una vez teniendo el abecedario aprendido en lengua de señas mexicana. (Susana-05)

Mira, de primero a tercero de primaria, mi mamá era la que siempre me apoyaba en este aspecto y también mi familia oyente. Recuerdo que ya en cuarto y quinto grado, pues ya tenemos más acceso a la tecnología, entonces, entonces, me apoyé mucho en el Internet, ocupando *Google*, etc., aparte iba a unas pequeñas clases con un maestro, pero este maestro tenía un intérprete y así entendía mucho mejor el tema. (Julio-12)

Un tema en el que pudimos profundizar fue sobre sus aprendizajes través de la LSM, esto es importante mencionarlo dado que se trata de su lengua materna y porque, a pesar de las barreras, nuestros sujetos de estudio tuvieron oportunidad de reforzarla, ya sea con apoyo de ciertos materiales, familiares o amigos que se interesaron por adentrarse en la cultura sorda. En el caso de Susana-05, después de que abandonó la escuela, tuvo que buscar otras alternativas en la ciudad de México, mientras que José-01 y Julio-12 se enfocaron por aprender más sobre la LS.

Tuve que hacer muchos, pero muchos lazos con personas oyentes, cuando me daban los libros, yo no sabía lo que estaba escrito, no entendía nada, porque había ciertas palabras que no comprendía, ya pedía ayuda con un oyente, que me explicara estas palabras que no entendía, y ellos buscaban la forma de darme a entender, me lo iban diciendo en mímica como podían, algunos con lengua de señas, o simplemente trataban de explicarme, el significado o el contexto de las palabras. (José-01)

Cuando llegué aquí fue como si me abrieran el mundo, o sea me abrieron los ojos por completo, en darme cuenta que y conocer como era en realidad la verdadera lengua de señas mexicana y éste se podría decir que fue mi primer contacto real con la lengua de señas a mis 18 años. Yo sinceramente cuando llegó a la CDMX, mis conocidos sordos, no puedo decir amigos porque en ese momento eran solo conocidos en ese momento, pues era yo una persona deficiente, ignorante en el tema de lengua de señas y ellos me empezaron a enseñar y fui aprendiendo. (Susana-05)

Si me baso en mis tres niveles desde el preescolar hasta la secundaria, eran todos maestros oyentes que tenían un buen nivel de lengua de señas, y pues anotaba algunas cosas en el pizarrón, y usaban la lengua de señas y, en ciertos momentos, hacían que tuviéramos lectura labiofacial, y siempre he estado agradecido por la educación que me dieron y la oralización que me enseñaron me apoya mucho para convivir con la gente. (Julio-12)

En las estrategias que tomaron los informantes, empiezan a ver algunas variaciones, sus caminos empiezan a cambiar, lo que de cierta manera nos permite comprender los apoyos con los que contaban. En los tres casos, la familia fue un factor importante que influyó en sus expectativas tanto educativas como personales.

Pues todo era inaccesible, en cuestiones administrativas, comunicación, acceso, tenía barreras, por decir si lo hablamos en el caso de las tareas, llegaba con mi mamá, pero cuando mi mamá veía la tarea ella tampoco sabía, y solamente la botaba por ahí. Yo intuía que no sabía leer y después se lo pasaba a mi papá y hacía exactamente lo mismo. Entonces, lo que yo tenía que hacer era trasladarme a la casa de mi tía para que me enseñara, me explicara,

y yo recuerdo que yo llegaba ya noche a mi casa y pues tenía que dormir cada vez menos horas para hacer la tarea. Al igual llegaba un punto que mi tía me decía que no podía, entonces, en esos momentos yo no hacía la tarea y en la escuela no la llevaba, y yo trataba de explicarle a los maestros lo que sucedía, pero su respuesta solamente era: “No, no, no me importa, tú ya tienes 5 o 0”. Y mi justificación era que mis compañeros tenían la ventaja de que sus papás eran oyentes y que los podrían apoyar, en mi caso no tenía el apoyo. (José-01)

Para mí, en este caso, mi hermano me inscribe a una escuela especializada para personas sordas y tomo un curso de taller de belleza y estilismo, entonces cuando entro aquí, yo no sabía muy bien la lengua de señas y cuando me empiezan a preguntar los sordos: “oye te sabes esta seña, sabes esto” y yo solo decía: “no, no sé” y ya ellos me iban enseñando las señas correspondientes o correctas de ciertas cosas. (Susana-05)

En el caso de Julio-12 tuvo que asistir a terapias de lenguaje por problemas que tenía con su frenillo labiofacial, esto paralelamente lo permitió oralizarse, lo que a la larga se convirtió en un facilitador para seguir estudiando.

Como te comentaba, esta maestra dentro del CAM 17, en el jardín de niños, pues ella tenía su propio salón de clases en donde daba estas clases de oralización, pero, por fuera, ella daba terapias de lenguaje y posteriormente por otras situaciones yo me tuve que ir a un instituto por Xochimilco, y ahí seguí con mis estudios de oralización hasta las 12 años [...] Algo que me gustaba y estaba muy padre era la comunicación, donde ocupamos la oralización con la lengua de señas y creo que para mí eso era lo más importante, porque yo sabía que si en algún lugar me quitaban mi lengua que es la lengua de señas, ya sabía que era una discriminación. Y la parte que no está tan chida es que sabía que podría pasar en algún momento que me negaran la lengua de señas. (Julio-12)

Las situaciones de los informantes empiezan a cambiar paulatinamente, José-01 después de dejar los estudios, tuvo que involucrarse al mundo laboral, pero, debido a su discapacidad, no conseguía un buen trabajo o los que tenía eran con un sueldo bajo, a lo que se agregaba su baja escolaridad, sin embargo, posteriormente, pudo conseguir un buen empleo con apoyo de conocidos y amigos.

Para Susana-05, por su parte, un apoyo importante fue su hermano, él se encargó de solventarla, para que realizará su vida en la CDMX en donde logró obtener más facilitadores.

Una amiga sorda me comentó que había una vacante en el Desarrollo Infantil Familiar (DIF) de la CDMX, pero que sólo era por dos meses, y dije que estaba muy bien y entré a trabajar estos dos meses con una supervisora en su oficina y ella como yo nos sentimos muy cómodos trabajando juntos. Obvio, la comunicación era complicada porque, imagínate, yo sordo y ella oyente y pues ella siendo mi jefa y yo el empleado, pero trabajamos muy bien juntos. Terminando estos dos meses de prueba yo me voy del DIF, pero, luego luego me volvieron a llamar diciéndome que les gustó mi trabajo y fue como regresé a trabajar. Recuerdo que duré mucho tiempo estando en oficina, un trabajo muy tranquilo, todo muy bien. (José-01)

Todo lo absorbía mi hermano, incluso mi hermano trató de ponerme aparatos auditivos, él siempre trató de apoyarme, sólo sé que fue una de las personas que me motivó a seguir estudiando, siempre estoy agradecida con él, por su apoyo. (Susana-05)

Julio-12, con ayuda de sus amigos y familiares desarrolló algunas estrategias para superar las barreras que se enfrentaba, ya sea en la escuela o en las terapias de lenguaje. Esto le permitió continuar estudiando la secundaria a diferencia de los dos casos anteriores.

Pues, lo que hacía era practicarlos con mis primos oyentes, yo les iba diciendo o leyendo las cosas y ellos me escuchaban y me corrigen o sólo veía como movía su boca o su lengua, hasta que la pronunciara bien [...] había maestras que, después de la clase, hablaban con nosotros y hasta incluso hablaban con nuestros padres. Las materias que me gustaban eran las Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, pero pensándolo bien me gustaban todas porque nos enseñaban con lengua de señas y era fácil entenderlo a veces. (Julio-12)

Para comprender las estrategias implementadas por los entrevistados, es preciso conocer un poco sobre el contexto que rodeó sus decisiones, por ejemplo, José-01, al entrar el nuevo gobierno de

Andrés Manuel López Obrador, los apoyos y la administración en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) de la CDMX cambiaron y eso ocasionó que lo transfirieran hacia áreas en donde él no aportaba nada y al final fue despedido. Esto complicó su situación económica y lo empujó a desarrollar nuevas estrategias. Susana-05, con el apoyo de su hermano, pudo entrar a un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), en donde aprendió un oficio, lo que la motivó a poner en práctica lo aprendido. Por su parte, Julio-12, teniendo una precarización económica en su familia y trabajos en donde no era estable, posteriormente conoció a su actual pareja, después, una vez que nació su primer hijo, tuvo que conseguir un trabajo estable.

Anteriormente, había sido muy difícil, no me aceptaban porque era sordo, debido que no conocían el contexto de lo que era la comunidad sorda, pero gracias a una de mis alumnas que yo le estaban enseñando Lengua de Señas Mexicana, su familia trabajaba para Televisa, y me dijo que si quería trabajar en Televisa, yo le dije que “¿cómo?” ya que nunca me lo habían permitido. Posteriormente, ella me dijo que no me preocupara que ella y su familia me apoyaban, para que en este caso entraré. (José-01)

Duré en el CECATI un año, después de ese año, llegué a los 18 años y terminé a los 19, aproximadamente llegando a mis 20 años a mí me hacen regresar a mi pueblo para desempeñar lo que aprendí en la CDMX. El que me apoyó fue mi hermano, para que pudiera poner mi propia estética en el pueblo, entonces, mi hermano sentía que como era la única que había estudiado este oficio de belleza y estilismo pues me pone la estética, pero yo no dejo de ir a la CDMX por materiales, por ciertas cosas que necesitaba para mi negocio, entonces, ya iba y regresaba para sostener mi negocio. (Susana-05)

Nos embarazamos, sí fue difícil, pero todos nos apoyaron y pues ya no fue tanto. Antes de que naciera mi hijo, mis papás me dijeron: “ya te vamos a dejar de ayudar, es muy tu problema”, pero al momento de ver a su nieto mi mamá dio su brazo a torcer y si nos apoyó, ya después, entro a un taller mecánico con uno de mis tíos hasta Cuautitlán Izcalli y me trasladaba y me pagaba un sueldo, pero justo trabajando ahí, escucho la convocatoria del

gobierno y ya fui y me propongo para trabajar y afortunadamente sí entro al sorteo para ganarme una de las plazas y desde ahí hasta ahorita ya llevo 5 años. (Julio-12)

Finalmente, los informantes a través de sus estrategias y facilitadores mostraron que pudieron superar algunas de las barreras que se les presentaron a lo largo de su trayectoria educativa, laboral y personal. Asimismo, señalaron que siguen teniendo muchas expectativas y que, con base en sus experiencias previas, consideran que pueden tomar mejores decisiones, a pesar de que su educación no fue la que ellos esperaban.

Me aceptaron y fui contratado en Televisa, poco a poco, me he ido acoplando, ahorita llevo aproximadamente dos meses y medio. La verdad es que me siento muy contento, porque muchos actores se sorprenden de que yo puedo hacer todo. Afortunadamente, cuando entré al Centro de Educación Artística de Televisa (CEA), me encuentro con muchos alumnos o compañeros en este caso que ya saben lengua de señas afortunadamente, ahorita, la verdad ha sido padre porque la comunicación es fluida incluso con todos los compañeros y que me apoyan con los maestros. Y ahorita todo va muy bien dentro de Televisa y, pues, yo soy el único sordo entre todo el mundo de oyentes. (José-01)

Sí, de hecho, cuando yo regreso a mi pueblo, puse mi estética en una avenida principal sí tenía muchos clientes y justo gracias a esa clientela, pues, se me acababan los materiales y me iba directo a la CDMX y sí me iba bien en el sueldo para estar sosteniendo todo. Aproximadamente me duró 9 años este negocio, la razón por la cual dejé el negocio fue porque, en ese entonces, ya me había casado y, pues, mi esposo es de la CDMX y me mudo con él. (Susana-05)

Para mí sí sería lo mejor, porque creo que en toda esta enseñanza se las darían con lengua de señas y van a comprender más la información, van a entender muchas más cosas, y si lo combinas con chicos oyentes hay un cierto desnivel, porque los oyentes tienen muchos más conceptos a diferencia de los sordos, entonces, creo que si hay educación sólo para oyentes, entonces, también debe de existir educación para los sordos. (Julio-12)

En general, pudimos observar que las estrategias fueron muy importantes para estos sujetos, algunas les fueron funcionales, otras no, no obstante, pudieron seguir adelante con sus vidas. Esto nos permite hacer un vínculo con el siguiente apartado, en donde conoceremos sus expectativas, dando una observación más personal de cada participante, empezando desde sus planes a futuro como su identidad.

5.1.3 Expectativas, opiniones y recomendaciones

En este apartado exponemos las perspectivas que tienen los informantes, ya sea para su vida personal o en lo educativo, a fin de comprender cómo ha desarrollado sus trayectorias. Esto también nos abre un poco más el panorama para conocer sus motivaciones y comprender los factores que, en determinado momento, pudieron incidir en su exclusión. También conoceremos sus opiniones y recomendaciones que realizan sobre la mejora de una educación para las nuevas generaciones de sordos.

Una de las principales expectativas de los sujetos de estudio era la de tener una buena educación. Como se observó anteriormente, ellos sí tenían el deseo de seguir con sus estudios, pero debido a las barreras escolares, actitudinales o estructurales, sus trayectorias quedaron trucas. Al final, los informantes pudieron conseguir un empleo y hacer su propia familia, sin embargo, esto no impide que los entrevistados hagan señalamientos sobre lo que ellos consideran como debería ser la educación para las personas sordas. Es una manera de denuncia y recomendación.

Creo que debe de haber un área de intérpretes solventado por el gobierno, para que vayan a los diferentes institutos para que la comunidad sorda pueda estudiar. Creo que eso es lo más importante, para una mejor educación para estos niños, y sabemos que la comunidad de sordos cada vez va creciendo más, así que es muy importante la atención. (José-01)

Yo creo que más que nada depende del niño, porque en muchos casos, muchos no pueden emitir sonidos o palabras, yo te lo digo por experiencia propia, o sea mi hijo que tiene sus cuerdas vocales en perfecto estado, pero él no puede sacar ningún sonido, y creo que no hay que forzar a ningún niño y más si saben que no puede. Yo estoy a favor que enseñen

español, lengua de señas y oralización, pero si el niño no puede oralizar, pues que sólo se le imparta español y lengua de señas. (Julio-12)

Los informantes a pesar de superar algunas barreras son conscientes de que la educación que obtuvieron no fue buena o de calidad; muestran su disgusto y, a la vez, esperanzas de que mejore esta situación, ya no para ellos sino para las próximas generaciones de sordos o para sus propios hijos.

Siento que simplemente se basan en las discapacidades visibles o que se basan en otros contextos, pero, creo que es más importante la parte de la educación, ya sea a nivel federal, local, pero yo sé perfectamente que ellos saben que nosotros existimos y necesitamos apoyo. (José-01)

Sí, me hubiera encantado haber tenido un maestro intérprete y dominar la LS, pero tristemente para mis años no existía nada de eso. (Susana-05)

Yo sí quisiera que mis hijos tuvieran otro tipo de educación, pero, la verdad es que sí me siento limitado, porque la educación no es de calidad, y yo quisiera que mi hijo mayor entrar al CAM 17, pero, tristemente, ya es una escuela inclusiva en donde ya tiene que convivir con otras discapacidades, y creo que lo más importante es la educación como aprender el español, y yo le he dicho a mi hijo que lo voy a apoyar hasta donde él quiera, y si él quiere llegar a la prepa o la universidad yo lo seguiré apoyando, pero él decidirá. (Julio-12)

Estos testimonios nos reflejan que sus aspiraciones de seguir estudiando continúan presentes, a pesar de que ellos ya tienen otra forma de vida. Cada informante tiene sus propias razones para insistir en la importancia de la educación, en el caso de José-01, sus motivos son conseguir un buen empleo, porque, debido a su discapacidad y su bajo nivel de estudios, durante muchos años no encontraba trabajo y éstos eran precarios, hasta que se encontró con personas de su misma situación, esa fue una motivación para seguir luchando. Mientras que a Susana-05, salir de su casa y vivir a la CDMX fue un gran cambio que le ayudó a abrir sus horizontes y a tener nuevamente expectativas respecto a su educación. Finalmente, Julio-12 se preocupa por el nuevo modelo

educativo que se está impartiendo en la actualidad, por la experiencia que está teniendo con su hijo; él se siente molesto por la educación inclusiva y las consecuencias que esto ha tenido para las personas sordas.

Tuve que empezar en una empresa de limpieza también era un ambiente muy pesado, solamente me decían: “pues, para que no estudias” y preferí mejor salirme. De ahí, me paso a la empresa PEPSICO, ahí trabaje en Sabritas, dentro de la empresa ,ahí hice mucha mucha comunidad sorda, también era un trabajo pesado, entonces, una de esas tantas veces me topo a un sordo dentro de una oficina, y me sorprendí y me enojé a la vez porque dije: “¿porque todos nosotros nos estamos partiendo aquí el alma y el está en una oficina?” entonces, me dije a mí mismo: “de ahora en adelante, yo también puedo y puedo estar en su lugar”. (José-01)

Sí, ya ha cambiado mucho, apenas tuve la oportunidad de involucrarme con ciertas personas sordas que se dedican a la educación y, pues, me doy cuenta que sí ha cambiado todo esto, a lo mejor dentro o fuera de la ciudad, o bueno, aquí en Tabasco, pues veo que muchos chicos sordos pueden llegar a un nivel medio superior y si quieren llegar a un nivel superior tienen que salir de su estado para poder llegar. (Susana-05)

No estoy de acuerdo con las escuelas inclusivas, porque cada uno tiene diferente nivel y no todos usan lengua de señas, no todos saben usar el español, entonces, yo creo que son cosas muy distintas y es muy complicado, y si lo estamos hablando en una escuela incluyente donde están sordos y oyentes, pues es igual, la comunicación es muy difícil o hasta la misma discriminación que pueden hacerle los compañeros oyentes a los niños sordos. Tal vez la educación es muy buena, pero sí es difícil por esta situación, así que si metes a todas las discapacidades en un solo salón, puede haber mucho más discriminación. (Julio-12)

Algo que también pudimos observar fue que sus experiencias educativas no fueron nada agradables y muchas veces prefieren no hablar del tema, porque se vienen a su mente muchos recuerdos negativos, ya sea por parte de los docentes, alumnos o autoridades, especialmente respecto a los malos tratos y a la exclusión que vivían.

Yo no quiero que las generaciones de abajo sufran lo mismo que yo pasé, ya quiero que ellos lleguen a un nivel de licenciatura, maestría o doctorado, y que sigan estudiando, a lo mejor comprendo que siguen luchando y luchando, pero yo siempre voy a animar esta lucha. Lo importante son las nuevas generaciones que vienen atrás y ellos construyen nuevas cosas, yo ya voy de salida y lo único que pido es que este México cambie en este ámbito. (José-01)

Pues, sólo puedo decir que la educación que yo viví le faltaba muchas cosas, algo positivo no puedo decir que no encuentre nada, casi todo fue negativo porque a lo mejor no me dejaron crecer, siento que me limitaron mucho, yo lo veo como una parte muy negativa. (Susana-05)

Siempre trato de motivar a mis dos hijos, o sea en todo este aspecto educativo y siempre se los dejo muy en claro, que la educación que ellos ven en las escuelas no es suficiente, entonces, si yo le digo: “no te están enseñando bien”, pues ellos siempre me responden: “pero a mí me gusta lo que me enseñan”. Pero, en fin, yo los motivo para que sigan estudiando. (Julio-12)

A la par de lo anterior, cabe destacar la importancia que estos sujetos le dan a su identidad, esto también nos permite entenderlos como personas sordas y comprender sus motivaciones, opiniones y decisiones. Por ello, se les preguntó directamente: ¿Cómo te consideras, como una persona Sorda, parte de la comunidad lingüística, o como una persona con discapacidad auditiva? Esta pregunta detonó en diversas opiniones, las cuales podrían profundizarse en otro estudio, en esta ocasión, nos sirven para entender las expresiones de los informantes.

Me identifico un poco con las dos porque digo: “soy sordo, pero, tengo mi derecho lingüístico”, pero creo que me considero más sordo por discapacidad porque convivo más con comunidad oyente que con comunidad sorda. Creo que se me hace fácil, se me hace más padre o bonito, a diferencia del Sordo que es criticón, del Sordo que es siempre dice que el oyente es aburrido, que simplemente se cuentan chismes y la verdad no es así. La

verdad yo, como sordo y que platico con la comunidad Sorda, muchas veces no me gusta, prefiero convivir más con los oyentes, a lo mejor soy raro, pero me gusta convivir más con personas oyentes (José-01).

Yo me considero como en un punto muy neutral, no te puedo decir que me siento más del lado de la discapacidad o de lado de la comunidad lingüística, creo que estoy en un punto medio (Susana-05).

Yo me considero más con la lingüística, porque es mi primera lengua. En el caso con la comunidad que se considera con discapacidad, tristemente hay algunas asociaciones o algunas personas que los limitan y les dicen: “OK, tienes una discapacidad y hasta aquí, ya no puedes avanzar” y en el ámbito lingüístico sí podemos ir avanzando, haciendo y deshaciendo en nuevas señas en vocabularios, en nuestro idioma y en el aspecto con la comunidad con discapacidad, pues los limitan en ciertos temas para poder hacer algo. (Julio-12)

Para finalizar este apartado, se les realizó una última pregunta: ¿Cómo te ves a futuro en el aspecto personal, académico y laboral, en 5 o 10 años? Esto resultó interesante, porque nos permitió vislumbrar los diferentes planes de vida de los entrevistados.

Me veo ya haber terminado la escuela de actuación y estar participando en una telenovela, algo que en cierta manera me motiva es mi jefe que siempre me dice que sí puedo hacer las cosas, porque a veces yo mismo me sugestiono y me pongo mis barreras y digo: “pues es muy difícil yo ser actor”, pero mi jefe siempre me sube el ánimo y me dice que sí lo voy a lograr. (José-01)

Yo pienso que en 5 años, en un futuro esté viajando, a distintos lados de la República conocer esta cultura, me veo viajando en pocas palabras. (Susana-05)

Espero en 10 años, ya haberme mudado a otro lugar, no sé hasta irme a otro país, justo para el beneficio de mis hijos, pero creo que para mí, me gustaría irme a los Estados Unidos para la educación de mis hijos y que puedan aprovechar todos estos beneficios. (Julio-12)

En conclusión, a través de los testimonios, se observó cómo en el proceso de inclusión excluyente, de asistir varios años a la escuela y finalmente abandonar, intervienen muchas barreras, que impactan de manera diferencial a la vida de las personas. Asimismo, se pudo ver cómo éstas hacen lo posible para desarrollar estrategias y facilitadores que les permitan lograr sus metas personales y laborales. Estos primeros tres casos son sólo la punta del iceberg, para entender cada nivel de exclusión educativa que puede pasar cada persona.

5.2 LAS FORMAS DE ESCOLARIDAD DE BAJA INTENSIDAD

Esta forma de exclusión educativa es más sutil que la anterior, porque los alumnos pueden estar inscritos en una institución educativa, asistir a las clases, pero no aprenden nada o aprenden menos que sus compañeros. En otras palabras, no hay un “enganche” con las actividades escolares, los estudiantes incluso pueden cumplir con tareas y trabajos, pero sus aprendizajes no son significativos, ya que no encuentran el sentido estar de en la escuela, porque no se sienten que responde a sus necesidades (Terigi, 2004, y Kessler 2004).

5.2.1 Barreras

En este apartado se analizan 6 casos, los cuales tuvieron aprendizajes de baja intensidad, para ello, se incluyen testimonios en expresan esta forma de exclusión y la manera en que estas barreras fueron motivo de muchas situaciones que tuvieron que enfrentar y, al mismo tiempo, los llevó crear soluciones ante ellas.

En este nivel de exclusión educativa se encontraron los casos de José-01, Naomi-02, Luis-07, David-09, Vianney-10 y Miguel-11, los cuales muestran que, en ocasiones, llegar a la escuela no tenía ningún significado para ellos, entre otras cosas, por los obstáculos que se enfrentaban, ya sean actitudinales, escolares, ambientales o estructurales. Este nivel de exclusión es el que más casos registró en esta investigación, pero para este apartado sólo mostraremos las principales barreras. Cabe señalar que, independientemente del nivel educativo al que han llegado, los aprendizajes de

baja intensidad se presentan de diferentes formas en las trayectorias de los entrevistados; de este modo, tenemos personas que cursaron hasta la universidad, pero no aprendieron lo que tenían que aprender, o personas que nada más cursaron hasta la primaria y tampoco tuvieron aprendizajes significativos. Es decir, las formas de exclusión pueden repetirse y cruzarse de diferentes maneras en la vida de un estudiante.

Para comenzar el caso de José-01 fue tratado en la anterior forma de exclusión, no obstante, él también enfrentó esta otra manera de ser excluido, porque para él la escuela era un escenario más que tenía que asistir, sin embargo, la institución nunca lo incluyó plenamente. Por otra parte, para Naomi-02 y Daniel-09 ir a la escuela no les aportaba en nada, ya que lo que les enseñaban era muy rudimentario, o bien era demasiado difícil para ellos.

El maestro nos enseñaba pues todo en lengua de señas, la razón de cómo aprendió lengua de señas fue justo por lo que nos quería inculcar con la religión, yo sabía muy bien que el maestro ocupaba muy bien la lengua de señas, pero, a veces sus clases no iban con cierta temática siempre era jugar y jugar, hacer dinámicas y yo no aprendí absolutamente nada, y cuando me preguntaban: “¿qué estás aprendiendo?” yo sólo contestaba: “no sé, solamente me están enseñando a aprender ciertas cosas pero no aprendo absolutamente nada”. (José-01)

Pues, desde la primaria hasta la prepa siempre conviví con personas oyentes, nadie me trataba de una manera especial, siempre me hablaban de una manera muy rápida, hasta incluso me hablaban de lejos y yo no entendía nada, y las personas se enojan y llegaban con una actitud ya de malas. Yo trataba que hasta uno de mis familiares tratara de ser mi intérprete en ese momento y eso sólo lo estoy hablando en el ámbito de primaria y secundaria. (Naomi-02)

Al inicio, cuando estaba aquí en la primaria, pues la verdad no me gustaba el estudio no era lo mío, lo que me gustaba era jugar, hacer y deshacer y, por lo mismo, siempre me regañaban, porque no ponía atención, al momento que me daban las clases, pues la verdad no eran buenas. Un ejemplo en la clase de español, pues enseñaban cosas muy básicas,

recuerdo que no me enseñaban verbos, ni nada de eso, solamente me daban el abecedario y cosas muy sencillas. (David-09)

En los siguientes extractos, Luis-07, Vianney-10 y Miguel-11 expresan que no había un vínculo con la clase ni con la escuela, tenían problemas para aprender y para tener una buena interacción con sus compañeros, llegando en ocasiones a los golpes o simplemente no decían nada. Aquí, podemos observar que los docentes sí mostraban un poco de interés para que ellos pudieran aprender, pero las estrategias que aplicaban no eran las óptimas.

Yo ser el único niño sordo, pues sí había algo de diferencias, pero yo en ese momento yo no sabía qué era un “niño oyente” o qué era un “niño oyente” como yo, yo solo iba y no sabía qué pasaba y, pues, en el transcurso de mi primaria, pues sí hubo personas que me “buleaban” o que se burlaban de mí. Sí, sí lo hubo, pero en el momento que pasaba esto yo sólo respondía a los golpes, era mi reacción para defenderme, obvio, mi mamá me regañaba por golpear a mis compañeros, pero yo siempre le decía la razón del porqué le tuve que pegar. (Luis-07)

Ya en las tardes iba a la escuela de oyentes y ahí era con mímica, ahí era donde tenía los problemas de comunicación, o sea, sí me permitieron ingresar, pero tristemente no aprendía nada, porque en este caso los maestros no se involucraron y no sabían cómo comunicarse conmigo. (Vianney-10)

La parte fea era mi educación, o sea la parte de mi aprendizaje era muy complicado y, a pesar de que los maestros se trataban de acoplar a mí, era muy complicado. Los maestros eran muy inclusivos conmigo, porque anotaban todo en el pizarrón, pero yo no lo entendía, y sólo veía que mis compañeros anotaban y anotaban, y yo en mi mente decía: “pero, para qué lo anoto si no entiendo nada”, y ya sólo mis compañeros me decían cópialo, para no tener problemas con el maestro. (Miguel-11)

Los informantes mencionan que recibir atención y resolver sus dudas en clases era muy complicado porque ni sus docentes ni compañeros los ayudaban, generando un rechazo, a ello se sumaba que,

por la dinámica escolar, sentían que no aprendían absolutamente nada, en pocas palabras sólo iban a la escuela porque sus padres los obligaban.

Los compañeros sordos nos discriminaban por ese aspecto, porque cuando pedíamos ayuda los oyentes siempre decían: “Ay no, qué aburrido explicarte”, entonces sí fue para mi algo muy difícil. Igual, cuando yo preguntaba algo me decían: “No, no, ese tu problema”, yo ya tenía que continuar con la clase para que, hasta el final, me pudiera acercar con los maestros y tenía la misma respuesta de: “No, yo no sé nada, dile a tus compañeros si te ayudan”, y pues tenía que ir de uno en uno con mis compañeros, pero nadie quería ayudarme. (Naomi-02)

Al momento que llego a la otra escuela que se llamaba “Renacimiento del sur”, la experiencia no fue tan buena. Los maestros no comprendían que había un alumno sordo dentro de su clase, mis compañeros me veían raro, jamás trataron de comunicarse conmigo y siempre me decían cosas como: “Ay el sordito, ña, ña, pobrecito” y, la verdad, ahí no sentía una armonía o una tranquilidad, la verdad, no me gustó y me volví muy solitario. (Luis-07)

Pues, viéndolo así, yo siento que empecé aprender bien hasta 4º de primaria y así siguió a 5º y 6º, pero de 1º a 3º, la verdad, no comprendía nada, no me enseñaban absolutamente nada, de hecho, se me hacían las clases muy aburridas, porque no entendía nada y mejor me daba igual. (David-09)

Las actitudes tienen un papel fundamental en este tipo de inclusión excluyente, porque si éstas son buenas, el alumno puede sentirse en armonía y en confianza para tener una interacción afable tanto con sus compañeros de clase como con el docente. Esto además influye en los aprendizajes y en la dinámica escolar, porque se puede convertir en una motivación para asistir a la escuela y comprender los temas que se imparten, pero, en estos casos, los compañeros y los docentes crearon barreras actitudinales hacia los estudiantes sordos, las cuales les impidieron tener buenos resultados.

Pues, no me gustó la forma de enseñar porque no aprendí lo suficiente, como se debería, y eso te lo digo ahorita que ya lo analizo, porque en su momento no le tomaba atención, y sí mi educación en su momento fue pésima. Creo que ahora está mucho peor dentro de este CAM, porque ya no es una escuela especializada sólo para sordos, ahora ya es inclusiva, su nivel ya bajó, los maestros siguen con las mismas prácticas de enseñanza y siguen deletreando palabras y eso es lo feo. (David-09)

Pero, en el caso de la escuela de oyentes sí, porque siempre todos me veían raro, siempre cuando yo pedía apoyo su respuesta era: “ahorita, ahorita y ahorita”, pero nunca me apoyaron, hasta, incluso, los mismos maestros siempre me decían lo mismo: “sí, ahorita te atiende”, pero nada. (Vianney-10)

La clase que odié a más no poder fue en la secundaria era Música, recuerdo que todos los ejercicios de música eran escribir notas y esas cosas. Yo no encontraba ningún sentido, si no escuchaba, y preferí en segundo año en decidir ya no ir a esta secundaria e irme a otra escuela en donde sí pudiera aprender algo, a pesar de que ya tenía amigos y mis compañeros me decían: “no te vayas, quédate”, pero dije: “no, mejor me voy”. (Miguel-11)

Una de las barreras que constantemente mencionaron los informantes se refirió a la discriminación por parte de sus compañeros oyentes. Esto es importante considerarlo, porque en muchas ocasiones, los padres inscribían a sus hijos en escuelas regulares, en donde predominaba los alumnos oyentes, generando sin proponérselo que ellos sufrieran abusos y rechazos, en tanto que las autoridades no hacían nada al respecto. Lo anterior, en parte, se debe a que la discapacidad auditiva es invisible, es decir, no se puede identificar fácilmente a simple vista, pero, si los alumnos con dicha discapacidad mencionan que son sordos, reciben burlas o simplemente no les creen, porque los catalogan como personas retraídas o tontas.

Si hablamos discriminación dentro de la escuela, ahí, nadie me hablaba, como mi audición era muy baja a pesar de tener aparatos auditivos, no escuchaba muchas cosas y pensaban ellos que sí escuchaba y que sólo me hacía, pero fueron muchas veces que me hablaban y, por lo mismo que yo no escuchaba, me tenían que tocar el hombro para que yo supiera que

me estaban hablando, y se enojaban porque me decían: “milagro que respondes”, y yo sólo decía: “pues, perdón, no escucho”, pero no me creían, esto fue como en el ámbito educativo. (Naomi-02)

[...] porque muchas veces, y vuelvo a mi experiencia, los sordos tienen una educación muy básica y muchos de ellos se quedan atrás, hasta incluso en temas básicos, algo que los oyentes se les da mucho más fácil y que, tristemente, los sordos sólo llegan a un nivel de secundaria o de técnico y por mucho bachillerato, porque siguen sin atreverse a seguir con una licenciatura y son por muchos factores, por miedo o por otras cosas. Creo que es muy importante darle la atención, materiales y recursos para que también estén al nivel de un oyente. (Luis-07)

Sobre la discriminación, ha sido en distintos niveles, creo que lo que más recuerdo es que siempre nos juzgan, ejemplo, estamos en un grupo de sordos platicando y siempre llega el oyente a molestar y a burlarse de cómo movemos las manos y etc. (David-09)

A la par de la familia, un pilar igualmente importante es la labor docente, ya que éste es el agente más relevante para la enseñanza y la buena calidad educativa, dado que es el que tiene contacto directo y diario con todos los alumnos. Pero, las experiencias de los sujetos de estudio muestran que sus maestros no tenían interés por tener buenas prácticas con ellos y, en cierta forma, se sintieron discriminados por su discapacidad.

[...], pero, en otros casos los maestros sólo imparten sus clases y dejan a los niños sin entender nada, no sirve de nada que sólo escriban en el pizarrón y te digan: “copia, copia, copia, haz planas”, “no, no, mejor siéntate con él y enséñale bien”. (Luis-07)

Pues, la verdad ya me daba igual, ya no me ponía triste ni feliz, y pues mejor me ponía como pruebas yo misma para saber interpretar lo que decía el maestro a través de lectura labiofacial. (Vianney-10)

Sí, como dos veces y, pues, yo solo les daba el avión me daba igual lo que me dijeran, y, pues, lo más común era que cuando íbamos a reclamar algo. Un ejemplo, que un compañero nos estaba molestando o cosas así, los maestros no hacían nada, simplemente les valía madre y si insistimos siempre su respuesta era: “no me importa, no me interesa”. (David-09)

El contexto educativo en donde se encuentren los alumnos puede ser un factor de exclusión o inclusión, la forma de enseñar de los docentes, el comportamiento de los alumnos, el trato de la institución hacia las minorías, en este caso los estudiantes sordos, muestran que la educación está pensada por y para los oyentes. A pesar de sean escuelas “inclusivas”, esto sólo queda en el título, porque la enseñanza no es adecuada para los sordos, lo que produce situaciones complicadas para estas personas, ya que no logran entender los conceptos o los temas y solo asisten a la escuela por obligación.

Pero, ya al momento de pasar al mundo de los oyentes, pues todo cambió porque sólo me entregaban mi libro, mi cuaderno, para que pudiera seguir estudiando, pero lo más complicado era la parte de la lectura porque no comprendía ciertos conceptos, pero con mis guías me iba ayudando. Pero, muchas veces copiaba el trabajo de mis compañeros, pero yo sentía que no era algo justo, pero era la única forma que podía aprender y comprender conceptos o significados de cada cosa. Como te comentaba cuando llegaba la hora de los exámenes, yo tenía que ver por mí misma y ver cómo contestar esa parte, muchas veces reprobaba pero sí era un esfuerzo muy grande. (Naomi-02)

Yo entré a una secundaria con puros oyentes, de hecho, mis primeros días en esta escuela todos mis compañeros me veían muy raro, y mi primera impresión fue que un maestro llegó y me empezó a decir varias cosas y puro hablar, hablar y hablar y yo no le entendía hasta que mis compañeros le dijeron: “Oiga es sordo no le va a entender”, y fue como que también un impacto para el maestro. (Miguel-11)

Primero, cuando veían como escribía, pues siempre me regañaban o me corregía, ya que mi gramática no es igual y siempre pedía disculpas y, pues, cuando ya aprendí a escribir con

una gramática como tal del español fue hasta la prepa, ahí ya sabía conjugar y meter los tiempos, etc., ya era un poco más fácil comprender los conceptos, pero siempre ha sido una barrera la comunicación. (David-09)

Por otra parte, estas malas experiencias en la educación, hizo que tanto la autoestima como la parte emocional se viera afectada, ya que no contaban con apoyo psicológico o emocional, por lo que preferían callar y seguir adelante. Además, varios de nuestros sujetos señalaron que si ellos reclamaban ya sea a las autoridades o sus familiares generalmente no tenían una respuesta positiva, ni sobre sus aprendizajes, ni sobre el trato que recibían.

Bueno en este Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y Servicios (CETIS), trataban de enseñar una educación súper básica y, pues, era un sistema abierto, al final, iba aplicar un examen y pues iba a estar muy complicado para mí. (Miguel-11)

Mira, te voy a ser muy sincero, en esa época de 5to y 6to, todo, todo me lo guardé, a nadie se lo platicué, ni se lo dije, porque ya en ese entonces mi mamá ya trabajaba, mi papá seguía trabajando, los que iban por mí eran mis abuelos y, la verdad, en ese momento jamás, jamás se lo dije a nadie, y también recuerdo que los lunes y los martes donde tenía algunas materias, todos esos maestros jamás intentaron comunicarse conmigo. (Luis-07)

En los testimonios, los informantes expresan parte de lo que, en su momento, no pudieron decir, mostrando tanto opiniones negativas, como señalando situaciones frustrantes para ellos. De alguna manera, es una denuncia sobre las situaciones que pasan desapercibidas en las instituciones educativas, en las que ni los docentes ni las autoridades educativas hacen poco para solucionarlas.

Te lo comento desde mi experiencia y desde mi contexto, me doy cuenta que la educación a nivel nacional es muy complicada, porque hay muchas personas que tienen demasiadas barreras y el tema de la educación es muy complicado. (Vianney-10)

Para mí, la educación básica, que sería la primaria y secundaria, sí es necesaria una educación segregada o especializada para nosotros, ahora, lo importante aquí es que tengan

un buen nivel, lo digo ya que es necesario que la maestra sea sorda o tenga un buen nivel en lengua de señas. (David-09)

Si lo hablamos en el ámbito de la educación no está tan padre que todos los sordos hagan simplemente copias de los cuadernos de sus compañeros, creo que eso es algo desagradable y sería todo. (Naomi-02)

Para finalizar este apartado, los entrevistados dan algunas recomendaciones para evitar las barreras, enfatizando la importancia que tiene la educación para las personas sordas, con la esperanza de que puedan ser escuchados. Los problemas que ellos experimentaron los pueden vivir cualquier persona con discapacidad, en cierta forma, estas sugerencias pueden ser utilizadas para la educación en general.

Yo creo que tendríamos que luchar para que la Secretaría de Educación Pública (SEP), nos volteara a ver, porque siempre el referente es la CDMX, esto está muy centralizado porque solo en la CDMX hay CAMs y, digo, está muy bien, pero y los estados de la República ¿en dónde quedan? Ahí, la educación es peor, me he dado cuenta que muchos sordos en otros estados no tienen ni acceso a la educación o simplemente les niegan la lengua de señas, y no saben comunicarse no sólo tienen una lengua de señas casera y no sólo lo veo para las personas sordas, sino en las otras discapacidades, no tienen una educación de calidad y para poder hacer algo es luchar para que la SEP sepa de todo esto. (Miguel-11)

Espero que esta investigación llegue abrirse más espacios y, más que nada, cambiar las reglas del sistema educativo. Y si lo veo desde una perspectiva gubernamental, que la SEP abra los ojos y que vea que nosotros sí podemos y que no nos limiten, porque lo único que nos hace falta es la audición, ahí en fuera puedo moverme, puedo pensar, puedo ver, puedo aprender, etc., y pues soy la prueba de que sí se puede. (David-09)

Yo le diría a los maestros que jamás pierdan la atención hacia los sordos, porque en mi experiencia los niños sordos necesitan una cierta atención, o sea, tampoco estoy diciendo que seamos una prioridad, pero que sí requerimos una atención especializada, que tampoco

nos vean con lástima y que nos digan: “¡Ay, pobrecito, ahí viene el sordito!” No, no, no nos traten con lástima somos como cualquier persona, otra cosa que también tengan una secuencia con los maestros. (Luis-07)

En suma, con respecto a las formas de escolaridad de baja intensidad, la investigación permitió identificar que las principales barreras son el poco interés de los docentes y padres, así como la poca empatía de los compañeros de clase. Estos serían los principales factores por los cuales el alumno no tiene un “enganche” o una motivación para asistir a la escuela. Otras barreras que también se señalaron fueron las malas prácticas docentes, así como la falta de accesibilidad a la información y de apoyos. Todo esto hace que en muchas ocasiones los alumnos sólo asistan a la escuela por una obligación, pero que sus aprendizajes sean muy básicos o que, incluso, no aprendan nada, teniendo como consecuencia experiencias negativas a lo largo de su trayectoria educativa.

5.2.2 Estrategias y facilitadores

Las estrategias son otra forma de conocer tanto el contexto como la trayectoria educativa de los sujetos de estudio. En este apartado, se mostrarán las acciones que ellos hicieron para desarrollar los facilitadores con los que enfrentaron las barreras que anteriormente se señalaron.

Como ya se ha dicho, el poco interés de los docentes fue una de las principales barreras por las que los informantes sólo asistían a la escuela por asistir sin tener un aprendizaje significativo, sin embargo, en otras ocasiones hubo docentes que sí mostraban un interés por entender su situación y adaptarse a sus necesidades. Esto fue una motivación para que siguieran estudiando.

los jueves donde tenía clase de inglés, la maestra fue de las únicas que me preguntó: “¿en serio eres sordo?” y yo respondí “sí”. Y ahí ella empezó a hablarme en lengua de señas y se empezó a presentar, y me sentí super identificado, me dio emoción, tranquilidad de poder hablar con alguien, ya después pues la maestra y yo nos convertimos en amigos, porque nos compartimos muchas cosas fue una unión muy chida. (Luis-07)

Recuerdo que cuando entré al CAM 39, el mismo maestro estaba hablando con un compañero en lengua de señas y también lo estaba oralizando, entonces, me habla y me pregunta: “hola, ¿cómo estás?” en lengua de señas y yo le respondo pues oralizando y él

inmediatamente me dice: “No, tienes que responderme con lengua de señas” y pues mi respuesta fue “Es que yo no sé lengua de señas” y es cuando empiezo a practicar constantemente la lengua de señas. Primero, el abecedario, después, las palabras. Y en el ámbito familiar la que empezó por interesarse fue mi mamá, ella fue la primera que empezó aprender lengua de señas, acompañado con la oralización. (Miguel-11)

Recuerdo que en la que me podía ayudar era con una maestra, que tenía después de las clases normales, con ella era la única persona en la cual me podía comunicar tranquilamente. (Naomi-02)

Una de las barreras más comunes fue la discriminación y el rechazo de sus compañeros, y el poco interés que mostraban sus docentes cuando se trataba de estas situaciones. Esto hizo que los propios sujetos echaran mano de ciertas estrategias para poder solucionar estos problemas o, por lo menos, para sobrellevarlos.

En el único momento que yo me sentía incluido era cuando jugaba fútbol en la escuela y ya, pero ahí en fuera, todo el tiempo trataba de ocupar la oralización para oralizarme, no ocupaba la lengua de señas. Terminaba de la escuela y me iba a con mis abuelos, ellos me daban de comer y sólo platicaba con ellos, me ayudaron hacer la tarea cuando no la llegaba a comprender, pero y ya. Pero jamás fue de llorar, pero siento que fue porque me acostumbré. (Luis-07)

Recuerdo que, en algún momento, sí nos llegamos a agarrar a golpes con nuestros compañeros oyentes, porque siempre se burlaban de nosotros, y sólo así los maestros reaccionan, para, posteriormente hicieran pláticas de inclusión con la razón de que no nos discriminaran. Pero, lo más común eran burlas y rechazos, es por eso que estoy más a favor de la segregación. (David-09)

En el tema de los maestros, jamás recibí un acto de discriminación, lo único como cualquier niño travieso recibía regaños, o llamados de atención. (Miguel-11)

A lo largo de su trayectoria educativa, estas personas fueron pasando a otros niveles educativos y conociendo otras instituciones. La dinámica escolar que vivían cotidianamente con otros estudiantes les permitió que se integraran y tuvieran una relación más afable con sus compañeros.

La prepa, ahí, a lo mejor ya no recibí tanta discriminación, pero ya era una comunicación con más paciencia y más tranquila, hasta, incluso, algunos sordos sabían que yo tenía un poco de audición y sabían que yo podía escuchar las clases y me pedían ayuda para que les explicara ciertos temas y yo les explicaba. (Naomi-02)

En esta escuela se manejaba un transporte escolar, y recuerdo que muchos se sentaban conmigo, niños de otro grado más alto. Recuerdo que se sentó un chico de 6° y me preguntó: “¿Cómo te llamas?” y yo no sabía como responderle, porque no lo escuchaba y trataba de hacer lectura labiofacial pero no podía, era muy complicado, y yo sólo busqué la forma de comunicarme en español o bueno escribiendo en una libreta. (Luis-07)

Aquí, ya fue normal, ¡por fin! Algunos sabían que era sorda y, pues, sin problema, otros les interesaba y me preguntaban sobre la lengua de señas y quieren aprender, otros sólo preguntaban por señas para decir groserías y cosas así, pero fue más tranquilo, a diferencia de mi secundaria. (Vianney-10)

A partir de estos cambios y al tener mejores dinámicas con sus compañeros, los sujetos de estudio consideran que fue la mejor opción para convivir con otros y hasta una motivación para seguir estudiando. En el caso de Luis-07 y Migue-11, el cambio a una escuela en donde era especializada para sordos fue una estrategia que les funcionó, porque se sintieron identificados y la educación era adecuada a sus necesidades, aunque tuvieran que estar en una institución privada. Este facilitador fue de gran ayuda para su trayectoria educativa, como en el caso de Vianney-10, pues la madurez y la paciencia de sus compañeros pudo continuar sus estudios y seguir estudiando.

La verdad fue un cambio muy distinto muy radical, ahí, me abrí totalmente, ahí, sí podía platicar con todos, ya me sentía identificado y más como sordo, porque tenía con quien platicar, yo siempre veía cómo los oyentes platicaban entre ellos y yo no, pero, aquí ya era

distinto, yo ya podía charlar de sordo a sordo, y pues me podían escuchar y todo bien. (Luis-07)

Creo que ya fue por la madurez de los mismos chicos en la prepa, a lo mejor en ese entonces ya sabían más sobre mi discapacidad y creo que, por esa razón, pues ya me tratan de una manera más normal y, pues, una de las cosas que más me agradó dentro de esta preparatoria es que en todos lados ponían pancartas que decían: “Aquí no se discrimina a nadie por discapacidad, religión, preferencias, y si lo haces serás expulsado”. (Vianney-10)

La decisión la tomó mi mamá, justo porque era una secundaria pública y el Centro Clotet A.C. Educación al servicio del sordo, era particular, y en ese momento mi mamá quería meterme con los oyentes, pero yo tomé la decisión de irme a la privada. Y también una razón por la que me decidí cambiar fue porque, en el primer año, los maestros fueron muy atentos conmigo y me explicaban bien todas las cosas y me corregían si me equivocaba, pero, cuando pasó a segundo año, pues ya no fue lo mismo porque los maestros me dijeron: “Es tu bronca y hazle como puedas”, y por eso mejor decidí irme al Centro Clotet A.C. (Miguel-11)

El papel de las instituciones educativas es importante porque algunas se dedican a la eliminación de las barreras que los alumnos pueden enfrentarse, como es el caso de Miguel-11, en donde su escuela era diversa, porque tenía entre su personal docente un maestro sordo, ampliando el panorama en sus políticas educativas más abiertas hacia las personas con discapacidad, generando una inclusión desde la parte administrativa y académica.

Pues, me gustaba que explicaban todo claro, todo bien, y lo negativo pues la verdad casi nada, no encuentro ningún momento. Creo que aquí fue donde entendí las divisiones, las raíces cuadradas, el álgebra; en el español comprendí varios temas como sujeto, verbo y predicado, aparte esto era lo que más me complicaba, pero aprendí. Igual en educación física el maestro era sordo y aprendí muchas cosas. (Miguel-11)

En el caso de Luis-07 es importante diferenciar que el prefirió estar en una institución especializada a estar en una escuela pública regular, porque se sentía más incluido, teniendo en cuenta que en la institución especializada tienen un programa de capacitación para el profesorado más eficiente y con políticas de atención para las personas con discapacidad, esto es interesante porque podemos ver los facilitadores institucionales que son importantes para las trayectorias de los alumnos sordos, porque los entrevistados mencionan en no sentirse discriminados por el trato y la atención de los docentes y como anteriores niveles educativos no recibían apoyos para sentirse incluidos.

Pues, aquí los maestros tenían un nivel muy alto en lengua de señas y su materia así que tenían un buen nivel, entonces, la clase la adaptaron a nosotros, las clases eran más dinámicas, nos ponen más atención. En ocasiones, el pizarrón lo dividían en dos en una parte lo escribían en gramática español y la otra parte gramática lengua de señas mexicana, para que nosotros lo pudiéramos entender. (Luis-07)

Uno de los facilitadores más importantes es el de los apoyos que recibían las personas sordas, ya sea de un docente o de un familiar, lo que en muchas ocasiones ayuda a los estudiantes a solucionar sus conflictos. Aquí, también se identificaron otros facilitadores por parte del gobierno o de los docentes para la realización de trabajos y tareas.

Aquí, la única que me apoyaba en la escuela era la maestra, ella era la que se sentaba conmigo, para comprender las tareas. En el aspecto de las tareas, pues la que me enseñaba y la que hacía todo por explicarme era mi mamá, ella tenía como una parte muy pedagógica, si lo quieres ver de esta manera, pero trataba de usar materiales para enseñarme y que yo hiciera mi tarea. (Luis-07)

Pues, de la primaria fueron aparatos auditivos, en la secundaria sólo dieron como apoyo para el mobiliario del salón, en la prepa tuve un apoyo económico y en la universidad nos apoyan en el aspecto económico y pues mi colegiatura es muy baja. [...] hacer la tarea ya que mi mamá siempre estaba atrás de mí y, pues cuando me sentaba hacer la tarea, me tenían que explicar porque yo no comprendía el español, entonces mi mamá siempre se sentaba conmigo y me ponía muchos ejemplos. (David-09)

Para Miguel-11, es evidentemente un caso distinto a los señalados anteriormente, porque el asistía a un CAM siendo una escuela especial pública, y las condiciones son muy diferentes ante una escuela especial privada, y no pueden ser comparables las condiciones de cada escuela, porque cuentan con diferentes políticas, capacitaciones entre la plantilla docente. Pero sí podemos hacer un análisis desde los facilitadores que recibía para poder seguir estudiando.

Recuerdo que eran aproximadamente 8 alumnos sordos, 4 de discapacidad intelectual, y 2 ciegos y, pues, el maestro primero nos enseñaba a nosotros, nos dejaba ciertas actividades y ya cuando ya no teníamos dudas nos dejaba y se iba con los de discapacidad intelectual y, pues, si ya después veía que los sordos estaban echando relajo, ya regresaba con nosotros y, pues, ya una vez que había dejado actividad en los dos grupos, pues ya iba con los ciegos, porque ya era un poco más fácil con ellos, porque les hablaba y les ponía más actividades y, pues, los que nos dividía en el salón sólo era eso ciertas áreas. (Miguel-11)

Hay que enfatizar los diferentes facilitadores que ocuparon los informantes en este caso Vianney-10, ocupo facilitadores externos, es decir fuera de la escuela, como son tomar clases adicionales, apoyo entre familiares o actividades extracurriculares. Por otro lado, también es importante mencionar que cambiarse de escuela a una especial o privada, implica una inversión más fuerte para la familia, y para el propio estudiante sordo, generando diferentes factores que intervienen en su trayectoria escolar.

Recuerdo que empecé a ir a la terapia de lenguaje a partir de los 8 años, recuerdo que era después de la escuela, en donde siempre llevaba este proceso de la estimulación del hablar y pronunciar por ejemplo: agua, coca-cola, etc. De hecho, la estimulación no sólo se quedaba en la terapia de lenguaje, sino que también practicaba en la casa. (Vianney-10)

Estos apoyos se conectan con el siguiente testimonio, las personas señalan que una de las estrategias para realizar sus tareas era recurrir a sus familiares o hacerlas ellos solos ocupando materiales extras para poder cumplir lo que les pedían en la escuela. Esto es interesante porque no sólo muestran las alternativas que buscaron, sino que también muestra que, como ocurre con

muchas personas con discapacidad, estos estudiantes tuvieron que invertir más tiempo y esfuerzo para continuar con sus estudios, así como recursos económicos.

En el caso de David-09, Vianney-10 y Miguel-11, ellos tenían los vínculos con algún grupo o asociación de la comunidad sorda, o el apoyo de los padres y familiares, esto es importante mencionar porque se visualizan los apoyos y los facilitadores entre los que no los tienen y sufren más las barreras que se enfrentan. Al interior de los grupos que son excluidos también existen diferencias, todos pueden estar padeciendo las mismas condiciones como barreras y obstáculos pero, no es así, algunas personas tienen más facilidades como recursos económicos, redes o capital social, apoyo de sus padres entre otras cosas, los recursos y los apoyos generan mejores resultados como estrategias para tener otras oportunidades a diferencia de los que no lo tienen a pesar de tener las mismas condiciones. (Young, 2001)

Regularmente, sí hacía mis investigaciones en Internet o un diccionario, pero cuando lo buscaba en una enciclopedia o un diccionario sí lo comprendía, pero si quería profundizar ya lo buscaba en Internet. Pero, de plano cuando a algo no le entendía nada, pues ya me acercaba a mi comunidad sorda, a los que ya sabía que tenían un nivel de licenciatura o que sabían de la materia, me acercaba a ellos y más que nada para que me explicaran en lengua de señas, y pues ya ellos me explicaban o me iban haciendo resúmenes, o también, en este caso, también lo maestros que me dejaban hacer un artículo o leer dichas cosas, pues siempre me apoyaba de personas o de Internet. (David-09)

Regularmente, para entender las tareas siempre le preguntaba al maestro ejemplos después de clase, pero ya en casa, cuando ya no entendía nada, pues me acercaba a mi mamá, a mi abuelita, no puedo decir que me apoyaban en mucho, pero hacían el intento. Los materiales que ocupaba pues eran enciclopedia, diccionarios y esto lo ocupaba más para entender los conceptos o las palabras desconocidas. Una de las cosas que hacía para comprender mejor las palabras era comprarme revistas para recortar las palabras y dibujos y entender los conceptos. Mi tía era la que me ponía más ejercicios para pronunciar bien las cosas, pero, pues yo a la edad de 8 años yo no decía absolutamente nada. (Vianney-10)

Regularmente, recuerdo que mi mamá me traía muchos materiales para yo poder hacer mi tarea, a veces, me apoyaba de algún diccionario justo para practicar mi español o los conceptos que no entendía de mi tarea, y yo solo me basaba en la palabra, no en la descripción porque no la comprendía. (Miguel-11)

Aquí podemos observar que Naomi-02, tenía que arreglárselas ella sola, porque no tenía los apoyos que ella requería de sus padres, teniendo mayores barreras a pesar de tener las mismas condiciones de los anteriores entrevistados, hasta en los mismos grupos existen diferencias, entre los excluidos existen otros más excluidos.

A veces, yo trataba de sacarle copias a las libretas de mis compañeros para que yo pudiera sacar mis aprendizajes y esto es un poco de lo que pasaba. (Naomi-02)

Los familiares es una de las motivaciones como apoyos que pueden ser un factor grande para seguir estudiando y cumplir con los requerimientos que pide la institución educativa o el docente, en muchas ocasiones, como pudimos ver, las barreras vienen porque no se sienten identificados con sus compañeros o son rechazados por no pertenecer a la mayoría lo que los lleva a aislarse, porque no tienen la misma lengua y la comunicación es complicada. Por eso, cuando coinciden con una persona que muestra interés por su lengua es un muy alentador para ellos, porque se sienten correspondidos e incluidos.

Se puede decir que, hasta estas últimas generaciones que son mis sobrinos nietos, tuvieron algún interés por aprender la lengua de señas, ellos sí me ponen atención, tienen mucho interés por saber cómo hablo o me preguntan. Muchas veces, ellos tratan de gesticular vocalmente de manera exagerada para que yo pudiera entender, pero yo les enseñé que otras cosas. Pero, siento bonito porque vi que había un interés por entender mi mundo, ya que anteriormente siempre me ignoraban en todos lados en cualquier reunión familiar. (Naomi-02)

De hecho, a la que le interesó más fue a mi tía, ella era la que practicaba conmigo la lengua de señas y eso fue porque ella trabajaba en unas oficinas de gobierno en la cual, tiro por

viaje se topaba con muchos sordos en las oficinas, y la mayoría de los sordos que iban pues ocupaban lengua de señas, pocos usan el español, así que era muy difícil comunicarse con ellos. Ahora, si hablo de mis otros familiares, pues mis hermanos son los que se interesaron un poco, pero sólo aprendiendo el abecedario lo más básico. (Vianney-10)

Otra impresión que tuve fue en el receso, donde tuve mi primer contacto con una persona muy incluyente, porque sabía por lo menos el abecedario en lengua de señas, y pues él me apoyo a que toda la escuela supiera de mí y de mi discapacidad, entonces desde ahí ya cambió mi experiencia con oyentes y fue más afable. (Miguel-11)

Con base en los anteriores testimonios, podemos destacar que no es lo mismo que una escuela tenga iniciativas de personas que traten de incluir a los estudiantes con discapacidad o que tengan actitudes positivas con ellos, a diferencia de una escuela que tenga políticas o programas de inclusión para las personas sordas, o en general a las con una discapacidad, es decir, la verdadera inclusión no se debe depender solo de una “buena voluntad” ya sea de un profesor o un alumno, sino que es un derecho que tienen todos los estudiantes a recibir una educación de excelencia y calidad.

5.2.3 Expectativas, opiniones y recomendaciones

Uno de los principales apoyos para los informantes eran los familiares que en cierta forma les daban valor para seguir adelante y terminar sus estudios, generando expectativas para mejorar sus aprendizajes como trayectorias, conocer estos testimonios es interesante porque a pesar de las diversas barreras que se enfrentaron con palabras de apoyo y motivación puede solventar sus estrategias como facilitadores y enfrentar sus problemas. Generando expectativas que aspiran en el futuro cercano o a largo plazo, en donde pueden visualizar sus planes personales, académicos o laborales.

Regularmente los que siempre me motivaban eran mis papas, mis intérpretes y hasta incluso mis maestros, de todos ellos siempre encontré motivación siempre me decían: “Vas, sigue adelante, no mires atrás” y mírame, ya casi termino por estas motivaciones. (David-09)

Sí llegó un momento que me sentía presionada por el *bullying* y yo ya no quería seguir, y claro que se lo decía a mi mamá, pero ella y mi tía me decían: “No, no, no renuncies porque es un gran esfuerzo por ti, y saca las agallas por donde puedas, mejor has una amistad y entre ustedes cuídense”. (Vianney-10)

Los informantes mencionan en sus testimonios que muchas veces los mismos sordos son los que ponen sus propias barreras y sus expectativas por seguir adelante para estudiar son muy bajas, porque a través de toda su trayectoria educativa pasaron por muchas barreras, rechazos y abusos, lo que hace sus ilusiones se vayan perdiendo y busquen otras alternativas para solventar sus necesidades.

Tristemente, a nivel nacional, muchos sordos llegan sólo a nivel primaria o secundaria o prepa y ya cuando ya tienen que ir a un nivel superior, pues no pueden, y eso lo dicen las estadísticas, y se pierde muchas habilidades que puede tener un sordo, y tristemente muchos sordos piensan que el estudio no les va a dar nada y prefieren trabajar y esto se genera por la educación que les dan en casa. (Vianney-10)

Vianney-10, alude que tanto la comunidad sorda en general, como las instituciones educativas, no tienen mucha facilidad de seguir estudiando por las diversas precariedades que se enfrentan los sordos, y muchas veces por estas situaciones prefieren dedicarse a trabajar que tener una buena educación, en pocas palabras se dan por vencidos.

Los sordos no expanden su mundo, se estancan en su mundo y no exploran que fuera de su estado o fuera de su municipio hay más oportunidades, no sé si también aquí influyen los papas, por miedo a dejar a su hijo, pero, afortunadamente, yo sí estuve en una familia donde sí me entendieron donde me dejaron abrir mis alas y pues solamente abrí mis alas y volé. (David-09)

Para David-09, centra el problema en las personas sordas y en la perspectiva individual como en apoyo de la familia, por el cual muchos sordos no siguen estudiando, a pesar de que existen posibilidades de seguir adelante.

Yo creo que donde tendríamos que empezar a trabajar es desde la primaria, primero pues que el maestro sepa lengua de señas, que no solamente deletree, sino que ya expliqué con señas, segundo que nos explican la historia de la lengua de señas y sobre la cultura sorda en México, porque es importante conocerla, ahora si nos vamos a secundaria, pues creo que ahí deben de tener una educación de calidad. (Miguel-11)

Para Miguel-11, el sistema educativo no está adecuado para la comunidad sorda, recomienda mejorar el currículum y las prácticas docentes, así como la didáctica que se utiliza en las escuelas. Son diferencias que tienen que ver con sus experiencias de cada informante, pero también con las condiciones personales e institucionales que vivieron a lo largo de los diferentes niveles educativos por los que pasaron.

Un tema interesante que los informantes expusieron fue que la educación inclusiva no es totalmente inclusiva y que, para llegar a serlo, se requiere un proceso muy largo que responda a los problemas y necesidades de las personas con discapacidad. Los entrevistados mencionan que las instituciones educativas son inclusivas porque los aceptan, pero una vez que los estudiantes están dentro de las aulas no les prestan atención, de manera que están incluidos, pero a la vez excluidos del sistema. Esto se debe, entre otras cosas, a los docentes no están preparados y las clases imparten sólo están dirigidas a unos cuantos.

La verdad, para mí, es muy complicado, porque si hablamos de inclusión, creo que aquí el problema es que hay demasiada desinformación de las personas, a lo mejor pueden conocer de la discapacidad, pero más o menos, o sea no profundizan el tema. (Luis-07)

Creo que lo importante es que los niños tengan una educación digna, que nos traten como personas sordas y que podemos entender que, si comprendemos el español. (David-09)

[...] porque creo que la mayoría piensa que si una persona tiene algo especial tiene que estar en una escuela incluyente y, la verdad es que no, y que es un error que, si una escuela sólo tenga el membrete de inclusivo, ya es apta para toda discapacidad y no, y por esa razón

digo como profesional, me gustaría hacer ciertas propuestas, justo para quitar estas cuestiones que la personas no ven, porque cada persona es distinta y todos son importantes. (Vianney-10)

Los sujetos de estudio esperan recibir una educación de calidad y con igualdad, asimismo, mencionan que la educación de los oyentes está mucho mejor que la especializada para las personas sordas, es decir, hay una desigualdad educativa. Entonces, una persona sorda donde puede tener ingreso a una institución educativa, pero no alcanza los mismos aprendizajes que la mayoría, es decir, se trata de una exclusión-incluyente, porque a pesar de asistir a la escuela, los alumnos no aprenden nada. De este modo, los informantes aspiran a una educación de calidad como todos.

Es complicado, pero yo creo que lo más importante es que las personas oyentes tuvieran más de inclusión con las personas sordas, que hubiera mejor acceso en las escuelas con intérpretes, creo que sería algo muy bueno. (Naomi-02)

Serían dos cosas, primero, es que es muy importante que los niños sordos tengan una educación igual que los oyentes, porque en ocasiones cuando los aíslas ellos aprenden de una manera muy lenta, y si los incluyes con niños oyentes pueden avanzar más en sus estudios. (Vianney-10)

Creo que la educación entre sordo y oyentes lo que falta es la parte que los oyentes tienen que abrirse a nuevos mundos, en este caso al mundo sordo, tienen que abrirse los ojos y ver que ellos no sólo requieren la educación, y que no nos vean de manera extraña, que no nos vean raro o feo, la verdad es algo incomodo, y mejor que sepan de las discapacidades y no sólo me refiero a la auditiva, sino de todas. Y, si en dado caso, te encuentras a un sordo y éste evita a un oyente es que él tuvo un trauma de pequeño o algún episodio de su vida y que tuvo un trauma con un oyente, por eso es muy importante que en esta actualidad y que más adelante en un futuro y que las próximas generaciones de sordos ya no tengan estos traumas con los oyentes. (Luis-07)

Estos testimonios muestran lo que a los informantes les gustaría o buscan que se transforme en la educación, es un reflejo de sus experiencias, de los obstáculos que afrontaron y que muchas veces no se dan cuenta los actores educativos. Estas expectativas son también motivaciones para que las personas sordas puedan alcanzar a sus objetivos y tener una mejor educación. Todos mencionan que es importante que estas barreras se visibilicen, así como las dificultades que muchas personas sordas pasan día con día.

Creo que algo muy importante para mí es que ojalá en un futuro, pues más generaciones atrás de nosotros, ya puedan salir con el aprendizaje básico en lengua de señas para que se puedan comunicarse con nosotros, y pedir que llegue esto al Estado de México y que no se quede solo en la CDMX y que se haga a nivel nacional, que todo los sordos puedan tener un acceso a la educación y que no sean forzados a ser oralizados, que cada quien decida ser oralizados o no. Pero, lo más importante es que tengan su patrimonio lingüístico que es la lengua de señas y que vivan una vida digna y que puedan llegar a los estudios que ellos quieran y que no los limiten a unas ciertas carreras. (Naomi-02)

Sólo espero que esto vaya avanzando más, pero, bueno, son temas políticos que sólo apoyan a las personas con discapacidad y adultos mayores y sí está súper chido, pero yo me pregunto: “¿y la educación qué? ¿la educación para cuando van apoyar? ¿la educación para el gobierno no interesa o qué?” porque yo creo que lo importante aquí también es la educación. (Luis-07)

Para finalizar este apartado, presentamos algunos testimonios que se refieren a la forma en que estas personas ven la educación y cuáles es el sentido que le dan. Sus respuestas muestran muchos temas que se pueden analizar y seguir investigando en futuras investigaciones, aquí las incluimos porque es una manera de acercarnos a ver lo que ellos esperan de la educación.

Para mí, significa aprender nuevas cosas, nuevas palabras, nuevas formas de comunicación y educación es como aprender algo nuevo, algo que mi familia nunca me enseñó, o ningún conocido me enseñó, creo que lo más importante es seguir aprendiendo, nuevas cosas, y aprender de todo un poco es algo muy padre. (Naomi-02)

Pues, es el conocer, el tener más conocimiento más preparación hasta, incluso, sirve para prepararte día a día, y pues la educación se puede tratar de sobrevivir y con nuestro conocimiento tratar de sobrevivir en todos los aspectos, económico, sentimental, emocional etc. y también creo que, lo más importante, es dejar el pasado y aprender más para seguir adelante con nuestros conocimientos. (Luis-07)

Creo que es el aprender, el conocer, el esforzarse a sí mismo, para poder comprender las cosas y realizar nuevos proyectos. Volvemos a lo mismo, a pesar de que tenga barreras como el español y cuando lea algo no entienda todo, pero sí tengo una noción de lo que quiere decir, eso me motiva a seguir aprendiendo más. (David-09)

Conocer aprender, saber más de las cosas y hasta, incluso, saber comunicarse, porque creo que el estudio es conocer más conceptos. (Miguel-11)

Para mí, es aprender mucho, en avanzar y no limitarme, en seguir creciendo y aprendiendo, por ejemplo, yo que estoy estudiando la licenciatura y pienso seguir con una maestría, y si termino mi maestría seguir con un doctorado, porque hay que seguir aprendiendo y hacer más cosas, porque cuando entré a la universidad aprendí temas nuevos. (Vianney-10)

En conclusión, los informantes muestran una de las formas de exclusión que a veces no es tan visible, es decir, estar en la escuela, pero sin aprender nada, sólo asistir por asistir. Entre los obstáculos están el desinterés o la poca preparación de los docentes, así como las condiciones institucionales. También, se observa que una de las mayores preocupaciones es la adaptación en el salón de clases, debido a la actitud de sus compañeros, esto hace que no se sientan incluidos, “enganchados”, o a gusto en la escuela y que muchas veces sean objeto de rechazo y abusos. Finalmente, está el tema de la falta de acceso a los materiales de estudio. Estas formas de exclusión pueden ser muy sutiles, pero, entre ellas se van acumulando, lo que puede tener efectos importantes en las trayectorias de los estudiantes.

CAPÍTULO VI.
RESULTADOS PARTE 2.
APRENDER SIN APRENDER
EN LOS ESTUDIANTES
SORDOS

6.1. LOS APRENDIZAJES ELITISTAS O SECTARIOS

Esta forma de exclusión educativa se concreta través de los currículos que están desarrollados teniendo como referente a ciertos sectores de la población (Terigi, 2009), en otras palabras, están organizados para la supuesta “mayoría”, pero, en donde sólo se considera válido un tipo de conocimiento, dejando de lado a las minorías, a sus intereses y a sus problemas sociales. Esta forma de exclusión educativa es una crítica a la idea “ingenua” de inclusión, porque muestra que la educación no siempre es para todos, como generalmente se plantea. Existe un régimen académico, sustentado en políticas educativas que valoran ciertos contenidos basándose en la oferta educativa (Terigi, 2009).

Esta forma de exclusión o de inclusión excluyente es difícil de identificar porque también se da una forma sutil, que se entrelaza con otras barreras y formas de exclusión, y en donde intervienen tanto la trayectoria del estudiante como la dinámica de cada institución educativa. En esta investigación, pudimos identificar varios aspectos en donde los informantes mostraban cómo estos aprendizajes elitistas y sectarios estaban presentes en el currículo y en los programas de estudio que sólo están pensados para la mayoría oyentes, mientras que las personas sordas son relegadas y no pueden tener una educación de calidad.

Es importante mencionar que se consideraron tanto los contenidos escolares (currículum) propiamente dichos, como el régimen académico, que no sólo afecta la trayectoria escolar de los estudiantes sordos, sino de todo el alumnado, porque establece las reglas y pautas para las actividades escolares, como los horarios, los criterios de evaluación, los tiempos de cursada, entre otros (Terigi, 2015, Baquero *et al.*, 2009). La combinación entre los contenidos escolares y el régimen académico puede producir exclusión, especialmente, para las personas que no encajan en el modelo de estudiante promedio, como las personas con discapacidad.

6.1.1 Barreras

Una de las formas en que se concreta este tipo de exclusión la podemos ver cuando los entrevistados tuvieron la oportunidad de ver las diferencias entre lo que se impartía en la escuela de oyentes y la escuela especial para sordos. Para Silvia-06, por ejemplo, las clases de español fueron especialmente complejas, porque la manera de escribir y de ordenar las oraciones era muy distintas

a la de la LS, y por eso comunicarse con los oyentes era una barrera. Por su parte, Naomi-02 fue una escuela de oyentes en donde la forzaban a oralizar y le prohibían el uso de la LS, lo que era una restricción a su derecho a la comunicación y al uso de lengua materna. En contraste, para Vianney-10, la actitud fue una de las barreras más frecuentes porque tenía que estar en dos escuelas una de oyentes y una especial para sordos, generando una confusión para ella en no saber generar su identidad. Estos tres casos podemos ver como el currículo elitista y sectario que sólo valora el español, va generando exclusión para la minoría no oyente, ya sea porque son forzados a oralizarse o porque no pueden usar su lengua materna.

Pues, el único choque que tenía con ellos era la gramática, las conjunciones, los tiempos, no solamente es hablar por hablar sino también los verbos y es algo muy complicado y a mí no me quedaba de otra que comunicarme con los oyentes con mímica, porque mi gramática no la comprenden ya que en la lengua de señas no hay artículos simplemente son palabras que se conectan con otras, entonces, los oyentes no me entendían nada, y por eso trataba de comunicarme de diferente manera para evitar burlas por mi español. (Silvia-06)

Sí, desde la primaria me forzaban a ocupar la oralización, jamás me dejaban usar la lengua de señas. Algunos hasta incluso recuerdo que usaban la lengua de señas a escondidas, porque si se daban cuenta que la ocupamos podríamos ser maltratados. Entonces, yo prefería evitar la lengua de señas y solamente basarse en la oralización y en el uso de aparatos auditivos, pero, actualmente los aparatos auditivos ya no me sirven en lo absoluto, sólo escucho los ruidos más fuertes, ya sea ambulancias, truenos etc., pero de ahí en fuera, yo ya no escucho nada. En la primaria a esa edad todavía escuchaba ciertos ruidos a un cierto nivel. (Naomi-02)

Y, pues, hablando de mi educación sí era muy complicado, porque en las mañanas era mi terapia de lenguaje, y por las tardes iba a una escuela normal con oyentes, yo no contaba con ningún intérprete y yo me daba cuenta de que sí eran mundos muy distintos, ya que por un lado me trataban como sorda y por el otro como oyente. (Vianney-10)

En esta forma de exclusión es importante ver cómo los currículos entre escuelas pueden variar de acuerdo con la matrícula que tiene en la institución educativa. En el caso de Miguel-11, retirarse de la escuela de oyentes le permitió recuperar su lengua materna, porque si hubiera seguido en instituciones regulares, habría tenido que cumplir con las normas ahí establecidas.

No, yo sentía que no, creo que si hubiera continuado en la secundaria de oyentes, tal vez hubiera olvidado la lengua de señas, a lo mejor me hubiera adaptado más en la comunicación en español y oralización y, más que nada, esto lo vi reflejado con un amigo, ya que me lo encontré y él y yo habíamos estudiado en el CAM 39, pero este compañero sí había estudiado toda su secundaria en escuela de oyentes y cuando le hablo en lengua de señas él no me entendía nada, y me saque de onda, y pues dije a mi no me gustaría eso. (Miguel-11)

Silvia-06 menciona que las diferencias entre las escuelas de oyentes y sordos también dependen de si son privadas o públicas. Ella hace énfasis en que la escuela privada tiene mayor atención y más calidad educativa, mientras que en la escuela pública es muy difícil lograr aprendizajes de calidad y la atención que ella necesitaba. Contrariamente, Naomi-02 menciona que en las dos escuelas aprendió, pero que en la escuela regular aprendió más cosas por la forma de enseñar hacia los oyentes.

Pues, es que sí hay un mundo de diferencia, la verdad, no sabría responderte, pero en el caso de una educación privada, pues, estamos hablando que te pone la atención al 100% en este caso al sordo. En el caso de la educación pública, pues, al niño sordo solamente le van a enseñar español a medias y te das cuenta que, en la pública, al niño oyente le enseñan mucho más cosas como inglés, y hasta incluso otras lenguas, pero estamos hablando que son lenguas habladas, nunca le van a enseñar lengua de señas, algo que en las privadas sí pasa y que más adelante se puede aplicar a más temas, pero de este lado de la pública no, jamás. (Silvia-06)

Estoy entre las dos partes, me gustaron ambas, si hablamos de la especializada la comunicación era más fácil, pero sí, en la escuela de los oyentes ahí aprendí más cosas

como el español, pero actualmente te puedo decir que es muy padre, pero la verdad escogería las dos escuelas. (Naomi-02)

Otro comentario en donde se puede ver esta manera de exclusión es en las denominadas escuelas inclusivas, es decir aquellas en las que se reciben estudiantes con diversas discapacidades. Silvia-06 comenta que es un problema, porque los niños se pueden atrasar porque cada alumno tiene diferentes formas de aprender y esto repercute en todos.

la gran diferencia es que en la escuela inclusiva manejan distintas discapacidades o que haya niños oyentes, el problema es que todos se van a atrasar, no todos van a aprender al mismo paso, no todos tienen las mismas capacidades, porque puede ser una escuela súper inclusiva en donde están niños ciegos, niños con discapacidad intelectual, y sordos, y aquí cada discapacidad tiene sus propias limitantes. Entonces, si uno se atrasa a los demás los atrás también, el problema es esto, tienen que encontrar una metodología para atender a las tres discapacidades y cuando sólo existe una escuela especializada es más fácil concentrarse en una sola discapacidad. (Silvia-06)

El testimonio de Silvia-10, es interesante porque explica una gran factor sobre la exclusión educativa hablando de las escuelas inclusivas, en donde asisten muchas discapacidades y las tienen integradas en un solo salón generando que el docente tenga que atender a cada una de las distintas habilidades y necesidades de cada discapacidad, teniendo complicaciones a la hora de generar aprendizajes de excelencia, porque si uno de los alumnos necesita mejores estrategias o prestar más atención el docente tiene que focalizarse en él alumno, mientras que los demás en la clase se van atrasando generando barreras para cada uno, ella explica que es mejor estar en una escuela especializada porque todos tienen la misma condición y es mas facil atender a cada uno de los alumnos al ritmo de todos.

Miguel-11 coincide con esta idea y, además, toca el tema de las escuelas privadas y públicas; para él, todas deben que tener mayor accesibilidad como intérpretes de LS, para la enseñanza de sus compañeros sordos.

[...] y lo digo porque muchas veces los chicos sordos que están en secundaria tienen que estudiarlo en un sistema privado, porque en el sistema público su justificación es: “OK, te abro las puertas, pero tienes que convivir con otras discapacidades” y digo está bien pero cómo puedo convivir con una persona ciega, otra con discapacidad intelectual y otro sordo, pues la convivencia es muy complicada. Si te lo hablo en el ámbito de una preparatoria yo creo que es muy necesario un intérprete de lengua de señas, pero creo que sí es muy importante que el maestro sepa lengua de señas por si el intérprete no sabe del tema. (Miguel-11)

Con base en lo que expreso Miguel-11, sobre las complicaciones de tener diversas discapacidades en una aula, es necesario comentar que para atender cada tipo de discapacidad, sin crear una jerarquía o formas de segregación entre la comunidad estudiantil, es necesario primero por generar políticas institucionales inclusivas, generando que la escuela tenga claro los planes y estudios como estrategias que se deben manejar para cada alumno, teniendo en cuenta los mecanismos y herramientas necesarias como materiales especiales si es que lo requieren los estudiantes para sus necesidades, y puedan eliminar las barreras de aprendizaje y participación. Por otra parte también es tener a la platilla docente capacitada para comprender cada ámbito de las discapacidades, y en el caso de los alumnos sordos como menciona Miguel-11, es necesario tener un intérprete de LSM que apoye en la clase.

Otra barrera para estas personas se presentó cuando avanzaron hacia otros niveles educativos, en este caso Miguel-11 que no podía encontrar una escuela que tuviera las condiciones para responder a sus necesidades. Esto lo llevó a tomar otras alternativas para no olvidar los aprendizajes que había adquirido, con el tiempo, se fue atrasando y tuvo que buscar un trabajo para poder solventar sus gastos.

Recuerdo que tres años estuve aplicando muchos exámenes en otras instituciones para estudiar la preparatoria abierta, pero no contaba con los accesos necesarios como intérpretes, etc., entonces, se me fue complicando cada vez más. Recuerdo que ya en esos momentos, mis papás me tenían que apoyar en asesorías o clases extras [...] tristemente si yo quería entrar a una escuela normal, a una prepa escolarizada pues no podía entrar por mi

edad, ya en ese tiempo mi edad era mi limitante y preferí trabajar. Posteriormente, encontré otra institución parecida como a un CETis, y me doy cuenta de que aquí el maestro no sabía lengua de señas, entonces, al momento que veo eso no me siento cómodo y sólo curse aquí un semestre y me voy, y mejor me pongo a trabajar. (Miguel-11)

En este caso de Miguel-11, la exclusión no se dio por los contenidos del currículum, sino por las condiciones del régimen académico, que establece un límite de edad para cada nivel educativo, lo que muchas veces contribuye a que las personas abandonen definitivamente el sistema educativo. (Baquero *et al.*, 2009)

Para Naomi-02, terminar su primera licenciatura fue muy complicado porque no contaba con los ingresos necesarios para adquirir los materiales que requería, como consecuencia abandonó su carrera. El régimen académico es algo que se observa en los testimonios de los informantes, aunque, como se ha dicho, esto no sólo les ocurre a las personas sordas sino a todas las personas con discapacidad en el ambiente educativo. Se trata de una forma de exclusión incluyente porque, a pesar de que los estudiantes se encuentren en la escuela, el régimen no los considera y no siempre reciben la atención necesaria, lo que hace que los alumnos tengan que invertir más tiempo en sus estudios y recursos, porque tienen que buscar por su cuenta otras alternativas para su progreso académico (Pérez, 2019)

Yo, como en mi casa hubiera, querido terminar arquitectura, pero, tristemente los estudios también son complicados y los materiales y no tener los apoyos y ni un intérprete sí es muy complicado, ya que estos apoyo son muy importante para la educación como en lo laboral, para poderse comunicar, porque muchas veces en la actualidad no tienen el acceso a la información o son ignorantes en ciertos temas, y que más adelante puedan adquirir estos sordos más experiencia o que puedan aprender mucha información, como los oyentes que tienen este acceso, porque la verdad no es fácil para una persona sorda ingresar a un estudio o un trabajo, es muy complicado, por falta de comunicación, e información etc. (Naomi-02)

La didáctica fue otro factor en donde los estudiantes sordos vieron la diferencia entre una escuela y otra. Miguel-11 menciona que no le gustaba asistir a terapias de oralización porque no tenía ningún sentido para él, ya que no podía pronunciar ninguna palabra y se sentía obligado, aunque no entendía nada. Para Silvia-06, una de las barreras fue la gramática y la forma de enseñar de los docentes quienes no buscaban estrategias para ayudar a los alumnos sordos, a pesar de que ya habían tenido alumnos con dicha discapacidad, los docentes sólo se apegaban al currículo impuesto. En el caso de Vianney-10, era lo mismo porque no entendía los textos en español y los docentes le no brindaban apoyo, teniendo que buscar otras alternativas para cumplir con lo que pedían en la escuela.

A los 5 años y cuando estaba en el IMAL, sólo fueron como dos o tres meses, no soporté mucho, porque no me gustaba la verdad, dentro de mis terapias yo me daba cuenta que, aunque yo pronunciara las cosas, la maestra nunca me entendía y me hacía repetir muchas veces la misma palabra, entonces, no me gustaba porque me sentía que me estaban forzando a hablar sin yo saber pronunciar las cosas, pues preferí dejarlo, porque sí era algo desagradable porque nadie me entendía. (Miguel-11)

Yo sentía que nos enseñaban como a los oyentes y a veces escribían como si nosotros supiéramos la misma gramática y yo siento que no era lo adecuado. Algo que debieron haber hecho y como propuesta yo se los dije fue que, si ya en la escuela tenía experiencia con anteriores generaciones de sordos, ya deberían tener un manual y deberían tener énfasis en algunos temas, como una gramática más leve más tranquila para que los sordos comprendieran el tema, porque también depende de la habilidad del sordo. (Silvia-06)

En la escuela de los oyentes, pues todo lo manejaba a través de textos y textos, hasta más no poder, regularmente todos estos textos le tenían que pedir apoyo a mi abuelita para que me explicara que venía ahí, porque la verdad leerlo yo y comprenderlo era muy complicado. (Vianney-10)

La didáctica fue el principal obstáculo para el aprendizaje de los alumnos en esta forma de exclusión-incluyente, que no siempre es fácil distinguir, porque los estudiantes estaban inmersos

en el salón de clases y cumplían con que los docentes o la institución impone a través de su currículo dirigido a la mayoría, este tipo de exclusión no sólo tiene que ver con los aprendizajes elitistas, sino también con las formas de enseñanza excluyente de los docentes, que ratifican la validez de cierto conocimiento establecido por ellos, descartando los saberes de las “minorías”, como es el caso de Silvia-06, en las clases de matemáticas, en las que tuvo muchas dificultades para entender las operaciones aritméticas. Para Vianney-10, en la materia de redacción, las clases no fueron tan eficaces para que ella pudiera comprender, porque el docente sólo daba la clase de manera oral sin buscar otras alternativas para ella. Miguel-11 también enfrentó complicaciones en la clase de español, especialmente con los verbos y la gramática, teniendo que aprender y modificar la manera de escribir para hacer oraciones, algo que es muy distinto en la LS.

Pues, empiezo por las que odio, que son las matemáticas, de hecho siempre he dicho que se me complica demasiado, hasta la parte de los resultados, sí entiendo el proceso, sí entiendo todo, pero ya al momento de realizar dichas operaciones no me sale [...] Algo que tengo que agregar que las matemáticas siempre han sido mi problema, desde la primaria hasta la preparatoria, así que no creas que sólo fue en el paso de la primaria. (Silvia-06)

En este aspecto me ponía de acuerdo con todos los maestros, porque con el maestro de la materia de Redacción él hablaba muchísimo, y pues yo sólo me daba cuenta que hablaba y hablaba y hablaba a más no poder. (Vianney-10)

dentro de las clases de español había el tema de verbos y era muy complicada esa clase, porque al momento de que lo tenía que pasar al español me costaba mucho trabajo, de igual forma con los tiempos, no los entendía, y esto igual me costó trabajo en la secundaria. De igual cuando estuve en una escuela de oyentes y yo era el único sordo, se me complicó mucho estos temas, la única barrera que tuve fue el español, pero después que pasé tiempo en esta institución yo ya ocupaba mi gramática en lengua de señas para hablarla y escribirla, o sea no ocupaba el español normal, ejemplo, yo escribía: “Dame boleto” a diferencia del español que es: “Dame un boleto” entonces sí eran diferencias que fui aprendiendo y modificando. (Miguel-11)

Esta manera de enseñar que tenían algunos docentes conllevó a que los informantes tuvieran inconformidades y tuvieran que buscar otras alternativas para satisfacer sus necesidades. En algunos casos, como el de Silvia-06, incluso, se generó un conflicto con la docente, teniendo que llegar hasta Coordinación de la institución para que pudieran llegar a un acuerdo respecto a la forma de enseñanza. Vianney-10 vivió una situación similar, porque el docente no le quería impartir clases, con el pretexto de que estaba haciendo trampa con ayuda del intérprete, a pesar de que éste sólo estaba cumpliendo con el trabajo de enseñar y explicar el procedimiento que el docente no podía hacer en su clase. Por su parte, Naomi-02 considera que en este proceso tiene que ver mucho de la actitud de cada estudiante y del docente para que pueda dar una buena clase.

Peleaba mucho con una maestra de la materia Gestalt y ella lo explicaba y lo veía desde una perspectiva oyente y yo desde una perspectiva sorda, entonces chocábamos, y esa materia me encantaba pero siempre chocábamos completamente por tener diferentes visiones, era un debate constante, yo sólo le decía que me tratara con una cierta igualdad como todos mis compañeros, recuerdo de estas tantas discusiones, la coordinadora de la licenciatura, tuvo un enfrentamiento con la maestra porque la maestra le dijo: “yo a esta Silvia-06 (su nombre de la participante) no le entiendo nada, y prefiero que la cambien de grupo”. (Silvia-06)

en un momento, cuando el maestro puso distintas operaciones yo no las entendía y le pedí ayuda para que me explicara, él sin problemas me empezó a ayudar y de la nada el maestro se enojó y le empezó a reclamar de por qué me ayudaba y que me estaba pasando las respuestas, el intérprete se sacó de onda y dijo: “No, simplemente le estoy explicando las operaciones, porque ella no entiende”, y la respuesta del maestro fue: “No, salte de mi clase” y bueno saca a mi intérprete y pues eso sí me enojó bastante y que armo un alboroto dentro de la escuela, y pues el resultado fue que despidieron al maestro. (Vianney-10)

Depende de cada uno, no puedo decir que algunos eran muy pacientes, otros muy desesperados, algunos tenían un familiar con alguna discapacidad, pues una en otra forma comprendía, tenían más paciencia, pero quien no tenía una convivencia con personas sordas pues siempre se enojaba siempre estaban de malas y te trataban mal. (Naomi-02)

Lo que podemos identificar es que existen dificultades para concretar las políticas de inclusión, porque las instituciones trabajan con base en un currículo y con prácticas no incluyentes, que fueron previamente establecidos y que no depende de la decisión de los docentes o de las autoridades escolares. A esto se agrega, la poca formación docente y la falta de sensibilización que tienen con sus alumnos con discapacidad, lo que se muestra con frecuencia en los testimonios expuestos, así como la carencia de los recursos institucionales.

Silvia-10, nos explica que, en ciertas materias, los docentes simplemente al enterarse de que tenían de tener una alumna sorda, era un factor para reprobarla y seguir con sus mismas estrategias de enseñanza. Por su parte, Miguel-11, a pesar de que tenía intérpretes en la clase, presentaba el problema de que no eran especialistas en el tema, de manera que utilizaban señas o conceptos desconocidos que finalmente no lograba entender.

Cuando me tocó la materia de psicología infantil, en este proceso ese maestro me dijo: “Uuuh, tu no le vas a entender a esta materia y hasta te voy a reprobar”, o sea, sin haberme puesto una prueba o nada, sólo me dijo te voy a reprobar y ya, yo sólo dije “Ah, OK”, lo sentí como un reto. Yo me puse hacer ciertas cosas y simplemente le demostré que pude pasar su materia y hasta incluso, él fue uno de los primeros que estaba en la fila cuando yo presenté mi tesis, en este caso para callarle la boca, y era para que se diera cuenta que una persona sorda a pesar de no tener mi audición puedo llegar hacer las cosas. Sé que una tesis es complicada y hacer una investigación requiere un empeño, pero en esta etapa de la universidad yo ya no decía nada sólo lo demostraba con hechos. (Silvia-06)

[...] porque muchas veces no hay señas específicas en el tema y el intérprete sólo lo deletrea y eso es algo difícil de entender, y en ese caso nosotros como sordos el intérprete y el maestro nos ponemos de acuerdo para saber el concepto y hasta incluso nosotros le pongamos una seña nueva a un concepto desconocido, para que el intérprete ya no deletree mucho sino ya sólo haga la seña y lo entendamos más rápido. Un ejemplo la diferencia de “cultura” a “cultural”, hay un mundo de diferencias, entonces, se tiene que generar una seña para una palabra y otra seña para otra palabra, a lo mejor esto sólo es interno, porque muchas

veces el intérprete sí conoce el concepto, pero no existe la seña, entonces por eso mejor lo deletrean. (Miguel-11)

Otro aspecto en donde se evidencian las normativas institucionales que se les imponen a los alumnos es, por ejemplo, en el caso de Miguel-11, a quien obligaban a usar aparatos auditivos para adaptarlo a la mayoría. También, está la situación de Silvia-06, a la que forzaban a oralizar, algo que a ella no le agradaba, porque tanto los docentes como los alumnos se burlaban de los alumnos sordos, porque tenían que hacer un doble esfuerzo por pertenecer al grupo y no ser vistos como diferentes.

Fue muy diferente porque, cuando iba al Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, A.C. (IMAL) ahí nos obligaban hasta usar los aparatos auditivos o hasta el implante coclear, yo hasta me daba cuenta que casi todos mis compañeros, ya tenían un implante o tenían algún auxiliar. (Miguel-11)

Cuando veía a mis compañeros que empezaban oralizar, veía si el maestro lo comprendía o solamente le daba por su lado. En ocasiones hasta maestros se burlaban del sordo por tratar de emitir un sonido o una palabra, entonces, ya era cuestión del maestro y del alumno, y yo ya no me molestaba y si a mí me pedían eso, yo sólo le daba por su lado, porque en algunos casos muchos compañeros acceden a ser oralizados porque el maestro lo pedía, el mismo sordo se sentía ya mucho porque pensaban ellos que el maestro ya lo entendía cuando en verdad cuando ya se comunicaba con otros oyentes no le entendían nada. (Silvia-06)

La comunicación en todas las formas de inclusión-exclusión han sido una de las barreras más frecuentes. Miguel-11 comenta que estar inmerso por mucho tiempo en un contexto en donde la convivencia era más con oyentes, por el tipo de educación que reciben, ellos van perdiendo la comunicación entre otros sordos, olvidando su lengua materna que es la Lengua de Señas Mexicana, en otras palabras, él se empezó a comportarse como una persona oyente, porque así se lo pedía la institución y, de alguna manera el sistema, de no hacerlo simplemente era excluido. Este es un claro ejemplo sobre el régimen académico y cómo influye en los alumnos con alguna discapacidad, en

este caso Miguel-11, tuvo que adaptarse a los contenidos, normas, actitudes y formas que manejaban la mayoría en la escuela para poder pertenecer a dicho grupo y no ser excluido, y en cierta forma olvidar sus habilidades como necesidades que son su forma de comunicación que es la LSM.

Pues, yo me doy cuenta que en el CAM fue una educación muy básica e igual en mi lengua de señas, cuando ya entro al Centro Clotet, A.C. me doy cuenta que no sé absolutamente nada de lengua de señas, y veo que la lengua de señas no sólo son simple señas, sino también son gestos y mucho lenguaje corporal. Y, en el caso con los oyentes, pues yo no practiqué ahí nada de lengua de señas y la toda la educación era en español y muy distinto y pues todos mis compañeros que aprendieron el abecedario, pues todo me lo deletreaban. (Miguel-11)

Para Vianney-10, la comunicación también fue una gran barrera, el único apoyo que tenía era un amigo intérprete que la ayuda en ciertas ocasiones para poder hacer tareas, trabajos o platicar de su vida, pero, no podía brindarle mucho tiempo ya que era el único intérprete de la región y casi siempre estaba muy ocupado. Esto es preocupante porque vemos que existe una gran demanda para las personas sordas en cumplir sus necesidades, pero la oferta es muy poca. Este tema es importante mencionarlo, porque es un problema que se debe analizar para poder generar una respuesta eficiente para los alumnos sordos, de manera que se disponga de un intérprete de LSM que cumpla con los requisitos que ellos necesitan y adecuado para los contenidos escolares. Generar instituciones educativas incluyentes no es un proceso fácil, se requiere de políticas, de recursos y de una cultura organizacional que considere la diversidad de los estudiantes. (Echeita y Aiscow, 2011)

Tristemente, sólo era como mi fuente de comunicación, solamente me apoyaba en ciertas cosas, era muy pocas veces en las que me podía ir a visitar para ayudarme, ya que en Uruapan era el único intérprete y siempre tenía muchísimo trabajo, entonces sí era muy difícil que me pudiera atender, pero una forma de que estaba al pendiente de mí o que me apoyaba es que siempre me preguntaba si me habían dejado tarea, y si requería ayuda, pero fueron pocas las veces que si me ayudaba. (Vianney-10)

El tema de los intérpretes en las escuelas es algo que se repite constantemente como una forma de exclusión por falta recursos, lo cual hace que los aprendizajes y las necesidades de las personas sordas queden relegadas. Esto se muestra en el testimonio de Silvia-06 quien señala que, en muchas ocasiones, los docentes pueden tener conocimiento de la lengua de señas, pero no son intérpretes profesionales, lo que los lleva a inventar señas. La misma situación la expresa Miguel-11 sobre los intérpretes que, en muchas ocasiones, no son especialistas en el tema, teniendo problemas de interpretación o de comunicación con los alumnos. Por último, Naomi-02 menciona que ella vivió la escasez de intérpretes en las escuelas cuando asistió a escuelas regulares, ya que sus padres creían que se atrasaría en sus estudios si asistía a una escuela especial, lo anterior dio como resultado que no supiera la LS después de mucho tiempo.

[...] son maestros oyentes quienes dan las clases y hay ocasiones que estos maestros inventan sus propias señas, sin haber investigado antes con los sordos si existían dichas señas, pero mi último contacto con esta secundaria fue el 2004 cuando yo ya no sé nada de los maestros o mis compañeros. (Silvia-06)

muchos de los intérpretes que han estado en el ámbito académico, pues son muchos psicólogos o estudiaron educación especial, pero no pocas están en otras especialidades para que pueda interpretar e, igual, no hay accesibilidad en el ámbito superior, porque sólo en nuestro campus hay intérprete de lengua de señas, no hay ningún intérprete en otro plantel, y eso es algo preocupante [...] En el ámbito de mi carrera, es fundamental la comunicación y muchas veces mi intérprete no conoce muchos conceptos de comunicación o de cultura, pues se me dificulta, y es cuando me pregunto ¿cómo me va a explicar un tema que ni siquiera él domina? (Miguel-11)

porque, en ese entonces, no existía nada para nosotros exclusivamente. Algo que sí puedo decir, que mis padres pensaban que si me iban a meter a una escuela especializada iba a tener un retraso junto con mis compañeros de clase, aparte que en ningún nivel académico me apoyaron, yo no tuve intérprete, no tuve el apoyo de lengua de señas, bueno hasta la prepa. (Naomi-02)

La oralización forzada por las escuelas es un claro reflejo de que los currículos no están adecuados para la minoría y menos para las personas con alguna discapacidad, a ello se suma la débil formación que los docentes tienen en el tema de la inclusión, especialmente hacia los sordos. Silvia-10 menciona que muchas veces los docentes meten presión para que los alumnos para se adapten al grupo y que ellos sólo reciben información inútil que únicamente utilizan para tener contentos a los demás.

los demás, pues, no sólo daban sus clases en español como para oyentes generando que muchos sordos se presionaran y se pusieran nerviosos porque no comprendía la clase y lo único que recibían era información inútil, y si le agregamos la carga de trabajo de los maestros era mucha presión, y volvemos a lo mismo depende de la habilidad del mismo sordo para poder sobresalir. (Silvia-06)

La barrera más común para mí era en la parte del español, o sea no lo estoy hablando desde la lengua de señas, sino la gramática que tiene el español, porque yo ya estaba acostumbrado a hablar todo el tiempo en lengua de señas, y pues lo que me hacía falta era el español. (Miguel-11)

En el caso de Silvia-06, las barreras actitudinales las tuvo con los mismos alumnos sordos, ya que como explica la estudiante, la institución separa a los estudiantes sordos con base en sus capacidades, lo que generaba ciertas rivalidades entre ellos. Éste es otro ejemplo de los efectos del régimen académico en los estudiantes, porque a través de las normas, la organización y las acciones institucionales, de alguna manera, se segregaba a los estudiantes, es decir, se produce genera una exclusión incluyente, porque los estudiantes están inmersos en la institución educativa, pero a la vez siguen siendo excluidos y tienen que aceptar y adaptarse a las normas para continuar estudiando y ser aceptados por sus compañeros. (Terigi, 2009)

[..] también hay que decir que entre los sordos también se tiraban “mierda” (*sic*) por decirlo así, porque dependiendo del grupo en donde se encontraban tenían como un estatus, un ejemplo si estabas en el Grupo “A” pertenencias a los inteligentes si estabas en el Grupo “B” eras el que sabías más o menos y si estabas en el “C” porque de plano eran burros o no

tenían las capacidades de aprender. Entonces, justo por esa segregación muchos sordos se sentían frustrados y enojados, también estamos hablando que en estos años había más maestros sordos que nos enseñaban y sabían de la lengua de señas. (Silvia-06)

Una de las barreras donde es evidente que las instituciones educativas en México no cuentan con un currículo flexible con los apoyos para responder a las necesidades de una persona con discapacidad; en el caso de Silvia-06, su sueño era estudiar la carrera de medicina, pero ésta tiene estándares en donde la normalidad tiene un gran peso, esto hizo que fuera imposible para ella estudiar dicha licenciatura, además de que ninguna institución le brindaba el servicio de intérpretes, sino que ella lo tenía que solventar. Naomi-02, por su parte, abandonó su primera carrera por complicaciones económicas, que fue una de las primeras barreras que tuvo que enfrentar, pero, posteriormente al elegir su segunda licenciatura, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) sólo se le dio la oportunidad de escoger una carrera que ella no quería estudiar, sin embargo, como quería seguir estudiando y tuvo que cursarla. En su testimonio podemos ver que ella está agradecida que la aceptaran a pesar de su discapacidad y edad, dejando de lado que es su derecho poder escoger la carrera que ella quisiera. Para Vianney-10, encontrar una universidad en su región fue imposible por no contar con las condiciones que ella requería, teniendo que mudarse a otro estado, ya que estudiar en una escuela privada era un gasto muy elevado para sus posibilidades. Por último, Miguel-11 menciona que la Universidad Nacional Autónoma de México, a pesar de que tenga un discurso de inclusión, a la hora de presentar los exámenes de admisión o para escoger una carrera, limitan a las personas sordas a escoger determinadas carreras, restringiendo a sus derechos, además, la universidad no dispone con el servicio de intérprete de LS, sino que personas sordas tienen que pagarlo por su propia cuenta.

Desde un principio yo quería estudiar medicina, solamente es la formación del médico, pues la mayoría que imparte esta carrera se sienten semidioses, pues no me iban aceptar a mi como persona sorda. Posteriormente, después de tomar esta decisión de no estudiar medicina, yo me cansé de estar buscando y buscando una institución para poder yo ser médico, porque el problema aquí era pagarles a los intérpretes, porque estamos hablando que ningún intérprete me habría aguantado 5 años de tronco común o 8 años por toda la carrera, era algo imposible y muy complicado. (Silvia-06)

Yo, aproximadamente a la edad de 21 años, empecé a estudiar la carrera de Arquitectura, pero la tuve que dejar por problemas económicos. En noviembre del año pasado entré al Politécnico para poder seguir estudiando [...] En ese momento no decido qué carrera escoger sólo hice mi examen de admisión, sólo sé que me aceptaron en el instituto, pero, posteriormente, me dieron la carrera de biblioteconomía debido a que fue mi última opción. Yo quería estudiar economía o psicología y por último biblioteconomía como mi última opción, pero la verdad sí es interesante, y a pesar de mi discapacidad y edad me aceptaron. (Naomi-02)

Pues cuando salí de la preparatoria, todos me preguntaban qué quería estudiar y yo estaba buscando algo aquí dentro de Michoacán, pero aquí ya las universidades era muy complicado entrar, porque hasta las privadas ¡uff! Fue muy difícil. (Vianney-10)

Yo, antes de entrar a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), yo quería entrar a la UNAM y quería entrar a la carrera en Cine, me dijeron que no que, por el simple hecho de ser persona sorda, sólo tenía acceso a la carrera de historia y, pues, automáticamente dije que no [...] en la UNAM me dijeron: “Solamente tienes derecho de aplicar el examen, pero sólo en la licenciatura en Historia” y, pues, al momento que yo empiezo a investigar estas condiciones de accesibilidad para las personas con discapacidad, me doy cuenta que la UNAM no cuenta con estos accesos, porque la UNAM dice: “No, no te voy a dar un intérprete, si tu requieres un intérprete págatelo tú”, incluso, recuerdo cuando fue mi examen, esperaba que alguien me explicara en lengua de señas, pero tristemente no fue así y, pues, de todas maneras aplique el examen y no pasé en la UNAM. (Miguel-11)

Podemos destacar cuatro cosas importantes sobre los aprendizajes elitistas o sectarios, la primera es que los contenidos de los currícula no atienden las necesidades de los alumnos con discapacidad, ya que tienen otras habilidades, lo que deja fuera otras formas de aprendizaje que también son válidas. La segunda cosa se refiere a la didáctica, los docentes utilizan métodos y estrategias centradas a la mayoría y obligan a que los estudiantes, en este caso los sordos, se adapten a lo estipulado por los demás. La tercera tiene que ver con las condiciones del régimen académico,

específicamente con las normativas institucionales que están pensadas para los estudiantes sin discapacidad y aunque sea una institución “inclusiva” no toma en cuenta el perfil de los otros estudiantes que también son parte de la comunidad, como el de las personas sordas. Además, las instituciones educativas tampoco cuentan con un intérprete de LSM, negando su derecho a tener una educación de calidad. El cuarto y último aspecto se refiere a la elección de la carrera, porque las instituciones obligan a los alumnos sordos y a los que tienen una discapacidad en general a que escojan ciertos campos que se consideran “apropiados” para ellos, sin reconocer su derecho a elegir y descalificando sus capacidades de antemano.

6.1.2 Estrategias y facilitadores

Las estrategias para este nivel de exclusión se centran en el apoyo familiar o de amigos, los cuales fueron fundamentales para los estudiantes sordos. Silvia-06, menciona que siempre tuvo el apoyo de su madre y que le enseñaba el español escrito y su gramática acompañado con LS, hasta tuvo la posibilidad de tener asesorías privadas. Miguel-11, igualmente, recibió apoyo de su mamá, y dentro de la escuela también fue adquiriendo su Lengua de Señas Mexicana y esto le resultó bastante favorable para su crecimiento posteriormente. A Naomi-02, sus papás sólo le revisaban sus libretas y de vez en cuando las tareas para que estuviera al corriente, pero a la par tenía un grupo en donde compañeros y docentes se apoyaban para ir entendiendo la clase, estos apoyos fueron de ayuda para interactuar con los oyentes y a su familia.

Desde pequeña me enseñaron el español y su gramática, entonces, todo lo que me enseñaban yo lo practicaba con mi mamá, pero sólo la parte escrita con la lengua de señas, en cuestiones de la oralización o del habla eso no. Regularmente el apoyo era de mi mamá, había ciertas cosas que mi mamá si entendía y otras no, regularmente después de clase siempre me quedaba un rato más y le pedía asesoría privada a un maestro. (Silvia-06)

Y pues aquí en el CAM fue mi primaria y fui aprendiendo más cosas junto con mi mamá, posteriormente, me doy cuenta que cuando entro a la secundaria, entro al Centro Clotet, A.C. que es una escuela completamente para sordos de distintas edades, o sea en este instituto entran muchos sordos a terminar su secundaria, y pues son adultos, jóvenes, etc. Entonces, en esta institución es donde le enseñan a mi hermana y a mi mamá, de hecho los

maestros les decían que a mí me tomaran como practicante, pero jamás me ocuparan como su maestro o que yo les tendría que enseñar, y así como empezamos a practicar la lengua de señas. En el caso de mi papá pues en ocasiones lo hace con mímica, pero lo comprendo. (Miguel-11)

Normalmente lo hacía completamente sola, pero creo que lo más complicado fue en la prepa, porque antes, lo que fue primaria y secundaria, mis papás revisaban mis libretas y mis tareas. Recuerdo que, en la secundaria, yo tenía un grupo muy básico de compañeros y maestras que nos apoyaron para seguir comprendiendo las cosas en clase. (Naomi-02)

Una de las barreras que vimos anteriormente fue la comunicación, por el desconocimiento de la de la LS y la oralización, a pesar de esto, los informantes buscaron entrar al mundo de los sordos apoyándose de su lengua y con apoyo de sus padres o amigos, como un mecanismo para fortalecer su identidad, se parte de la comunidad y defender su lengua. En estos tres casos, podemos observar que su primer acercamiento a LS, lo tienen muy bien identificado y que fue un momento especial para ellos.

Recuerdo que la primera seña que le dije a mi mamá fue la palabra “dulce” y cuando le hacía la seña mi mamá no me entendía y, pues, como nos encontrábamos en la escuela, pues una pareja se acerca a mi mamá y ellos le explicaron que era lo que quería, entonces, ahí entendió mi mamá que si me quería comunicar con lengua de señas [...] y prefería comunicarse de diferente manera y así que tuve mi contacto con la lengua de señas, y que te puedo decir que soy una persona empoderada con ocupar mi lengua de señas. (Miguel-11)

A los 8 años, vuelvo a tener contacto con la lengua de señas y es cuando me empecé acercar a ese mundo y recuerdo que la primera palabra que aprendí fue “jarra” y fue un momento que yo quería que me pasaran la jarra de agua y yo lo decía en mi oralización, pero nadie me entendía, y hasta que uno de los sordos más adultos leyó mis labios y me entendió, pero después me enseñó la seña de la palabra “jarra” y pues así fue mi primer contacto con la lengua de señas. (Vianney-10)

Me quedo más con la parte de la prepa, porque ahí fue mi primer contacto con la lengua de señas, la parte que no me gustó es que los maestros sabían lengua de señas, pero no querían explicarlo todo con lengua de señas, casi todo lo explicaban de forma escrita, para estimular mi español. (Naomi-02)

Con base en lo anterior y teniendo sus vivencias con la oralización, se les preguntó ¿qué opinaban sobre este concepto de la oralización en las escuelas? Sus respuestas fueron diversas; Miguel-11 dice que es importante saber oralización y LS para que sirvan como estrategias tanto en el mundo oyente como para los sordos; desde otra postura, Silvia-06 remarca que es más importante aprender LS, porque es su lengua y se tiene que respetar, mientras que los demás tienen que saber incluirse, finalmente, para Vianney-10 expresó su apoyo a los compañeros que le interesen aprender y, considera, que se puede generar una inclusión en donde todos puedan aprender.

Si tengo que elegir entre lengua de señas o oralización, me quedo con las dos, porque no puedo sólo quedarme con una, pero, tampoco se puede obligar al niño en oralizarlo, simplemente porque quieres que se integre al mundo de los oyentes, pues no (Miguel-11)

En la actualidad que, a muchos sordos, pues, prefieren estar oralizados y no aprender la lengua de señas, cuando pueden comprender más cosas dentro del mundo de la lengua de señas, pero creo que son mundos muy distintos y si yo me involucro con los sordos prefiero que aprendan la lengua de señas, que ser oralizados. (Silvia-06)

Pues, como te comento que cuando yo entré había también un compañero sordo que después desertó, bueno este amigo se acercó a nosotros y nos empezó a preguntar sobre la LS y, pues, se interesó y le empezamos a enseñar y, pues, afortunadamente estaba en el mismo salón conmigo y ahí fue como él y yo empezamos a practicar la lengua de señas y él se hizo muy unido a mí, y jamás nos separábamos entonces aprendió LS rápido. (Vianney-10)

Otro tema por el cual es importante este nivel de inclusión-exclusión es cuando los informantes tuvieron que estar en una escuela regular con oyentes y en una escuela especial con sordos, con

dos planes de estudios distintos y dinámicas escolares diferentes, no obstante, ellos buscaban estrategias para poder ser incluidos y cumplir en clase. Ante ello, los estudiantes realizaron diferentes estrategias; Silvia-06 se informaba con materiales para saber más los conceptos que no entendía, mientras que Vianney-10, al estar en estas dos escuelas recibía un bagaje escolar más amplio que, por una parte, le ayudó a fortalecer su oralización y su LS y, por el otro, la gramática y el español. Miguel-11 al estar más tiempo en la escuela de oyentes se fue olvidando de su lengua materna, pero, al llegar a la escuela especial de sordos fue acoplándose rápidamente a las clases y recuperó la LS. Estas acciones sirvieron de facilitadores eficaces para ellos porque aprendieron tanto del mundo de los sordos, como de los oyentes.

[...] la secundaria, yo ya convivo con niños oyentes y, ahí, en una cierta manera me tuve que empezar a poyar en las monografías. Las compraba leía el reverso y entendía los temas, no te puedo decir que las entendía al 100%, pero sí me daba una noción, si tenía alguna falla del concepto, le decía al maestro las duda que tenía, pero regularmente siempre me la pasaba escribiendo y leyendo. (Silvia-06)

De hecho, yo tenía que ir a dos escuelas una de sordos y una de oyentes, en la de sordos, pues nos enseñaban oralización, un poco de lengua de señas, un poco de español [...] Las dos eran públicas y en el ámbito de la escuela de sordos, pues, el apoyo que nos daban eran aparatos auditivos y en la de oyentes, pues, sólo era materiales como libros, etc., pero sí me apoyaban. (Vianney-10)

[...] y cuando empecé otra vez a convivir con sordos y me hacían ciertas señas, pues yo no lo comprendía y ya yo les preguntan: ¿qué significa?, pero ya posteriormente en ciertas clases curriculares, no sé, como fútbol, etc., pues hizo que me acoplara más rápido con ellos y tuviera más confianza y pudiera aprender más LS. (Miguel-11)

Los informantes mencionan que la forma de abordar los currículos en cada escuela era diferente y, en muchas, ocasiones ellos sabían que la forma de enseñanza de los oyentes estaba más completa en comparación de las escuelas especializadas o incluyentes. En ese sentido, la estrategia de Silvia-06 era que entre compañeros se intercambiaban la información para ampliar sus aprendizajes, en

cambio, Vianney-10 señalaba que las escuelas incluyentes no eran buena opción porque el aprendizaje es lento y prefería la educación especial, aunque reconocía que el nivel de enseñanza de los oyentes era mejor. Por último, Miguel-11 manifestó su desacuerdo con estar en una institución en donde era obligado a oralizar o aprender de dicha manera, además de que prefería que se respete sus necesidades como habilidades.

Yo me di cuenta cómo era la educación para nosotros y cómo era la educación para los oyentes, era muy distinta, posteriormente, yo le decía que nosotros como compañeros entre oyentes y sordos, pues, nos compartiéramos nuestra información o nuestras formas de aprendizaje, para aprender más. (Silvia-06)

Pues, mira, si incluyes a una persona en una escuela con distintas discapacidades, la verdad es que el aprendizaje es muy lento, porque tristemente tienen que todo ir a la par de todos, si lo hablo desde una escuela especializada para sordos, y si tú me das a escoger entre estas dos escuelas, yo prefiero la especializada, pero, si tú me dices que el sordo va a ir a una escuela inclusiva con sólo oyentes, ahí cambia la cosa, ahí sí está bien, porque va a ir al mismo nivel con los oyentes. (Vianney-10)

En este caso, mi mamá, fue influenciada por una de mis tías a que me metiera al IMAL, en ese momento, mi mamá no sabía en qué instituto mandarme o algo por estilo. Y, cuando ya estuve ahí y después le dije: “Mamá, ya no quiero ir”, mi mamá me comprendió y sólo me dijo: “Está bien es tu decisión y respetaré tu lengua”. Y ya, posteriormente, entendimos mi lengua y fue como hasta un cuchicheo en poder hablar en lengua de señas, sin que nadie nos entendiera o decir algo que no queremos que alguien lo sepa. (Miguel-11)

Una de las estrategias para realizar sus tareas o para entender las clases era utilizar grabadoras e Internet, además, recurrieron a la ayuda entre compañeros y el trabajo que realizaban en casa con apoyo de sus familiares. A través de ellas, se evidencia la manera en que estas personas buscaron superar las barreras que constantemente se les presentaban en el salón de clases.

Entonces, yo empecé a tomar otros medios, como grabadoras para poder grabar las clases, donde hablaban demasiado los maestros, para, posteriormente, iba con esta maestra que

tenía como clase extra y, pues, ella escuchaba la grabación y ya ella me iba explicando en resumen en que se trató la clase y la tarea que tenía que entregar. (Vianney-10)

Pues, como ya tenemos la tecnología, pues, muchas veces, tengo que ocupar el traductor de Google, justo para poder entender lo que dice el maestro o mis compañeros y los conceptos, pero, sí ha sido muy difícil. (Miguel-11)

La verdad, a mí siempre me interesó la lectura, desde ese entonces, tú podrás decir es una lectura básica tipo como un periódico, una revista, no solamente libros educativos sino en general, lo único que me forzaban era a leer, pero de manera general. (Silvia-06)

Otras de las estrategias que ocupaban los informantes para facilitar sus estancias en las aulas, era irse a otros salones a pedir apuntes o guías de estudio para hacer sus tareas o estudiar para los exámenes, en el caso de Naomi-02, esto era lo que generalmente hacía. En cambio, Silvia-06 se apoyaba con otros compañeros sordos, entre todos se explicaban los temas o conceptos que no entendían y, por último, Miguel-11 sí contaba con apoyo de un intérprete y esto fue un gran facilitador para comprender las clases, acompañado de otros alumnos que también tenían problemas de audición.

En el caso de la prepa, yo tuve que moverme a otros salones de las mismas materias para pedirles prestado a otros compañeros sus cuadernos y yo poder hacer mis propias guías de estudio. La verdad, cuando estuve en la prepa no tuve buenas calificaciones era una niña de 7 y 8 sinceramente, a pesar en ocasiones, pues, terminaba en la biblioteca leyendo libros para entender conceptos y cosas, y hacer las tareas. (Naomi-02)

Entre mis mismos compañeros nos preguntamos: ¿Oye, entendiste esto?, y pues muchos: “Sí”, otros: “No” y, pues, el que sí había entendido todo nos explicaba y pues entre nosotros nos apoyamos y nos convertimos como los maestros para explicar dichos temas. (Silvia-06)

[...] y pues justo en ese, pues yo me empecé a ser uno de los alumnos más participativos dentro de mi clase, porque eran chavos de 15 o 16 años, y pues empecé a llevarme muy bien con mis compañeros. Posteriormente, llega el intérprete y cuando ya empieza a dar su función, son cuando empiezan a salir este compañero que era hipoacúsico, el otro sordo que no sabía lengua de señas y estos alumnos siempre se sentaba hasta atrás y sólo anotaban las clases en sus cuadernos. Al momento que ya está el intérprete, yo me paso hasta adelante para estar al pendiente de lo que dice el intérprete y el maestro y, pues, aquí cambió todo porque la información era muy fluida y chida y, en el caso, de los compañeros hipoacúsico, pues estaba súper atrasado, pero, por pena no decía nada y con el intérprete, pues, empezó a mejorar. (Miguel-11)

Para las tareas y trabajos en la escuela, la estrategia de Vianney-10 era pedir ejemplos a los docentes o ir a casa de sus compañeros para poder atender los temas que no entendía, en el caso de Miguel-11, su único mecanismo era quedarse después de clase para realizar las tareas o terminar lo que no había podido realizar en clase, ya que la carga escolar era demasiado pesada. Naomi-02, por su parte, iba a la casa de sus compañeros para tomar apuntes y guías de estudio, a pesar de que una de las barreras era la desconfianza de su madre cuando iba a otras casas.

Pedirles ejemplos a todos los maestros para hacer la tarea, para poder entender y ya, si de plano no entendía nada, pues le pedía ayuda a mi amigo y, pues, iba a su casa y me apoyaba y como te decía ya era como mi intérprete. (Vianney-10)

Pues, en este momento, ya hacía mis tareas completamente solo, ya nadie me ayudaba, o hasta incluso ya llegaba momentos en el salón me quedaba haciendo las tareas, o sea me daba ese tiempo de terminarla y, bueno, también que los maestros no nos dejaban mucha tarea por hacer. (Miguel-11)

A veces, cuando iba a casa de compañeros o compañeras, mi mamá tenía una actitud tan negativa que me decía que solo iba a chismear o que iba hacer relajo en vez de hacer tarea o estudiar. Pero, la verdad, es que nada de eso era cierto, entonces, muchas veces esos compañeros, cuando nos reunimos me prestaban sus libretas y yo sólo leía sus apuntes y

era como yo comprendía a través de sus ejemplos que ellos escriben del tema, todo lo que explicaban en clase, y así era cómo iba comprendiendo los conceptos o los temas. (Naomi-02)

Teniendo antecedentes en donde las escuelas no cumplían con sus necesidades, los alumnos decidieron cambiarse de escuela a una especial o alguna que tuviera un currículo más flexible que sí tuviera las condiciones para ellos. Esto marcó una gran diferencia en la comprensión de los temas en clase, además de que conocieron una educación que sí tenía la atención que requerían ellos.

En la preparatoria sí había intérprete de lengua de señas, algo que apenas se estaba impulsando. Al momento que yo llego a la prepa, me doy cuenta de que de lo que me enseñaron en la secundaria era algo muy básico, algo súper sencillo, a diferencia de la prepa donde la teoría y la enseñanza era más complicada. Y esta escuela era el Colegio de Londres, de hecho, cuando yo llego a esta prepa había dos variantes o me ponía a estudiar para un examen único para sacar la prepa o la escolarizada y yo decidí tomar el escolarizado. (Silvia-06)

Después abren el IEMS y cuando entro aquí era único sordo y, pues, cuando entro los directivos, los maestros, se le hace impactante eso y no sabían cómo atenderme. Entonces, en mi primer semestre, pues, yo les dije: “Pues, soy sordo y requiere un intérprete en lengua de señas” y pues el director dijo: “está bien”, pero, me doy a mi sorpresa que había dos compañeros que uno era hipoacúsico y otro era sordo, pero no sabía nada de lengua de señas, o sea, él sí no sabía nada de nada, porque cuando yo le hablaba no entendía nada. Sí, fue un proceso muy largo y complicado para que terminara mi educación media superior. (Miguel-11)

El cambio de escuelas fue una estrategia positiva para ellos porque, aunque no contaran con todos los servicios que ellos requerían, la atención de los docentes era buena. Miguel-11 dice que era más sencillo entender las clases, ya que contaba con docentes sordos y ellos entienden mejor al alumno. De acuerdo con Vianney-10, el cambio de escuela fue bueno, porque los maestros ya se comunicaban con lengua de señas, aunque en su familia tenían que pagar una fuerte colegiatura

para que ella tuviera una buena educación. Por su parte, Silvia-06 consideró que había diferencias entre las clases y la manera de enseñar de los docentes, ya que unos sí tenían mayor atención para ellos y otros simplemente explicaban hasta el final de la clase.

Me fui al Centro Clotet, A.C. y fue ahí donde comprendí más el español tal vez no contaba con intérprete ahí, pero sí tenía un maestro sordo y era más sencillo que nos enseñaran todas las palabras [...] ya cuando estoy en , Centro Clotet, A.C. ahí ya no deletreaban nada, sino ya eran las señas como eran y ahí ya me explicaban el tema como tal y buscaban la forma para que lo entendiera. (Miguel-11)

En este caso, ya fue en una Secundaria privada era una escuela de oyentes y sordos [...] pues, en este caso, en la escuela los maestros sabían un poco de lengua de señas ya sabían comunicarse conmigo y, pues, lo entendía por parte de mi mamá ya que me decía: “Estamos pagando esta escuela solo para ti, yo sé que pasas momentos incómodos, pero tienes una mejor educación”. (Vianney-10)

De todas las materias que yo tuve, sólo había una maestra que sí nos explicaba toda la clase en lengua de señas, los demás, pues, nos forzaban a oralizar o que hiciéramos lectura labiofacial, o solamente que copiáramos. Algunos, sí se empleaban a que anotaban todo el pizarrón lo explicaban y, posteriormente, se acercaban para ver si comprendimos todo, había veces que en algunos conceptos o en algunas otras cosas sí las comprendía y otras no. (Silvia-06)

La participación también es una de las estrategias que los informantes tenían que implementar para adaptarse. Silvia-06, por ejemplo, tenía que esforzarse más para poder atender la clase de español y demostrar que sí la entendía la clase. Por otro lado, Miguel-11, y sus docentes sí contaban con estrategias para que él pudiera entender el español, las cuales eran con base en la LS y la práctica. Mientras que, para Vianney-10, las actividades extracurriculares fueron la estrategia que más le funcionó, porque con dichas actividades fue acercándose más a las personas sordas y logró comprender su mundo.

Mis compañeros sí los forzaron y se sentían en una posición oyente, entonces, para mí sí me sorprendían de como sí influía el español y la oralización para los sordos. Creo que para mí lo más importante fue aprender el español escrito completamente y comprenderlo al 100, que ser oralizada como mis compañeros. (Silvia-06)

Pues, como te comento, primero, fue los exámenes y ya después me pasan al salón de clases, y me doy cuenta de que el maestro explicaba en español y después lo pasaba en lengua de señas. Y había muchas cosas que no lo entendía, pero con la práctica, pues fui mejorando, entonces, recuerdo que todos trabajamos en equipo, pero llegó un punto que la educación se volvió como estilo INEA o sea era una secundaria abierta porque no éramos sólo adolescentes, sino que había muchas más personas mayores. (Miguel-11)

Entré a los 12 o 13 años aproximadamente y eso te lo digo porque, a partir de los 12 años, empiezo a convivir más con personas sordas, ya a un nivel más común, porque recuerdo que mi escuela me mandó a unas competencias deportivas con niños con discapacidad y ahí fue donde entendí a los sordos y empecé a comprender más su mundo. (Vianney-10)

Entre los aspectos positivos que los entrevistados destacan del currículo están que, la mayoría de las veces, sí tenían los servicios de interpretación logrando mejores condiciones para el aprendizaje. Especialmente, destacan las diferencias entre una educación acompañada con intérpretes profesionales y otra con docentes que tratan de interpretar. Es importante mencionar que los casos que se presentan las instituciones disponían de los servicios, los alumnos no tenían hacerse cargo de ellos. Es importante destacar estos temas porque la atención a los estudiantes con discapacidad, en este caso los sordos, es una obligación del estado como de las instituciones, que deben de cumplir con los requisitos de los estudiantes para la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación, y es aquí, donde se pueden ver las diferencias entre los casos, donde muchos de los entrevistados anteriores (en las otras formas de exclusión) no recibieron los apoyos que requerían como el servicio de interpretación y abandonaron la escuela, pero en estos caso que observamos en estos momentos, tuvieron los recursos y servicios que necesitaban y pudieron llegar a la educación superior, esto abre una gran factor de las necesidades y recursos que debe tener la escuela para atender a sus alumnos con discapacidad.

Recuerdo que dentro de esta escuela contábamos con un intérprete y en la clase de matemáticas y era donde más interpretaba por lo complicado que era la clase. Sí, tenía clases extras en matemáticas, tenía una maestra que me explicaba todos esos temas, porque yo no entendía nada y se me hacía muy complicado, y era una clase extra, y esta maestra no me cobraba y también en inglés tenía una clase extra. (Vianney-10)

Yo creo que lo más importante que descubrí en la preparatoria fue cómo era una educación acompañada con un intérprete y no con un maestro intérprete, porque estamos hablando que el maestro intérprete tenía que buscar la manera de enseñarnos las cosas y si no sabía cómo explicarlo simplemente lo escribía. En este caso, que ya había un intérprete más aparte el maestro, el intérprete se dedicaba a dar toda la clase con señas precisas de acuerdo al tema que se estaba implementando en clase. (Silvia-06)

Pues me sirvió mucho el sistema semiescolarizado, porque tenía intérpretes, ya que ellos podían los sábados, y si yo hubiera ido de lunes a viernes a la escuela hubiera sido más difícil, porque dudo que la institución pudiera pagarle al intérprete el tiempo de un sistema escolarizado. Entonces, no me quejo, me gustó mucho el sistema semiescolarizado. (Miguel-11)

Otra estrategia era relacionarse con otros compañeros que también habían sido excluidos por la mayoría, creando un grupo de apoyo para ser su estancia más llevadera en la escuela, así fue como Vianney-10 pudo solventar las barreras actitudinales de sus compañeros oyentes, y la falta de atención de los docentes. Para Miguel-11, sus estrategias fue juntarse con sus compañeros sordos y poder tener una comunicación más amplia para comprender los temas que no entendían. Por último, Silvia-06 tuvo compañeros de clase que se interesaron por su lengua y cultura, generando una convivencia libre de discriminación entre ellos.

Después, en todo este transcurso de la secundaria, pues hice un grupo de amigos, pero éramos el grupito de los rechazados, porque eran a los chicos que también los *bulleaban*, y

pues con el que me juntaba más era un chico que estaba gordito, porque, pues, también le hacían burla por su físico. (Vianney-10)

Pues, igual, entre nosotros, como compañeros sordos, tenemos que estar en contacto para estarnos preguntándonos y apoyándonos de lo que entendimos en clase y estarnos compartiendo los apuntes de uno con otros, para poder pasar bien las materias. (Miguel-11)

Cuando ya ingresé a mi carrera, yo sólo contaba con un intérprete, no contaba con más, entonces, mis compañeros fueron los que decían: “¿Pero, por qué sólo hay un intérprete, debe de haber más, esto y el otro?” A algunos compañeros le dio más curiosidad de saber cómo era la comunidad sorda y de saber lengua de señas, y otros les dio exactamente igual, o sea no les interesó, pero me respetaron. Jamás me *bullearon* o me discriminaron, jamás, desde un principio se planteó un respeto. (Silvia-06)

Estas estrategias y facilitadores que implementaron los informantes muestran que pudieron superar las barreras actitudinales, pedagógicas y estructurales. También, es una muestra de cómo los aprendizajes elitistas y sectarios es una forma de exclusión educativa que se tiene que analizar desde la perspectiva de los que la viven. Muchas de estas formas de exclusión no siempre son visibles, porque están ocultas entre las prácticas cotidianas y por los regímenes académicos dirigidos a las mayorías, mientras la minoría sigue siendo excluida.

6.1.3 Expectativas, opiniones y recomendaciones

Para los estudiantes sordos, el ingreso a la universidad es un gran éxito académico, es la gran meta de su trayectoria educativa, que han pasado entre muchas barreras y estrategias que pueden funcionar o no. A continuación, se analizan las expectativas de las personas sordas que llegaron a la educación superior, por ejemplo, Naomi-02, quien quiere estudiar una nueva carrera, pero no sabe si al ingresar va a tener apoyo como intérpretes o un acceso más eficaz para ella, porque su licenciatura va a ser en línea, pero muestra gran entusiasmo por seguir con sus sueños. Silvia-06 menciona que ingresar universidad fue complicado adaptarse ya que venía de instituciones en donde ni el currículo, ni la didáctica eran aptos para ella, por eso tuvo que esforzarse más adaptarse a los estudios. Por último, Miguel-11, al entrar a la universidad armó un grupo de trabajo con el fin

de crear estrategias para la accesibilidad de las personas sordas y que éstas tuvieran mejores oportunidades.

tengo que aclarar que la carrera no va a ser presencial todo va a ser en línea, entonces, para mí, no se me complica porque algunos intérpretes o mis propios hijos me apoyan en traducir algunas cosas, no todo, pero, sí unos ciertos conceptos [...] en este caso que es todo en línea es más fácil que me manden videos, textos y así es más fácil aprender de esta manera. Y si son videos, puedo meterle el subtítulos y me facilita mucho las cosas, en ocasiones, cuando me llevo a equivocar en ciertas cosas o no entiendo, pues, puedo regresar el video y poner más atención. (Naomi-02)

[...] en los primeros dos semestres, entre los compañeros y los maestros se dieron cuenta que mi gramática era muy distinta, ahí fue donde implementaron o trataron de enseñarme con ciertos manuales, por ejemplo, a veces me decían: “Ponte a leer las normas de APA”, para que viera cómo se escribe correctamente, entonces, [...] me daba cuenta de cómo se manejaba la parte del español o la gramática. [...] Creo que a veces al principio era muy complicado los temas, los textos y teorías de Freud, entonces, con mis compañeros o con los intérpretes, pues yo me adaptaba y aprendía todos esos textos. (Silvia-06)

Antes que yo terminara la preparatoria, yo le pregunté al coordinador “¿Oiga, hay universidad aquí en el IEMS, voy a continuar aquí?” y me contestó “No, lo único que tiene el IEMS es que tiene pase automático con la UACM”. Yo no conocía esa universidad [...] con mi equipo de trabajo en el IEMS, empezamos a generar antes que terminara la prepa un proyecto, donde con trabajo de los intérpretes y sordos podían entrar a la universidad, este proyecto se lo entregamos a la UACM, pero, la única condición que nos pidió la universidad fue que trajimos un cierto volumen de personas sordas para que pudieran ingresar a la universidad. (Miguel-11)

Una de las grandes expectativas, que puede ser bastante complicada, es seguir con sus estudios y entrar a la universidad, para Naomi-02 esto significó mostrar su crecimiento a su familia, así como un triunfo para su futuro y para su vida laboral. Miguel-11 comentó que, a través de un conocido,

continuó su esfuerzo para entrar a una universidad pública, lo que amplió sus expectativas y oportunidades para él y para otras personas sordas, las cuales han sido excluidas, además, cree que estas personas son una motivación para seguir luchando por sus derechos y para que existan programas más flexibles para su comunidad.

Ella me decía: ¿Qué ganas con estudiar la prepa tú? Actualmente, ahora, que yo ya le demostré que puede llegar a una universidad, ellos se sorprendieron tanto que me dijeron: “¡A tu edad y siendo sorda! vas a estudiar una licenciatura!” Yo sólo le dije te estoy demostrando que sí puedo hacerlo a pesar de la edad que tenga, sí lo puedo hacer y tengo muchas capacidades. Para mí, estudiar es algo muy importante porque son nuevas experiencias y ojalá pueda terminar la licenciatura y pueda encontrar un trabajo y encontrar una estabilidad que necesito. Sé perfectamente que mis hijos no van a estar conmigo, ellos van a hacer sus vidas y yo me quedaré sola, pero lo importante es seguir adelante. (Naomi-02)

Erick Arellano hizo una tesis sobre sus experiencias en la UACM y él fue el que nos ayudó para que nos abrieran todas las puertas en la universidad y afortunadamente podamos escoger carreras de Ciencias Sociales. Y, pues, también algo que hizo Erick Arellano fue que nosotros como personas sordas tengamos intérpretes, tengamos apoyos económicos y que tengan un pase automático del IEMS a la UACM [...] Mi carrera me gusta, porque puedo rescatar esta accesibilidad que se ha perdido en las personas sordas, se requiere tener un programa donde se explique la cultura sorda, y saber su historia, y poder hacer un documental de la lengua de señas desde sus orígenes, y así entender la lengua de señas que actualmente conocemos. Y, pues, eso me gustaría hacer un documental sobre la lengua de señas, es como se podía aplicar mi carrera, y poder ver en algún momento actrices o actores sordos. (Miguel-11)

Los entrevistados también hacen una denuncia es sobre las pocas oportunidades que tienen la comunidad sorda, así como las limitantes que diario se enfrentan. Vianney-10 hace un llamado a los padres de familia de los jóvenes sordos, para que sean un poco más abiertos en la toma de decisiones de sus hijos y que sean el primer núcleo de información para que conozcan más sobre

la vida. Silvia-06 sólo quiere que el trato hacia la comunidad sea más equitativo e inclusivo, en donde sean tomados en cuenta en todos los aspectos. Naomi-02 destaca que las oportunidades no son las mismas en el Estado de México que en la Ciudad de México, hay múltiples barreras en aspectos académicos, laborales y personales para las personas sordas. Y para finalizar, Miguel-11 propone que dejen los prejuicios y se respete la cultura sorda, teniendo la información clara de cómo referirse a ellos sin ofenderlos.

[...] lo que podría agregar es el tabú de la sexualidad, porque muchos de los papás no quieren hablar de sexualidad con sus hijos, y te lo digo porque ahorita, sé que hay muchos jóvenes ya embarazados o que se han contagiado de ciertas cosas, y los papás lo primero que hacen es regañarlos a pesar de que jamás recibieron una información sobre la sexualidad. [...] Creo que hace falta más información para que las personas sordas sepan cómo cuidarse y cómo tratar y que sea una información inclusiva para todos. (Vianney-10)

Mira, yo creo que no podemos involucrar a la sociedad al 100% porque, volvemos al tema, a lo mejor porque somos una minoría y no somos visibles, y por lo más que podamos cubrebocas transparentes o otra forma para que nos puedan atender, pues no hay respuesta. Pero si volvemos a los temas sociales, si hay una alerta sísmica, un oyente un ciego una persona con discapacidad intelectual lo pueden escuchar y hacer algo al respecto, pero y ¿nosotros?, ¿en dónde nos incluyen?, ¿cómo me informo como sé que está sonando la alerta sísmica? Todavía faltan muchas cosas. (Silvia-06)

Creo que es algo muy distinto en donde yo vivo que es en el Edo. Mex. Aquí los sueldos son muy bajos y casi nadie te da prestaciones de ley, a diferencia de la CDMX. También, algo que estoy tratando de hacer es que mis hijos nunca pierdan esta educación, no quiero que se involucren en otras cosas, quiero ser el ejemplo de que no importa la edad para seguir estudiando y seguir trabajando. La verdad, que sí necesito un empleo, pero creo que la única opción es trasladarse a la CDMX y, tristemente si me baso en las instituciones no hay vacantes ni apoyo ni nada de eso. (Naomi-02)

Sí, algo que sí es importante mencionar y siempre voy a batallar es con la palabra “lenguaje de señas”, no, eso está mal, es “lengua de señas” Dicho igual, que le digan a una persona “sordomuda”, no eso está mal, eso lo detesto, creo que todos sordos pueden hablar, pero yo hablo con mis manos, me doy cuenta que esas palabras ya tienen que irse quitando del vocabulario del oyente. (Miguel-11)

El tema en la educación para las personas sordas tiene muchos factores que deben atender o, por lo menos, identificar. Los informantes insisten que tanto el currículo como la enseñanza sean iguales a entre las instituciones regulares y especiales, ya que estas últimas tienen programas muy básicos, los aprendizajes no son significativos para ellos. También, hacen énfasis que las escuelas especiales y las inclusivas tienen que reconocer su lengua y ocupar mejores estrategias de aprendizaje para poder superar sus barreras escolares.

Serían dos cosas, primero, es que es muy importante que los niños sordos tengan una educación igual que los oyentes, porque, en ocasiones, cuando los aíslas, ellos aprenden de una manera muy lenta, y si los incluyes con niños oyentes pueden avanzar más en sus estudios. (Vianney-10)

Sobre las escuelas especiales o inclusivas, pues yo me inclino que sí es necesario ir a escuelas especiales para niños sordos, porque creo que aquí van a conocer su primera lengua que es la lengua de señas y desde un inicio vas a poder comunicar, porque si van a una escuela inclusiva, pues no, ahí, tienen que ocupar la oralización, tienen que ocupar el español y convivir con otras discapacidades para poder entender. Y en una escuela especial, pues todos hablan lengua de señas y es más fácil tomar decisiones si quieren o no oralizarse. (Miguel-11)

Otro tema relevante fue el de su identidad y cómo se identifican los informantes, entre Naomi-02 y Miguel-11, tienen diferentes perspectivas, por una parte, la discapacidad y por otro la comunidad lingüística, esto se debe por la manera que han vivido sus trayectorias y las personas con las que han convivido más. Naomi-02, tuvo mejor comunicación con las personas oyentes, lo que hace que se autoidentifique más como una persona con discapacidad, pero, en el caso de Miguel-11, tuvo

más contacto con la LSM y el colectivo de sordos, por lo que se autoidentifica como miembro de una comunidad lingüística y no está de acuerdo con la perspectiva de discapacidad.

Me identifico más como una persona con discapacidad auditiva, no me baso en el área de mi lengua, porque a lo mejor mi lengua no la identifico como parte de mí y, tal vez, porque desde pequeña, o mi familia nunca me la fomento hasta más adelante, yo adquirí mi distintivo lingüístico, y no me siento identificada porque un gran lapso de mi vida no supe de ella. (Naomi-02)

Yo me considero como una persona Sorda, por parte de la comunidad lingüística, porque es mi manera de comunicarme, porque es mi forma de expresar con el mundo, y es mi forma natural, no me considero con una discapacidad porque solamente engloba como todo el tema en la palabra discapacidad, y no estoy de acuerdo. (Miguel-11)

Muchas de las barreras que enfrentaron fueron de tipo actitudinal, como acoso escolar, rechazo y burlas, ante las que, en muchas ocasiones, las autoridades institucionales y los docentes no prestaban atención. Esto lo pudieron superar con la ayuda de sus familiares, mostrando orgullo por su identidad sorda y con apoyo de las actividades extracurriculares. Veamos los siguientes casos:

Mi mamá siempre me decía que no les pegara o que no me peleara, que mejor les enseñara o les explicara mi discapacidad, y mi tía siempre me decía que me sintiera orgullosa por lo que soy, siempre trataba de motivarme, pero yo me sentía triste porque no tenía amigos (Vianney-10)

[...] porque puedo hacer todo como cualquier persona, simplemente no escucho y muchos piensan que no puedo hacer muchas cosas y eso no es verdad, yo puedo hacer todo, simplemente lo que tengo es la pérdida de audición. Y, siempre lo he dicho, yo me veo igual que todos, jamás me veo mejor o peor que los demás y, tristemente, apenas como de 10 años para acá, que ya empezaron a llegar los sordos a tener un grado de licenciatura, es por eso muy importante ubicarnos en donde estamos. (Miguel-11)

Para finalizar Miguel-11 y Naomi-02, mencionan que sus planes y expectativas a futuro todavía no están decididos y sólo quieren terminar, lo que ya está propuesto como en el caso de Naomi-02 es terminar la licenciatura, conseguir un empleo y estar con su familia, mientras que Miguel-11 piensa que el destino dicte su futuro.

Creo que esta parte para mí es una incertidumbre, la verdad, no sabría que decirte, prefiero llevarme por el destino y que el tiempo lo decida. Simplemente, decirte que me voy a mantenerme en donde estoy y vivir el día a día y no pensar en cosas que no van a pasar. (Miguel-11)

[...] a lo mejor ya me estoy viendo en una situación sola, en casa con mis hijos casados, yo terminando la licenciatura, a lo mejor visitar a mi madre que siga con vida, dentro de 5 años pueda estar con ella y pasar tiempo con ella, tal vez en un trabajo más estable, esto es sólo lo que quiero. (Naomi-02)

En este apartado sobre los aprendizajes elitistas y sectarios generados por tanto por el currículo como por el régimen académico, hemos querido destacar que la normalidad está naturalizada en la actitud de los docentes y alumnos oyentes, lo que afecta a la minoría sorda, crea diferentes barreras y limita sus aprendizajes. A lo largo de sus testimonios, los informantes nos muestran, cómo esta forma de exclusión pasa desapercibida a los ojos de los actores educativos, pero que sin duda se refleja trayectorias educativas, y que, a pesar de estar incluidos en el sistema educativo, continúan siendo excluidos.

6.2. LOS APRENDIZAJES DE BAJA RELEVANCIA

Esta exclusión educativa también se da de manera muy velada o sutil, porque los alumnos que pueden terminar sus estudios o, incluso, continuar con niveles educativos superiores, pero lo que aprendieron no les ayuda a mantenerse o enfrentan muchas barreras para lograrlo. Por ejemplo, pueden saber los contenidos curriculares, pero cuando quieren conseguir un empleo o seguir estudiando en otro nivel académico, sus aprendizajes son de baja calidad, no son relevantes, y no alcanzan a cumplir con los requisitos que pide el mercado laboral o la instituciones, lo que los

excluye. Esto se debe a que accedieron a aprendizajes devaluados y con poco beneficio para su vida.

6.2.1 Barreras

En este apartado, se encontraron cinco casos que son los de Silvia-06, Luis-07, Braulio-08, David-09 y Vianney-10. A través de sus relatos, podemos observar que finalizaron sus estudios, pero se toparon con muchos obstáculos para seguir estudiando una carrera universitaria o no pueden conseguir un buen empleo, porque no cuentan con los documentos que les permitan comprobar sus estudios o porque sus aprendizajes no cumplían con los requisitos de la institución.

Para comenzar, los informantes expresaron a que se dedican actualmente, para entrar en contexto sobre las situaciones por las que pasaron, las barreras y su trayectoria educativa. Además, esto nos permitió conocer un poco más sobre los factores por los cuales se sienten identificados hacia forma de exclusión.

Me dedico a dar Terapia psicológica para personas sordas, soy soltera. (Silvia-06)

Actualmente, estoy estudiando en la Universidad Marista la carrera de Ciencias de la Comunicación, estoy en séptimo semestre, o sea estoy a nada de terminar mi carrera y actualmente también estoy laborando como colaborador en “Seña Kadabra”. Ahí, es donde soy instructor en lengua de señas. (Luis-07)

Pues, ahorita no tengo ninguna actividad debido a que la pandemia no me lo ha permitido. Pero apenas voy llegando a la CDMX, o sea, ya llevo un rato conociendo la comunidad sorda aquí y, pues, viendo la posibilidad de estudiar una carrera. (Braulio-08)

Ahorita estoy estudiando una Ingeniería en Programación, ya estoy casi por terminar, y actualmente estoy viviendo en Tabasco, pero mi carrera la estoy estudiando en el Estado de Querétaro. (David-09)

Actualmente, me dedico como ama de casa y, en mis tiempos libres, edito videos para mi curso en lengua de señas mexicana, especialmente para niños, regularmente son todos niños oyentes, que llegan a tener una convivencia con sordos... estudié en la Universidad Marista, soy pasante en Psicología Educativa. (Vianney-10)

Una de las barreras que identifican los informantes es que las instituciones educativas no brindaban los servicios requeridos para ellos. Por ejemplo, para Braulio-08, el cambio de administración fue una complicación para él, porque la inclusión en vez de mejorar empeoró la situación de los alumnos. David-09 se enfrentó a una barrera actitudinal, específicamente la discriminación, lo que le generó complicaciones en clases. Y Vianney-10 desapruueba la forma en que estaba organizada la primaria, principalmente, por la falta de accesibilidad y de atención por parte de los docentes y directores.

El problema fue porque entró el DIF acompañado con el TELETÓN y empezó a influenciar a todas las escuelas, a decir que todas las escuelas deben ser inclusivas y esto y el otro, y es así que las escuelas se empiezan a convertir en inclusivas, o bueno, se empezaron a impartir clases con alumnos multigrado y no de manera separada, yo en mi caso recuerdo que sí tuve una educación por separado. (Braulio-08)

Yo ocupaba la lengua de señas para comunicarme, los maestros en automático me decían: “No, no, oraliza oraliza”. Un tercer escenario, fue cuando a mí me toco en un taller de carpintería, ahí, sí sentí que el maestro nos discriminaba a todos por nuestra discapacidad y es aquí donde yo me preguntaba “¿si no te gusta tratar con personas con discapacidad que haces aquí?”, pero fue lo único. (David-09)

Pues, repruebo o le pongo cero a la primaria, por la simple y sencilla razón de que las clases no eran accesibles para mí, no tenían nada de accesibles, creó aquí la parte más difícil era sobrevivir por el *bullying*. Y lo que sigo discutiendo es que el director tenía que haber puesto mano dura con los maestros, para que explicara el tema de discapacidad o en este caso a la sordera y, ante todo, el respeto que se tiene que llevar a todas las personas dentro de la escuela y punto, porque todos se merecen un respeto. (Vianney-10)

Los informantes hacen una pequeña reflexión sobre la calidad de la educación que recibieron y cómo fueron los aprendizajes que obtuvieron a lo largo de su trayectoria educativa, en donde podemos observar que tuvieron aprendizajes de baja relevancia. Luis-07 y David-09 pensaban, inicialmente, que los aprendizajes que habían obtenido eran suficientes, pero cuando pasaron a otro nivel académico había temas que no habían visto y tenían problemas para entender dichos temas.

Muy diferente, a diferencia de la prepa, la secundaria, porque llegando a mi carrera, empecé a ver temas que nunca había visto, de lo único que sí llegué súper seguro de mí mismo a la universidad fue que si no había intérprete no tenía ningún problema, porque ya sabía cómo era la dinámica con los oyentes, ya había vivido con ellos, entonces, ya estaba oralizado y tenía la habilidad de hablar con lengua de señas, entonces dije: “yo puedo con todo”. (Luis-07)

Pues, mira, cuando estaba en la primaria yo decía “¡wow!” Aprendí mucho, pero cuando entro a la secundaria me doy cuenta que no es así, me doy cuenta que en la secundaria aprendí más cosas, si califico a mi primaria no le daría una calificación ni buena ni mala, sólo fue una educación demasiado básica a diferencia de mi secundaria. (David-09)

Algo que a todos los informantes destacaron fue la diferencia de educación y enseñanza entre las escuelas que asistían. Luis-07 menciona que sus aprendizajes eran de relevancia porque en las materias que llevaba anteriormente, no ocupaba materiales como libros o guías de estudio y cuando se enfrentó a la nueva escuela fue un impacto para él. Para Silvia-06, el ingreso al bachillerato fue un gran cambio en el nivel de conocimiento e información, porque antes había tenido una educación de baja calidad. Braulio-08, aparte de la escuela fue un cambio de estilo de vida, de cultura y de contexto, porque él tenía una vida en Tijuana y poder adaptarse a las nuevas costumbres de la CDMX, fue un cambio muy fuerte. David-09 menciona que la transición a la secundaria fue muy difícil, porque ahora tenía que convivir con oyentes y la exigencia académica era más alta. Por último, Vianney-10 dice que la manera de enseñar y la calidad educativa que les dan a los alumnos oyentes es más avanzada que en una escuela especializada para sordos, sus aprendizajes eran muy básicos o devaluados cuando ingresó a la escuela con oyentes.

[...] posteriormente, cuando entro a esta escuela, pues, el primer impacto que tengo es con la guía, porque no venían libros de materias por separado, sino que en un solo libro venía todo, y pues yo sí me sorprendí, y pues cuando vio eso mi papá no le gustó para nada la idea, pero por mi mamá lo vio más por la parte de que yo conviviera con sordos, independientemente de la educación que me iban a dar, así que se convencieron más por la convivencia y la interacción que yo podría tener con sordos. (Luis-07)

Pues, cuando ingresé a la prepa mi mundo cambió por completo, porque mi conocimiento o información que me habían dado era muy básico, y para poderse complementar a los nuevos conocimientos de la prepa. (Silvia-06)

En Tijuana, empecé a estudiar en un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), solamente recuerdo que duré un semestre y es cuando me voy a la CDMX, pero cuando entro al CONALEP en Iztapalapa, es un mundo súper distinto, porque en esta escuela, eran 30 sordos y 6 oyentes y te quedas de “¡a la madre!” (*sic*). Ese fue mi primer impacto, mi segundo impacto, fue la diferencia de la lengua de señas, porque el regionalismo no lo entendía, entonces, muchas veces los intérpretes se daban cuenta que yo no les prestaba atención, y que yo sólo le ponía atención al maestro para tratar lo que él hablaba o decía [...] Entonces ahí empecé a acostumbrarme primero al maestro, que ver al intérprete, porque era un mundo súper distinto. (Braulio-08)

Cuando pasó a la secundaria sí fue algo extraño, porque estamos hablando que en el CAM yo convivía con puros sordos, y entro aquí y pues ya es un ambiente incluyente, con oyentes. Lo bueno es que ya me encuentro a maestros que ya saben un poco más de lengua de señas, obvio, a pesar de que sabían lengua de señas eran más estrictos, ya exigían más cosas. Sí, fue un cambio radical, pero, la parte buena es que me hice de buenos amigos que me apoyaban cuando no entendía las cosas. (David-09)

[...] pero sí puedo decir que lo que enseñaban con los oyentes sí era mucho más avanzado en las materias a diferencia con los sordos, porque ahí veía cosas muy básicas. Llegó un

punto que yo decía “¿Por qué no puedo tener la misma educación de los oyentes mezclado con la escuela de sordos?” pero así era la diferencia. (Vianney-10)

La forma enseñar y los conocimientos que imparte una institución educativa es un tema recurrente en los testimonios de los informantes, mostrando lo sutil que puede ser esta forma de exclusión, ya que las personas pueden estar inscritas una institución y cumplir con todos los requerimientos académicos, pero, cuando pasan a otro nivel educativo o a otra escuela se dan cuenta que sus aprendizajes no les permiten abordar nuevas materias o cursos, de este modo, tienen que esforzarse más para poder estar al nivel de sus demás compañeros. Ejemplos de esta situación son David-09, y Braulio-08, quienes mencionan que la educación de los oyentes permite mejores aprendizajes, lo que consideran una injusticia para la comunidad de sordos. Además, consideran que la educación bilingüe es algo que se tiene que implementar, respetando su lengua y aprendiendo español escrito, así como la oralización.

[...] me refiero, es que no nos den clases básicas en este aspecto, que se nos dé una educación bilingüe de calidad y buena, porque queremos ser tratados como los oyentes, porque la razón es que a nosotros nos dan un nivel de educación muy básico, y lo único que pido es que a los niños se les den una educación de calidad y digna. Y no estoy hablando que la escuela sea inclusiva o con segregación eso da igual, simplemente que tenga una educación bilingüe en donde enseñen gramática el español puro, y no la gramática en lengua de señas, que nos enseñen la ortografía, libros accesibles, y creo que no estoy pidiendo mucho, porque se puede hacer, y que los niños no son tontos, no los limiten, creo que es posible que los sordos tengan un nivel como yo de licenciatura y que pueden llegar a un posgrado. (David-09)

Cuando era la parte de la oralización no había ningún problema, pero al momento que aprendí la lengua de señas se me complicó, porque yo ya me había acostumbrado al español, porque yo quería ocupar todas las conjugaciones del español a lengua de señas y eso es muy complicado, porque ocupaba todos los artículos para formar una oración [...] posteriormente, yo tengo un buen nivel de lengua de señas, pues ya pongo en práctica la gramática de la lengua de señas, porque son muy distintos al español. Muchas veces trato

en cuando estoy hablando en lengua de señas no gesticular tanto mi boca como si estuviera hablando porque cuando hago eso, lo relaciono automáticamente con el español y empiezo a hablar en lengua de señas con español y se cambia todo. (Braulio-08)

Los informantes hacen una valoración de la educación que recibieron, señalan que, la manera de enseñar entre las llamadas escuelas inclusivas, las regulares y las de educación especial tienen muchas diferencias. Por ejemplo, muchas veces, la práctica docente en las escuelas especializadas e inclusivas es más lúdica, con dinámicas para poder tener el control en los alumnos con discapacidad. Esto es lo que comenta Vianney-10 que tenía que aprender a partir de los libros porque los docentes no le proporcionaban los contenidos necesarios. David-09, por otro lado, menciona que les impartían talleres para salir con una especialidad, pero la didáctica no era óptima. Para Braulio-08, el cambio de un estado a la Ciudad de México fue preocupante porque la forma de comunicación era diferente. Y, finalmente, Luis-07 siente que no aprendió lo suficiente comparando el conocimiento con otros compañeros.

Pues, mira, en la escuela de sordos, hacían como muchas actividades recreativas, eran más como aprender un oficio, arte, deporte, etc., a diferencia de la escuela de los oyentes que, ahí, sí eran libros y que usaban pictogramas, imágenes y que, a pesar de que había ejemplos con imágenes, no sabía qué significaba, porque en la escuela de sordos no había ninguna de esas cosas [...] pues creo que sí aprendí, pero, por los libros, no por los maestros, y pues me gustaba un poco más la escuela de los oyentes por la educación que ellos reciben, sentía, que aprendía un poco más por los libros que nos daban. (Vianney-10)

Casi todos mis maestros eran oyentes, sólo había tres maestras sordas, recuerdo que un maestro sordo era de dibujo y otra era perfecta y otra estaba con un tipo taller de estilismo. De ahí en fuera, todos eran oyentes, no manejaban la lengua de señas, porque solamente ocupaban el abecedario y ciertas señas, pero no por completo, y ahí nos empezamos acostumbrar al español signado, porque todo lo deletrean y ya mucho después comprendimos como era en realidad la lengua de señas. (David-09)

[...] entonces me mandan a Tijuana, me doy cuenta de que al paso del tiempo, empiezo a estudiar mi primaria, mi secundaria y hasta la prepa, que tristemente ya no la terminé, entonces, está etapa de mi trayectoria educativa la viví dentro de una escuela bilingüe, porque algunos maestros hablaban lengua de señas o contaba con intérprete. (Braulio-08)

Pues, la verdad, siento que no aprendí mucho, porque sentía que repetían muchas cosas que ya sabía, comprendía que algunos maestros debían un cierto repaso en ese tema, porque muchos de mis compañeros no lo sabían, pero, te comento rápido, en mi salón había compañeros con discapacidad intelectual, personas de escasos recursos y pues, no sé, a lo mejor, tenían una educación muy básica y que igual aquí eran clases muy básicas. (Luis-07)

Vemos que ni la forma de impartir las clases ni los conocimientos eran como los estudiantes los esperaban, lo que genera exclusión. Los entrevistados manifiestan que, en varias ocasiones, tuvieron que tomar la decisión de no seguir estudiando, porque sentían que no avanzaban. Esto le pasó a Vianney-10, quien mostró frustración por su trayectoria educativa. David-09, menciona que en la escuela no le enseñaban nada, lo que hizo que su madre buscara un apoyo para que practicara en casa. Braulio-08 expresa que, muchas veces, por su actitud, las autoridades académicas, mostraron una respuesta negativa hacia él, porque no sabían de qué forma enseñarle. Por último, a Silvia-06, le fue complicado ingresar al siguiente nivel educativo porque fue muy difícil presentar el examen, ya que sentía que sus aprendizajes no eran óptimos.

Cuando llegué a mi adolescencia, como a los 12 años, pues ya tomé la decisión de no seguir, ya estaba harta porque seguía viendo lo mismo y sentía que no avanzaba ni en español, ni en mi oralización, así que dije: “¡Hasta aquí!” (Vianney-10)

Mi mamá se dio cuenta que en la escuela no me explicaban ni me enseñaban nada, regularmente se daba cuenta que yo aprendía mejor con pictogramas, con dibujos, etc., Lo único positivo era el contacto con los maestros sordos y ponerte a practicar la lengua de señas, sea poco o mucho, pero lo que vuelvo a remarcar, es que no estaba nada chido la enseñanza de los maestros oyentes. (David-09)

Yo muchas veces no entendía muchos conceptos y de hecho en una ocasión le dijeron a mis papas que yo tenía Trastorno de Déficit de Atención (TDA) y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), porque yo era un niño súper hiperactivo, y no le ponía atención a los maestros [...] la forma de enseñarme era de una manera más práctica, o sea si el maestro se ponía hablar conmigo y me ponían hacer lectura labio facial, si me explicaban en lengua de señas en ciertas materias o en ciertas cosas, yo sí lo comprendía, pero si me daban un libro o un texto, la verdad, era muy difícil que yo prestara atención o que aprendiera algo. (Braulio-08)

Cuando me aplicaban exámenes orales o escritos era lo que se me complicaba más, entonces los maestros me reprobaban para que en el extraordinario me hicieran un examen teórico, para que ya no fuera tan difícil para mí y poder pasar la clase. (Silvia-06)

Debido a que sus aprendizajes no eran relevantes, útiles o valiosos para ellos, pasar al otro nivel fue muy difícil, porque, a la hora de presentar los exámenes de ingreso, simplemente no podían porque no tenían los conocimientos necesarios, esto le ocurrió a Luis-07, que tuvo que aplicar tres veces al examen, ya que no podía pasarlo. Otra situación es la que señala Braulio-08, para quien la carga de tareas y trabajos era más exigente conforme iba pasando de grado y de nivel escolar, lo que le exigían un mayor esfuerzo, ya que no tenía los aprendizajes necesarios para poder entender las clases. Para David-09, el acceso a un intérprete era complicado y cuando tuvo la oportunidad de tenerlo, también fue complejo poder adaptarse para entender las clases.

Te voy a hacer muy sincero, lo tuve que aplicar tres veces, porque, la primera vez, me quedé a dos aciertos para poderlo aprobar, el segundo, me quedé a un acierto y, pues, me vuelven a agendar para hacerlo por tercera vez, pero, cuando llegó la fecha pierdo la cita porque se me olvidó (risas) y, pues, tuve que esperar para otra vez presentar el tercer intento, y ya, por fin lo apruebo. (Luis-07)

De hecho, recuerdo que los maestros nos ponían un chingo de tarea, nos dejaban un buen de apuntes entre otras cosas y siempre, terminando la clase, el maestro nos entregaba ciertos

libros, o la explicación de ciertos artículos, en donde podía encontrar los temas de la clase para hacer la tarea. (Braulio-08)

Tristemente, intérprete no teníamos, solamente teníamos a unos maestros mejor preparados en lengua de señas, aquí, la enseñanza sí fue un poco más difícil al inicio, regularmente siempre era en lengua de señas y, cuando enseñaban en lengua de señas básica, pues, luego luego lo entendí muy fácil. Pero toda la clase ocupaban lengua de señas, algunas veces escribían y cosas así, pero, la verdad, todo nos lo enseñaban en LS. (David-09)

Avanzar en la trayectoria educativa fue complicado porque las barreras cada vez se hacían más frecuentes y, para poder seguir, tuvieron que buscar otras alternativas. Por ejemplo, Luis-07 tuvo muchas complicaciones para presentar el examen del Centro Nacional para la Evaluación de Educación Superior (CONEVAL), ya que se tardó mucho tiempo para ingresar a un bachillerato. David-09 sostiene que la educación en Tabasco, que era en donde radicaba, no cumplía con sus expectativas, teniendo que buscar universidades en otros estados para poder continuar estudiando.

Pero, entonces, llega esta parte de mi desmadre y es cuando yo me doy cuenta de que no había terminado ni la preparatoria. Pues, cuando volví a esto del estudio para hacer mi CENEVAL, dije: “Madres, dejé pasar mucho tiempo sin estudiar” y me sentía oxidado, porque cuando me preguntaban algo o veía algo que ya lo había tomado en la secundaria, ya no me acordaba y, pues, fue como regresar y tener una disciplina de volver a estudiar. Y, en este primer intento, me llevaba la chingada, porque por dos pinches aciertos no pasé y el segundo por un acierto no pasé, o sea, me enojaba porque me esforzaba y no veía los resultados. (Luis-07)

En Tabasco, nos daban una educación muy básica y aquí en la universidad, ya nos ven de una manera profesional y especializada [...] me daba cuenta de que mucho de mis intérpretes en Tabasco no impartían bien las señas y llegar aquí a la universidad y que el intérprete sí era profesional y si impartía la lengua de señas como tal, era sorprendente. Y me daba cuenta de que el nivel de la educación que tuve era muy baja y mala, o sea lo

respeto, pero sinceramente es un nivel de aprendizaje malo, me doy cuenta que aquí se centran más a una especialización. (David-09)

La edad también fue una barrera para continuar con los estudios, pero, sobre todo, algo que señalan los entrevistados es la discriminación que enfrentaron, a algunos las instituciones les negaban el acceso por su discapacidad o porque no disponían de los apoyos para ellos. A otros, como en el caso de David-09, las instituciones les dijeron que los apoyarían, pero nunca recibieron ayuda.

Muchas preparatorias nos cerraban las puertas porque ya teníamos 17 años, ya nos discriminaban, o sea, ya no era por nuestra discapacidad que no nos dejaban el ingreso, sino era nuestra edad la que era una barrera. (Luis-07)

[...] porque anteriormente ya había ido a otras instituciones y me decían o me discriminaban por mi discapacidad siempre recibía un “no” [...], pues, la primera universidad que me puso la primera barrera fue la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la otra fue la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM), Universidad de las Tres Culturas (UTC) fueron las tres universidades que me negaron el acceso por mi discapacidad y, en el caso de la UNAM, pues tristemente me postulé, pero no tuve acceso al examen y, pues, ya no quería perder más tiempo y mejor buscar otra alternativa y me fui a la Universidad Tecnológica de México (UNITEC). (Braulio-08)

El estado me dijo que me iba apoyar con intérpretes y no sé qué, porque a mí me tomó 2 años en ingresar a una universidad y, bueno, los del estado, te lo digo porque fui a distintas instancias de gobierno, y siempre me decían: “Sí, sí te vamos a apoyar”, pero jamás lo hicieron, no hicieron nada. (David-09)

Aquí, en mi municipio hay una Universidad Autónoma de Uruapan, fui a ver la universidad con mi intérprete y, pues, nos presentamos los dos y yo digo: “Quiero estudiar aquí” y pues la respuesta fue: “¿Tú? ¿estudiar aquí? y ¿cómo le vas a hacer si eres sorda?” y yo pues pensé: “OK, estoy siendo discriminada por mi discapacidad” y pues dije: “Sabes qué,

vámonos, yo no voy a permitir que alguien me discrimine más”, mi intérprete trató de que me aceptaran, pero yo le dije que no. (Vianney-10)

Otra de las barreras que experimentan las personas sordas cuando pasan a otro nivel académico, ya sea la universidad o el bachillerato es que sienten que no tienen suficientes elementos para entender los temas de los cursos, lo cual por lo general ocurre en estos casos en donde los conocimientos adquiridos no son relevantes ni para seguir estudiando, ni para la vida. También, está el tema de los alumnos que estudian y trabajan, porque se sienten muy presionados para, por una parte, atender lo que les piden en la escuela y, por otra, cumplir con su trabajo. Finalmente, está el problema de las barreras económicas, porque los estudiantes muchas veces tienen que elegir entre pagar un curso para prepararse para el examen de admisión o pagar a un intérprete, ya que no siempre cuentan con ese servicio por parte de la institución y, cuando lo tienen, también se topan con otros obstáculos, como los regionalismos en la LS, que les impiden comprender bien lo que el intérprete les está diciendo.

Al momento de ver los temas de matemáticas, química, física, biología, filosofía etc., la verdad, yo no comparaba el nivel de teoría y de conceptos que yo no sabía, hasta dije: “No manches, lo que aprendí en la secundaria no era nada, sólo lo básico”. Posteriormente, cuando ya entré a clase pues yo era de las primeras generaciones de sordos en esta preparatoria y recuerdo que en las clases de filosofía o de español, estábamos en el tema de los “sílabos”, y cuando yo los escribía la maestra me regañaba y me decía: “¿Pero por qué pones esto así?”, mi única respuesta era: “No sé, yo no lo escucho yo no sé cómo se pronuncia o como es la terminación” y la maestra como que comprendió y los demás también. Y algunos maestros se quedaban después de clases y me explicaban ciertos temas para entenderlos, pero eso sí. a nivel de secundaria mi aprendizaje fue muy básico y después lo que aprendí en la preparatoria fue lo que me impulsó para llegar a la parte de mi licenciatura. (Silvia-06)

Mira, este proceso si fue algo difícil porque antes de que yo aplicara mis exámenes de CENEVAL, recuerdo que solamente una vez me fui a tomar cursos para poder pasar el examen, pero, lo que aquí me detenía era mi intérprete, porque yo en ese entonces yo ya le

pagaba a un intérprete y, la verdad, no era nada barato era un precio bastante elevado, entonces, sí era muy complicado, pagar el curso y pagarle al intérprete. Entonces dije: “sabes que, yo ya no puedo seguir” y si te digo que yo pagaba el intérprete y el curso era porque mis papás ya no me apoyaban económicamente, [...] yo tenía que buscar esta solvencia económica para yo pagarle a mi intérprete, pero sí fue muy complicado, y súmale que nadie me enseñaba pues sí fue un proceso distinto al que estaba acostumbrado. (Luis-07)

Sí, demasiado, fue muy difícil, tenía que organizarme muy bien en mis tiempos y horarios de clase, así como también con las tareas y mis deberes del hogar, pues me sentía súper estresado y presionado. Casi no dormía, si dormía 2 o 3 horas ya era mucho, porque tenía que ponerme al corriente de todo, me tuve que esforzar mucho aproximadamente un año, y es cuando me doy cuenta de que sí es muy pesado trabajar y estudiar al mismo tiempo. (David-09)

Pues, mi primer impacto fue con el regionalismo en la lengua de señas, porque en esta universidad yo ya contaba con intérpretes, entonces cuando empiezan a interpretar, pues, son señas nuevas, y yo digo: “¡A la madre!” (*sic*) y no entendía y, pues, cuando les preguntaba, ellos me daban una seña, yo les daba otra seña y, en ciertos momentos, me frustraba porque eran distintas cosas que yo batallaba para entender los regionalismos de la lengua de señas. Y, pues, otra cosa que me conflictuaba es que algunos intérpretes, pues, estaban en la lela o chacoteando y no me daba bien la información, mientras, que el profesor ya estaba en otro tema. Entonces, sí fue al principio algo difícil entender la educación que imparten, o sea era mucho mejor, pero si era algo confuso. (Vianney-10)

Unos de los temas que no se tenía contemplado era la Pandemia ocasionada por el virus del Covid-19, esto le resultó una barrera para terminar sus estudios a Vianney-10, teniendo que postergar sus prácticas profesionales y el servicio social para poderse titular, lo que, a su vez, le ocasionó complicaciones a la hora de conseguir un empleo por no tener los papeles necesarios. Por otro lado, David-09 comenta que muchos de sus compañeros desertaron por las complicaciones económicas que estaban pasando y desgraciadamente ocurrió lo mismo con la mayoría de los sordos

matriculados en la institución. Mientras que, Braulio-08 ve a la situación de la pandemia como una oportunidad para reflexionar sobre el cuidado de la salud y la pérdida de empleos, él tuvo que regresar a Tabasco porque cerraron la universidad en Querétaro, aunque pudo continuar con sus estudios en línea.

[...] fue cuando llegó la pandemia y tristemente ya no pude continuar, o sea, sí terminé mi carrera, pero como pasante, no tengo ni el título, ni las horas de prácticas profesionales y ni el servicio social. (Vianney-10)

[...] único que puede ser algo feo es que deserten los alumnos por la parte económica y sí es algo que está pasando, porque cuando ingresamos a la carrera éramos 4 sordos y ahora sólo quedo yo, nada más en mi carrera, y de manera general entramos 18 personas y ahora solo vamos a terminar 11 personas. (David-09)

Más que nada fue, que ya tenía un estrés por la escuela y por no haber hecho ciertas cosas, y esta pandemia cambió todo, me cerró todo lo que tenía planeado y me he sentido demasiado presionado, a veces no me siento bien de tanto estrés, pero ya ahorita ya ni quiero ver las noticias relacionado a esto, creo que ya no quiero pensar en lo que pasa, ya sólo me cuido y a los demás, sé que esto es algo muy horrible porque muchas personas perdieron empleos y vidas y no está nada chido. (Braulio-08)

Para finalizar, los sujetos de estudio hacen una reflexión sobre los principales problemas que ellos consideran que son importantes, nuevamente, aquí aparece la cuestión de la comunicación, lo que indica que la educación para los sordos tiene que empezar a trabajar al respecto. Además, se señala el tema de que, a nivel nacional, muchas personas sordas no tienen estudios, lo que, entre otras cosas, atribuyen la falta de información.

A lo mejor, siento que sí hay muchas barreras, porque especialmente es la comunicación, porque nos comunicamos en un español escrito y una gramática súper chafa, que muchas veces no nos entienden. Y también otra barrera y esto lo hablo especialmente en la

educación, que sienten que ya no dan el ancho en seguir en la escuela, y esto es porque ya no entienden y empiezan a reprobar y reprobar y mejor desertan. (David-09)

Tristemente, a nivel nacional muchos sordos llegan sólo a nivel primaria o secundaria o prepa y ya cuando ya tienen que ir a un nivel superior, pues no pueden, y eso lo dicen las estadísticas, y se pierde muchas habilidades que puede tener un sordo, y tristemente muchos sordos piensan que el estudio no les va a dar nada y prefieren trabajar y esto se genera por la educación que les dan en casa. (Vianney-10)

Como sostiene Terigi (2009), este nivel de exclusión es complicado identificarlo, porque a primera vista pareciera que, como las personas continúan en el sistema educativo, asisten, cumplen con sus tareas y aprueban los cursos, entonces, están aprendiendo, pero, cuando quieren ingresar a otro nivel educativo, como la educación superior, se dan cuenta de que sus aprendizajes son de baja relevancia. Entonces, no pueden el examen de ingreso o no pueden entender los contenidos de las asignaturas de la universidad porque no tienen los elementos necesarios, lo que termina por excluirlos.

6.2.2 Estrategias y facilitadores

Para este apartado se consideraron las estrategias y facilitadores que los informantes usaron para contrarrestar los obstáculos que anteriormente identificamos. Para comenzar, uno de los facilitadores que más se ha señalado y que aquí aparece nuevamente es el apoyo de la familia. Además, los informantes mencionan que, para solventar las barreras de comunicación, utilizaron distintas dinámicas e interacciones con sus padres, que se interesaron por aprender LS.

Cuando manejamos la parte del español con la escritura al igual que el habla, mi mamá cuando escuchaba que yo decía algo en voz, me decía: “OK, pero también tienes que hacerlo en español escrito” y yo solo decía: “OK, OK” y, pues, lo que pasaba en estas terapias pues sí me enseñaron la lengua de señas, pero mi mamá no deseaba que yo le practicara y cuando llegaba a la casa no tenía con quien practicar y se me olvidaban las señas. Entonces, pues la verdad fue muy normal todo esto, jamás me enojé ni nada por estilo, todo el tiempo me comunicaba en español escrito sin la necesidad de estar oralizado, yo recuerdo que después

de la terapia de lenguaje y después del implante coclear, como dos años después yo tenía como 12 años aproximadamente pues vuelvo a tener contacto con los sordos y otra vez vuelvo a practicar la LS. (Luis-07)

Pues todo el tiempo fue oralización, en el caso de mi mamá el uso de la lengua de señas es muy basta, el que posteriormente se animó a aprender la lengua de señas, tal vez por una perspectiva de religión, fue mi papá, mi papá justo en Tijuana al estar en una Congregación. Y, pues, ahí él aprendió y posteriormente ya nos hablamos y me enseñaba las nuevas señas. (Braulio-08)

Pues, la comunicación con mi mamá no fue tan difícil, porque siento que éramos demasiado visuales, yo creo que cuando tuvimos el primer contacto con la lengua de señas, pues, sinceramente yo ya al tercer día ya la estaba dominando muy bien, porque todos los días ocupamos la lengua de señas y no solamente yo, sino éramos mi hermano, mi mamá y yo, y todo lo que aprendíamos en la escuela nos lo llevamos a la casa y seguíamos practicando, y es ahí cuando mi mamá se unió con nosotros. (David-09)

El apoyo familiar como el de amigos es importante para sobrellevar las dificultades; para Vianney-10, su intérprete era un amigo muy cercano para ella y él se convirtió en un facilitador para que pudiera seguir estudiando. En el caso de David-09, su madre fue un apoyo para realizar los trabajos en la escuela, ocupando materiales que les facilitaba su aprendizaje. Finalmente, Braulio-08 reconoce la importancia de los valores que sus padres le enseñaron, los cuales son algo que, hasta la fecha, ha sido una motivación para continuar con sus estudios.

Ahí, en cierta manera, le agradezco al intérprete, porque él fue el que puso los términos y condiciones para que no me discriminaran, porque fue como un tipo convenio con el intérprete y la escuela de poner manos a la obra, y lo que yo sé que fue como un tipo trueque, ya que el intérprete iba a impartir curso de lengua de señas mexicana en la escuela con la condición de que me aceptaran. (Vianney-10)

Mi mamá me explicaba con materiales de colores. para que yo comprendiera el español, y yo a veces relacionaba los colores con las letras o los dibujos, se me facilitaba más. (David-09)

Ellos (mis papás) me enseñaron a ser muy responsable a tener buenos valores, me enseñaron desde muy pequeño a ver los sacrificios que ellos hacían para que yo pudiera valorar lo que ellos me daban, pero, jamás me prohibieron la educación, al contrario, siempre me motivaron y me decían que yo sí podía y que todo lo podía conseguir, esta parte me lo decía más mi papá. (Braulio-08)

A pesar de las situaciones que vivieron, como los cambios de escuela y diferentes formas de enseñanza, Luis-07 considera que sí recibió apoyo por parte de los docentes, mientras que, Silvia-06 menciona que la disposición dependía de los profesores, ya sea para tomar clases extras o para que le explicaran los temas que se le complicaban. Para Braulio-08, los docentes buscaban una que otra estrategia, pero en donde aprendió más fue con un maestro que era sordo y entendía mejor las clases. En el caso de David-09, la estrategia que ocupaba la institución era separar a los alumnos oyentes de los sordos e iba un docente que explicaba toda la clase en LS, teniendo mejor aprendizaje.

Si hablamos de primero a cuarto, obvio tuve distintas maestras en distintos grados todas, todas me apoyaron, por decir en clase daban la clase normal, hablando a una cierta velocidad, pero, posteriormente a mí, las maestras se acercaban y me hablaban despacio o la otra era que cuando ellas explicaban me decían que les pasara mi cuaderno y ellas iban apuntando todo lo de la clase, pero la mayoría todas me trataron de una manera muy bien. Y, pues, sí en dado caso yo no entendía la oralización o la lectura labio facial, pues nos comunicábamos escribiendo. (Luis-07)

Más que nada era también la disposición del maestro, y pues yo me quedaba a una clase extra y, también, dependía de los materiales para explicarme los temas, pero, a veces, por lo mismo que no entendía, pues, ahí, sí viví presentar exámenes extraordinarios por reprobar

materias y que tenía que ponerme a estudiar más o asistir a clases extra para pasar el examen. (Silvia-06)

[...] con los maestros con los que aprendía un poco más eran con los maestros sordos, tristemente el único maestro sordo que tenía era el de Historia, de ahí en fuera todos eran oyentes [...] la forma de enseñarme era de una manera más práctica, o sea, si el maestro se ponía a hablar conmigo y me ponían hacer lectura labio facial, si me explicaban en LS en ciertas materias o en ciertas cosas, yo sí lo comprendía, pero si me daban un libro o un texto la verdad era muy difícil que yo prestara atención o que aprendiera algo. (Braulio-08)

En estas clases separadas nos ponían a los maestros que sí sabían 100% lengua de señas, ellos no delectaban nada, ellos sí hablaban y enseñaban todo en lengua de señas, y la razón de esta separación fue por el director ya que él decía que era mejor debido al *bullying* que los mismos compañeros nos podían hacer y que nos podían hacer burla por nuestra discapacidad, así que era mejor separarnos en ciertas clases- Recuerdo que, al momento que nos separan, nos enseñaban más español, como vocabulario, gramática etc. (David-09)

Una de las barreras más frecuentes era la interacción con sus demás compañeros. Silvia-06 se involucró con sus compañeros, pero, el período que le resultó más fácil en la universidad. Braulio-08, por su parte, convivió con muchos alumnos con discapacidad, pero se comunicaba mejor con los alumnos sordos. Mientras que, David-09 menciona que nunca sufrió acoso escolar, todos eran muy incluyentes y nunca tuvo complicaciones, y para Vianney-10, le ayudó mucho que se interesaban por su cultura y su lengua teniendo como facilitador ese tema para la interacción con sus compañeros.

[...] y de que me encanta es la universidad porque ahí convivir con chicos oyentes, los cuales se interesaron en la lengua de señas sin tener ningún beneficio. Creo es algo muy padre que los mismos compañeros le hayan interesado aprender lengua de señas. (Silvia-06)

Era una escuela pública inclusiva, o sea, yo convivía con niños con Síndrome de Down, niños ciegos, o sea con cualquier tipo de discapacidad, en este caso, cuando yo iba al médico siempre les decían a mis papás que tenía que ir a una escuela especial. Y, pues, en esta escuela lo que sí había muchos, muchos eran niños sordos, y las demás discapacidades casi no había niños. (Braulio-08)

En otros temas, pues sobre el *bullying*, la verdad no existía porque todos éramos niños sordos, o sea, sí nos llevamos pesado, pero jugábamos así, pero solamente. Mi secundaria fue incluyente con oyentes y sordos, la prepa fue igual, en la universidad es lo mismo es incluyente. (David-09)

[...] y de cierta manera sirvió mucho para que la gente se interesara en el tema y aprendieran lengua de señas y, pues, ahí ya empezó como que mi aprendizaje mucho más tranquilo, porque ya después el intérprete me enseñaba unos cuantos temas y era más fácil. (Vianney-10)

En relación con las tareas y obligaciones escolares, algunas de las estrategias desarrolladas por los entrevistados fueron quedarse después de clases, buscar los conceptos que no entendía por Internet, juntarse con otros alumnos sordos, hacer guías de estudio y repasar todos juntos los temas, también, buscar materiales extras como libros o enciclopedias, repasar sus notas y hacer mapas conceptuales cuando la información era extensa.

Pues tuve que quedarme con los maestros después de clases y, pues, en este tiempo ya existía el Internet y, pues, desde mi casa ya podía investigar ciertos conceptos o temas, porque cuando llegué a la prepa dije: “Está bien chido el mundo de los oyentes, ellos sí aprenden un buen, a diferencia de nosotros los sordos, no se compara”, ahora entendía más la diferencia de estos dos mundos. (Silvia-06)

Nos juntamos tres sordos pues a estudiar con nuestras guías, porque sabemos que en el sistema abierto, pues no hay maestros o alguien que te explique, sólo te dan tus guías y el

trabajo es de uno. Así que nos juntábamos y teníamos nuestro equipo de estudio y, pues, aquí me aplico para hacer el examen en el CENEVAL. (Luis-07)

Sí, ocupaba muchos libros, enciclopedias, ocupaba diccionarios, de hecho, recuerdo que hasta ciertos compañeros me prestaban sus cuadernos y esas eran hasta incluso mis guías. Y mi papá me enseñaba y me ponía a estudiar los sinónimos, para que yo pudiera entender mejor el español. (Braulio-08)

Pero, yo trataba que de ciertas lectura yo hacer resúmenes, o mapas conceptuales, y de hecho los maestros ya tenían una cierta experiencia con generaciones anteriores de sordos. Y para nosotros nos escriben ciertos conceptos para que lo entendiéramos, porque a los oyentes sí les impartían la teoría con demasiado texto, pero a nosotros nos facilitaban un poco más la información. (Vianney-10)

Los estudiantes sordos destacan la buena actitud de los docentes, que es un facilitador actitudinal, como una motivación para sus estudios. Silvia-06 considera que en la universidad tuvo mejores clases y convivencia con sus compañeros oyentes, lo que fortaleció su trayectoria. La experiencia de Luis-07 con sus compañeros también fue buena y además reconoce que algunos de sus maestros interesaban por las necesidades de los alumnos. Vianney-10 comenta que, a pesar de las barreras, los profesores se esmeraron por buscar estrategias para atender a los estudiantes

De todas mis etapas en la cual no me gustaría regresar sería la secundaria, por la forma de educación tan básica y esas cosas que viví, esa parte la verdad no me gustó nada. Y de que me encanta es la universidad, porque ahí convivir con chicos oyentes los cuales se interesaron en la lengua de señas. (Silvia-06)

Pues, sería de primero a cuarto de primaria fue algo que me gustó mucho, y llegar a tercero de secundaria con la comunidad sorda, porque siento que fueron etapas muy padres y bonitas que me han dejado muchas enseñanza, porque. por ejemplo, de primero a cuarto, yo tuve diferentes maestras y cada una tenía maneras distintas de trabajar, pero le daban importancia a los niños para que entendieran las materias. (Luis-07)

En la preparatoria yo le daría un 9 por la enseñanza, sé que la barrera era la parte del intérprete, creo que a pesar de que yo no tuviera intérprete, pues los maestros a su manera trataran de hacerme entender las cosas. Casi la mayoría eran muy amables muy positivos, y algo que sí me encantó es que todos sí te respetaban y no había ninguna discriminación por lo que eres. (Vianney-10)

La organización por parte de las instituciones educativas es un factor que puede favorecer o entorpecer la inclusión de los estudiantes. En los entrevistados se observan diferentes experiencias. Por ejemplo, la escuela a la que asistía Braulio-08 era de tipo inclusivo e iban muchas personas con distintas discapacidades, por lo que se realizaban estrategias para que la convivencia escolar fuera agradable y dinámica, con la opción de separar a los alumnos por su discapacidad para que tuvieran mejores atenciones por parte de los docentes. Silvia-06 y David-09 estudiaron en instituciones que tenían experiencia con generaciones de personas sordas y esto les benefició, porque el personal ya tenía cierta preparación para su atención.

Afortunadamente, dentro de la escuela y a pesar de que era una escuela inclusiva, a todos nos separaban por diferentes discapacidades, o sea había un grupo de niños con síndrome de Down, otro grupo de personas con autismo, un grupo de ciegos, un grupo de sordos y yo recuerdo que un día le pregunté al director: “¿Oye, por qué nos separas?”, porque yo recordaba que en la CDMX todos estaban juntos y aquí no, y el ya me dijo: “No es que no queramos que todos convivan, simplemente era una manera más fácil de impartir la educación y que cada quien recibiera la educación que merecía”, pero, tristemente, se va el director y cambian la administración y, pues, mezclan a todos en esta actualidad. (Braulio-08)

Pues, en mi aula yo era la única sorda, pero dentro de la universidad había sordos en otras carreras, pero en mi caso cuando yo termino la carrera, dos generaciones atrás de mí ya entraron más personas sordas. (Silvia-06)

Pues, en el caso de mis compañeros oyentes, ellos tuvieron una plática antes de que nosotros entráramos, sobre nuestra discapacidad, y pues esto generó que había una comunicación de respeto, o sea no todos éramos amigos, pero si un “hola”, “pásame esta tarea” etc.- pero siempre fue una interacción sana. (David-09)

Algo muy significativo a los estudiantes sordos fue los apoyos que recibieron. Encontrarse a personas que los ayuden e interactúen con ellos es fundamental tanto para sus trayectorias educativas como personales. Los testimonios permiten observar que los apoyos provinieron principalmente de los compañeros, los docentes y, en ocasiones, de asociaciones externas a la escuela.

Pues, el que me apoyó mucho fue mi compañero que estaba gordito, y él fue mi voz completamente y fuimos con el director y, pues, mi compañero sabía que si yo iba solita no me iban a hacer caso y me iban a rechazar, entonces, se puede decir que mi compañero fue mi intérprete en ese momento. Traté que el intérprete (el que sacaron del salón) no se involucrara para que no pensarán que él estaba influyendo o algo así, y mejor fui con mi compañero a exigir mis derechos. Y, pues, a través de este alboroto que yo armé provocó que más alumnos también empezaran a denunciar más abusos que este maestro hacía con actos de discriminación y, pues, no era sólo una vez que lo había hecho sino ya tenía varias y esa fue la razón del porque lo destituyen. (Vianney-10)

una de las estrategias fue que a cuatro de mis compañeros yo les enseñé el abecedario en lengua de señas mexicana se los gesticulaba con mi oralización para que ellos fueran entendiendo el abecedario, de hecho, ahí fue cuando me sentí incluido con estos 4 compañeros, y pues sí sabíamos que estábamos haciendo trampa para pasar los exámenes, pero el objetivo era pasarlos bien y sí los pasamos muy bien. Y, pues, la otra estrategia es que cada uno estudiaba diferente tema o diferente materia y si alguno de nosotros nos trabamos en algo, pues, ya cada uno agarraba un cuaderno y abajo un libro para disimular que estábamos leyendo y ponemos el número de la pregunta donde teníamos la duda y ya abajo ponemos la letra que era correcta la “a” o la “b” o “c” (Luis-07)

Pues eran clases de deporte, me gustaba mucho el basquetbol y me gustaba mucho porque el entrenador sabía lengua de señas, de hecho, el profe me enseñó mucho de atletismo, y pues había intérpretes que iban a la clase de deporte para interpretar lo que decía el entrenador y éste los corría porque ya sabía muy bien lengua de señas y era una experiencia muy chida. (Braulio-08)

El presidente de esta asociación que se llama Javier, regularmente, siempre iba a nuestra escuela, yo ya lo había conocido desde la secundaria, él a veces nos iba a dar pláticas sobre la asociación, siempre nos invitaba a convivir. Posteriormente yo decidí ir con mi hermana a investigar sobre esta asociación para después ir y conocerla, desde ese entonces hasta la fecha seguimos en esa asociación. Su objetivo es que las personas sordas tengan un trabajo, que la gente aprenda lengua de señas, que haya formadores de intérprete, igual que mucha gente de diferentes estados tenga apoyos para la agricultura y cosas por el estilo. (David-09)

Las instituciones tienen una responsabilidad desde la estructura académica, la organización, la planeación y el acceso entre otras, en anteriores apartados pudimos ver las barreras, las cuales, en muchas ocasiones, son impuestas por las escuelas, no obstante, también hay instituciones que desarrollan estrategias para solventar las necesidades de los estudiantes. En los casos de Silvia-06, Luis-07, David-09 y Vianney-10, la universidad fue un escenario en donde se sintieron cómodos, los docentes implementaban diversas acciones para comunicarse con ellos y para que entendieran las cosas, a la par del servicio de interpretación profesional, pagado por la misma institución.

Por último, que fue la Psicología Sensorial donde esta maestra sabía lengua de señas mexicana y Lengua de Señas Americana (LSA) y ella fue la que me enseñó la americana y justo por ella aprendí el inglés escrito, porque todos sus textos eran en inglés, jamás mandaba textos en español y, de hecho, había una compañera que no manejaba el inglés y la única respuesta de la maestra era: “Es muy tu bronca si no sabes inglés, pues aplícate no te vamos a ayudar”. (Silvia-06)

[...] cuando entré a la uni fue como retroceder el tiempo a primero de primaria, porque volví a entender las clases, mis estudios, tenía amigos, obvio había ocasiones que nos molestamos entre nosotros, pero no había ninguna discriminación o rechazo. (Luis-07)

No, aquí lo interesante es que la misma universidad tiene una norma de no discriminación, no segregación y que nos tienen que tratar igual que todos, entonces los compañeros y maestros tratan de acoplarse a nosotros. (David-09)

Sí trabajaba y lo bueno es que mi trabajo no me afectaba mucho con el estudio, porque trabajaba dentro de la misma universidad, yo impartía cursos de lengua de señas mexicana y pues me pagaba la universidad. Y los sábados, por fuera, yo tenía otros cursos que impartía de lengua de señas y era un ingreso extra y eso me sostenía. De hecho, esto me duró de primero hasta cuarto semestre, ya después de quinto a octavo, ya le empecé a trabajar a una empresa, si no más recuerdo era para el Banco HSBC, donde me dieron la oportunidad de entrar en el área administrativa. (Vianney-10)

Es importante recordar que las instituciones no siempre cuentan con el servicio de intérprete de lengua de señas, por lo que en algunos casos las personas sordas tienen que pagarlo. Sin embargo, la mayoría coincide en que el intérprete es un gran apoyo para sus estudios, especialmente en los niveles educativos más avanzados.

Pues, mira, aparte de las clases que te capacitan para el CENEVAL, te comento que yo tomaba otro curso con mi intérprete, pero ese ya yo lo pagaba por mi cuenta, era muy separado a lo del CENEVAL. (Luis-07)

Este intérprete que teníamos era 100% pagado por el gobierno, de hecho, quien impulsó esto fue una generación antes que nosotros, o sea, la generación que ya estaba en tercer grado, ellos fueron los que dieron la propuesta del intérprete. A lo mejor, al inicio, la escuela lo vio como proyecto para capacitar a los maestros intérpretes o que solo practican la lengua de señas y transmitieran el conocimiento. (Braulio-08)

[...] y que el mismo intérprete si no lo entiendes te busca alternativas para que lo entiendas, y te lo digo porque ellos eran encargados de pasar las ingles escrito a Lengua de Señas Americana y después a Lengua de Señas Mexicana y si no a español, o sea, es un nivel elevado de profesionalización, era algo increíble, en saber y ocupar un cierto lenguaje que antes no ocupaba y ahora lo tengo que ocupar y hasta, incluso, en tener que conjugar el español con la lengua de señas es ya otra forma de hablar. (David-09)

Con respecto a las tareas y trabajos, las estrategias eran variadas. Los entrevistados dijeron haber ocupado medios tecnológicos, como traductores, o el Internet para investigar ciertos temas. También, destacan la ayuda de sus padres o, en el caso de los que trabajaban, organizarse bien para cumplir con las dos cosas, el empleo y las tareas.

Pues, se me hizo muy fácil la prepa, lo que sí se me complicaba eran las materias de Ciencias Políticas, a eso no le entendía nada, luego, el Inglés no lo entendía, era buscar traductores en Internet y ponerme a estudiar y, como te lo dije, las Matemáticas han sido mi fuerte, pero, cuando nos empezaron a enseñar álgebra dije: “Y esto cómo se hace”, pero siempre estaba con el mejor ánimo, porque yo sabía que lo podía hacer, ya posteriormente sí lo dominé y mi aprendizaje aquí fue con base en investigaciones y más investigaciones. (David-09)

[...] y, pues en casa lo que hacía mi papá es que me explicaba los conceptos, las palabras, más que nada profundizar la parte del español. También, en ese entonces, ya existía el Internet y ahí me ponía investigar ciertas cosas y, como siempre los maestros nos decían: “No hagan trampa de copiar y pegar”. Al contrario, nos mandaban libros para hacer resúmenes de ciertas tareas. (Braulio-08)

Primero, me administraba muy bien en mis tiempos y las tareas eran muy sencillas, o eran trabajos muy fáciles y, pues, cuando no me alcanzaba el tiempo me quedaba en el trabajo leyendo o haciendo la tarea que me faltaba, lo que sí era pesado eran las clases, pero las tareas eran muy pocas. (Vianney-10)

Otros facilitadores se dieron por parte de la comunidad en donde vivían, como comenta Braulio-08, o bien, en la comunidad de sordos con la que David-09 se vinculó a partir de un evento académico.

No, en Tijuana viví casi toda mi vida y, pues, nunca tuve complicaciones de ese tipo, porque te digo que las familias son muy inclusivas, es muy común que la gente sepa lengua de señas y es muy raro el que no las sepa y, pues, siempre me sentí muy protegido por mi papá.
(Braulio-08)

Fue a través de una convocatoria que hizo la Cámara de Diputados, sobre la comunidad sorda, yo me enteré por líderes sordos de la comunidad y me quedé sólo una semana y, la verdad, se me hizo muy interesante el congreso, y aprender y conocer más sobre el mundo de los sordos y, bueno, no me fui solo sino fui acompañado de 7 sordos de la comunidad.
(David-09)

No obstante, a veces, en el lugar de origen no se encuentran suficientes apoyos, de modo que la opción es moverse a otro estado, para seguir estudiando y hacer una vida independiente, como lo explica David-09.

Cuando les dije a mis papás que me quería ir a estudiar a Querétaro, sólo me dijeron: “¿Seguro que te quieres ir y a estudiar a la universidad?” Y, de hecho, hasta ellos en privado hablaron y, ya después, me dijeron: “OK, está bien” [...] Uno de mis intérpretes de la comunidad me echó la mano para hablar e investigar sobre los cuartos y sus precios, etc. Posteriormente, cuando ya me voy a Querétaro y ya empiezo a rentar el casero sabía lengua de señas, o sea, sabía el abecedario, entonces, todo era deletreado, pero me funcionaba muy bien, posteriormente, cuando llegaron mi *roomies*, pues, eran oyentes y la comunicación era todo por mensajes. (David-09)

Braulio-08 tuvo una experiencia distinta, porque en la escuela en donde estudiaba, muchas veces lo ponían como intérprete, ya que tenía buen nivel de comprensión en los temas. Esto, cierta forma, le sirvió como estrategia para comprender mejor las clases y pasar los exámenes.

Me veían ya como intérprete, yo solo les decía: “OK, gracias, pero no se les olvide que también soy alumno” y regularmente los maestros me ponían ciertas pruebas, para saber si yo estaba haciendo una interpretación adecuada y, pues, estas pruebas eran como exámenes orales, para ver si yo también aprendía y así poderlo pasar a mis compañeros. Sí había intérpretes, igual eran pagados por el instituto, y pues los maestros todo absolutamente todo lo escribían en el pizarrón y, cuando el intérprete no iba, pues quien crees que era el intérprete pues yo otra vez (risas). (Braulio-08)

Como hemos visto anteriormente, la pandemia fue un tema emergente tanto para los estudiantes sordos, como para esta investigación, pero, es importante considerarlo porque fue algo que surgió en las entrevistas. Por ejemplo, David-09 y Vianney-10 mencionan que, por esta situación, pudieron regresar con sus familias, lo cual se convirtió en un facilitador, ya que pudieron estar tranquilos un poco más tranquilos sin tanto estrés por tareas y las responsabilidades laborales.

No sé si afortunadamente o no, pero llegó la pandemia y, pues, las clases se pasaron en línea y pues pensé: “entonces, para qué me quedo aquí, mejor me voy a mi casa en Tabasco y seguir estudiando” y ya estoy más tranquilo. (David-09)

Ojalá que, a mediados de agosto, pueda ir hablar con mis directivos, especialmente el coordinador de mi carrera, para yo saber qué puedo hacer, no sé si me permiten, si mi servicio social lo pueda reiniciar desde cero y, si es así, pues ver la posibilidad de que lo pueda hacer en Michoacán, porque ahorita ya encontré un instituto en donde pueda trabajar mi servicio social, y aparte en este lugar me gustaría sacar mi Tesina, porque creo que aquí puedo sacar un buen proyecto. (Vianney-10)

A lo largo de este apartado pudimos acercarnos a las estrategias y facilitadores que realizaron las personas sordas para sobrellevar sus barreras y seguir con sus estudios. Para algunos, la situación fue más difícil, pero, todos de alguna manera u otra se movilizaron para seguir adelante. Es importante recordar que los casos que aquí se presentaron corresponde a las personas que, consideraron, no tenían conocimientos relevantes, a pesar de que habían aprobado y continuado

estudiando, incluso, hasta la educación superior. En el siguiente apartado, se presentan las expectativas y algunas recomendaciones hechas por los entrevistados.

6.2.3 Expectativas, opiniones y recomendaciones

Este apartado abarca varios temas, todos relevantes para los informantes. En los siguientes testimonios, la atención está en lo que hacen los profesores, la manera de enseñar, así como la importancia de respetar los derechos de las personas sordas, al igual que las de todos los demás.

Lo difícil aquí era que los maestros estaban tan apegados a una manera de enseñar con un cierto material y, pues, lo que yo trataba era de innovar o darles *tips* para mejorar sus prácticas, y era muy complicado porque la mayoría de las personas sordas no soportan las críticas y, pues, mejor me tenía que reservar los comentarios de estos maestros sordos. (Vianney-10)

Honestamente, me siento afortunado por no ser discriminado tanto como otros, muchas veces, a lo mejor alguien me ha gritado en el transporte público o algo así, pero, como mi discapacidad no los escucho me da igual [...] y que no tengo un gafete que me diga: soy sordo, pues no, no me gusta, yo sé que mi discapacidad no se ve, pero, la verdad, me vale madre (*sic*) lo que digan las personas de mí, yo a todos los veo igual. (Braulio-08)

Un tema importante son las motivaciones de los informantes, por ejemplo, para David-09 y Braulio-08 ir a la CDMX y conocer más sobre la comunidad sorda en otras regiones del país, les abrió el panorama sobre su identidad y cultura. Mientras que, para Vianney-10, salirse de su casa y buscar sus sueños fue un aliciente y una superación para ella, porque la hizo sentirse segura y ser autónoma.

[...] fui al congreso sino también a conocer la Ciudad y la cultura sorda de la CDMX y darme cuenta la diferencia de cómo es la comunidad de la Ciudad a la de Tabasco y algo que sí podría decir que la comunidad de sordos en la CDMX ha avanzado mucho, porque tienen una mentalidad súper abierta y eso fue lo que me motivó a descubrir el mundo y a no quedarme en mi estado solamente, porque sabía que si me quedaba en tabasco jamás iba

a poder crecer. Y, pues, lo que trato en hacer es demostrarle a los sordos de mi estado que sí se puede superarse. (David-09)

Ir a México me ha enseñado mucho, de hecho, yo se lo he dicho a muchos sordos, ustedes tienen todo, hay demasiados museos, cultura en donde puedes aprender muchas cosas, algo que en Tijuana jamás iba a pasar, y que aquí he conocido mucha comunidad sorda como de intérpretes. (Braulio-08)

[...] también fue algo que quise demostrarle a mi mamá, de no depender siempre de ella, porque todo ser humano, pues, mi mamá va a fallecer y si no sabía hacer nada, cómo iba a hacer las cosas después, así que cuando me vine a la CDMX, pues fue vivir esta parte de sobrevivir, a luchar y no depender de absolutamente nadie. (Vianney-10)

En las expectativas, la familia vuelve a ser un importante incentivo, como Luis-07 a quien su pareja lo motivó y después su hijo, o David-09, para quien su padre los impulsó a luchar por sus sueños y a seguir estudiando, o como Vianney-10, a quien su hermano la apoyó con sus estudios a pesar de su mamá pensaba de manera diferente.

Anteriormente, nadie me motivaba, justo creo que cuando llegó mi novia o, en este caso mi pareja, ya es cuando siento la motivación, y siento que cuando nace mi hijo me motivé más. (Luis-07)

Me motivaba en esos años, era el simple hecho que mi papá me decía: “Si yo te doy algo, o salimos de vacaciones, te las tienes que merecer”, a lo mejor mi papá era su forma de expresar su cariño, y yo entendía si es la única forma de que nos muestra su cariño yo de alguna manera, tengo que cumplir y, pues, me ponía a estudiar y a practicar. (David-09)

Pues, me decido en decirle a mi mamá: “Oye madre, me voy a estudiar a la CDMX”, en ese momento mi mamá se sacó de onda y me dijo: “¿Qué? ¿pero, por qué? si la CDMX es súper peligrosa y etc., ¿por qué no me habías dicho?” Yo sólo le dije: “Perdón mamá, pero si te hubiera dicho antes no me hubieras dejado ir”, así que decidí hacerlo sola y, pues, ya

veré me meteré a trabajar y seguir estudiando, yo no tengo ningún problema. Entonces, justo mi hermano escuchó la discusión y se acercó y me empezó a defender diciéndole a mi mamá: “Déjala, si ella quiere seguir estudiando y ya va a inscribirse, pues, déjala, al fin al cabo ya es grande y ella es responsable”. Así que no le quedó más remedio a mi mamá y ya no me dijo nada, de hecho, cuando yo ya me iba a la CDMX mi mamá no quiso acompañarme a la central de autobuses, el que me acompañó fue mi hermano, y recuerdo que fue un fin de semana y pues ahí empezó la nueva historia. (Vianney-10)

El ingreso a la universidad fue algo que cambió significativamente las expectativas de los informantes, empezando porque, sintieron que, lograron cumplir sus sueños y que tenían más posibilidades de conseguir una mejor calidad de vida. Luis-09 con el apoyo de su novia pudo conseguir una universidad, en donde sí le brindaban apoyo y conocer los planes de estudios para escoger una carrera que sí le agradaba. En el caso de Braulio-08, al no conseguir escuela pública tuvo que pagar en una universidad privada, en donde respetaran la carrera que él quería. Para David-09, estar en una institución en donde lo dejaran estudiar lo que siempre le gustó fue una oportunidad que le abrió nuevas puertas para realizar sus sueños. Y, por último, para Vianney-10, el ingreso a la universidad fue difícil, pero se atrevió a cumplir lo que en verdad quería.

[...] pero, en esta etapa es donde yo conozco a mi novia y ella me dice: “Oye, sabes que en mi universidad hay intérpretes y puedes escoger la carrera que tú quieras”, y pues se me hace interesante, entonces, al revisar su plan de estudios, pues me agrada la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Entonces, hago un reencuentro de mis gustos y digo, OK no me puedo dedicar al deporte, pero me puedo dedicarme en ciencias de la comunicación, para que posteriormente que termine mi carrera pueda hacer un programa dedicado sólo para la comunidad sorda, relacionado con temas como política, deportes o temas de interés para los sordos. Entonces, dije yo, si los oyentes tienen muchos programas así, pues también los sordos pueden tener sus programas y más en la actualidad con el Internet, y por eso decidí estudiar ciencias de la comunicación. (Luis-07)

Pues sería en la UNITEC, yo sería el único sordo en la escuela al parecer, en la carrera de Arquitectura, la razón por la cual quiero estudiar eso, porque quiero llevar más a allá mi

imaginación y poder construir una casa, un edificio, un hotel, un rancho, es algo que me fascina y, como te lo dije al inicio, lo que me encanta son las matemáticas y, pues, afortunadamente aquí veré las matemáticas. (Braulio-08)

[...] fui descubriendo los softwares en programar y todas esas cosas me agradan, había otras materias que eran sobre animación y videojuegos, pero, la verdad, eso no se me da, me sentí más identificado en crear aplicaciones, programas, etc. Y, la verdad, te soy sincero no esperaba mucho de esta Ingeniería, pero ahora que ya estoy ya casi por terminar, me doy cuenta de que elegí bien. (David-09)

[...] lo único que yo quería era estudiar algo, entonces, al momento de checar sus licenciaturas, yo quería estudiar algo como Pedagogía en educación especial, pero, pues solo tenían Psicología educativa, y dije, bueno, me voy con toda esta información que me habían dado y me regreso a Uruapan, me pongo a pensar, a reflexionar las cosas y digo pues digo, está bien me voy a ir a estudiar allá (Vianney-10)

Uno de los principales cambios que vivieron los informantes fue cambiarse de lugar en donde siempre han radicado. A la mayoría de los que cambiaron de residencia, les costó mucho trabajo la adaptación en la cuestión familiar, laboral, personal y emocional, porque tenían que ser independientes y organizar mejor sus tiempos y economía. Sin embargo, al mismo tiempo, fue un gran aprendizaje y una forma de cumplir con las metas que se habían planteado.

Fue un impacto enorme y, pues, también influyó mucho el tener que acostumbrarme a que ya no estaba mi mamá, porque yo sabía que en mi casa de Michoacán, cuando llegaba ya sabía que iba a haber algo de comer y ahora no, y este cambio de independizarme pues sí fue un poco complicado, porque tenía que aprender a cocinar, a administrarme y a muchas cosas más. En ese momento, me sentí muy diferente y emocionante, pero también triste, porque por primera vez en muchos años mi mamá no estaba a mi lado y, pues, por primera vez iba a ser responsable por mi cuenta, en sentirme independiente. Afortunadamente, cuando llegué a la CDMX, pues, una alumna de la Universidad fue la que me recibió, y me apoyó como si fuera su hermana y me apoyó mucho. (Vianney-10)

[...] mi papá y el que me dijo: “OK, vete, adelante, ve por tu sueños y nosotros te apoyamos con tu renta y nada más, los gastos personales te las arreglas tú” y, pues, así fue yo solo, estudio y trabajo medio tiempo y, pues, afortunadamente cuando, con el apoyo del gobierno federal y así me voy solventando y, pues, ahora que ya mis papás ven los resultados y ven que soy un adulto independiente, ya no es como que me están checando a cada rato, ya sólo nos mensajamos y ellos están más tranquilos y yo sólo les aviso a dónde voy o con quien estoy, ya sólo me dices: “Está bien con cuidado”. (David-09)

Bueno, te explico, lo que influye mucho aquí en la diferencia de la lengua de señas son los regionalismos, aquí, estamos hablando que en Tijuana te mezclan la lengua de señas mexicana con la lengua de señas americana. Entonces, cuando yo llego a la CDMX de nuevo a los 16 años, ya con una cierta habilidad en lengua de señas, yo empiezo a convivir con los sordos y me doy cuenta de que su lengua de señas es mucho, muy distinta porque sí ocupan el español, porque allá sólo mezclaban palabras y que se puede decir que en Tijuana predomina más la lengua de señas americana... Pues, en cierta manera, sí me hubiera gustado seguir estudiando en Tijuana, pero, creo que no me arrepiento de la decisión que tome en venirme a la CDMX. (Braulio-08)

Como hicimos con los informantes, considerando que la educación es un factor importante para ellos, una pregunta que se les realizó fue ¿qué concepto tienen de la educación? Las respuestas fueron interesantes, porque estuvieron presentes cuestiones relacionados con el crecimiento, descubrimiento y de tener una buena vida. Otro tema que también surgió fue el de las responsabilidades del gobierno como principal responsable de la educación en el país, haciendo una denuncia respecto de la situación de las personas con discapacidad.

Para mí es aprender mucho, en avanzar y no limitarme, en seguir creciendo y aprendiendo. Por ejemplo, yo que estoy estudiando la licenciatura y pienso seguir con una maestría y, si termino mi maestría, seguir con un doctorado, porque hay que seguir aprendiendo y hacer más cosas, porque cuando entré a la universidad aprendí temas nuevos. (Vianney-10)

[...] sólo espero que esto vaya avanzando más, pero, bueno, son temas políticos que sólo apoyan a las personas con discapacidad y adultos mayores y sí esta súper chido, pero, yo me pregunto: “¿Y la educación qué?, ¿la educación para cuándo van a apoyar?, ¿la educación para el gobierno no interesa o qué?”, porque yo creo que lo importante aquí también es la educación. (Luis-07)

Yo lo relaciono con el concepto de aprender, de descubrir, de conocer, porque muchas veces en las materias hay temas que desconocemos [...] la educación nos ayuda a enfrentar estos retos, para poder enfrentar todas las barreras y, mira, hasta para viajar funciona la educación. También, muchas veces, y es muy triste que los padres no se quieran involucrar con sus hijos sordos o con la comunidad sorda, muchos padres oyentes no se quieren involucrar porque no le encuentran el sentido y, aquí, empieza otra limitante para los sordos. (Braulio-08)

Los informantes recalcaron la importancia de las diferencias que se pueden vivir en las distintas escuelas, ya sea porque son de tipo especial o están centradas en la inclusión. Para, algunos, es mejor que las escuelas sean bilingües, para que las personas sordas como los oyentes puedan convivir amablemente y no haya distinciones de conocimiento y aprendizaje. Otros señalan que las escuelas deben tratar la discapacidad por separado, porque eso permite que los niños sordos aprendan con su lengua y que todos juntos tengan un intérprete, o bien, que prefieren que los sordos sean separados para que no sufran acoso escolar. Finalmente, hay quienes creen que las escuelas no deben poner etiquetas a nadie, porque todos somos iguales y, cuando se etiqueta a una persona, los demás pueden verlo de forma negativa.

Ahora sí, me voy de lado de la escuela especializada para sordos. Yo puedo entender que aquí todo se hable en lengua de señas y, eso está perfecto, pero, muchos sabemos que la discapacidad auditiva se tiene que adaptar al mundo de los oyentes, así que, lo más importante en las escuelas especializadas, pues que impartan una educación bilingüe. Yo creo que hasta en ambas escuelas, puedan impartir una educación bilingüe, para que los niños oyentes sepan de la cultura sorda, sepan de la lengua de señas, para que también los

sordos tengan esta cultura de los oyentes y bilingüe y no exista un choque y puedan convivir. (Luis-07)

Mi opinión sería que se centren en el 100% en la discapacidad, en tener una atención especial, pero, en cierta parte es que, si el niño sabe lengua de señas, pues que se exprese en lengua de señas, que no lo limiten, y que el maestro se convierta su intérprete en español, o sea que el niño vea y conozca la diferencia de la lengua de señas y el español. (Braulio-08)

Yo prefiero mejor que nos separen, porque, muchas veces, nuestros compañeros o hasta los mismos maestros, al momento de que leen nuestro español, en automático se burlan de nosotros, se burlan de la forma de cómo escribimos, entonces, prefiero evitar todo este tipo de escenas y vergüenzas que te pueden hacer tus compañeros o maestros. Así que, prefiero estar con los sordos por un lado, porque nosotros nos entendemos, y los oyentes por su lado, porque precisamente los oyentes no saben de nosotros y no les dicen de nosotros, en otras palabras, ni antes de que entremos ellos no saben ser incluyentes. (David-09)

Sí, te dice que la discapacidad sólo te falta un sentido, pero no te dice qué habilidad desarrolla la persona. Para mí, creo que lo importante, es decir que todos somos iguales [...] discapacidad, pues, tampoco me dice cuáles son sus capacidades, porque sólo es como una etiqueta y menciona sólo como que la parte negativa que tiene la persona, pero ¿en dónde queda su habilidad? (Vianney-10)

Los entrevistados comentaron sus expectativas para las futuras generaciones de sordos. Por ejemplo, para Luis-07, los oyentes deben de ser más inclusivos, para que entiendan la cultura de los sordos, convivan mejor y así puedan respetar su lengua, en lugar de que fuercen a los sordos a ser oralizados. Braulio-08 habló sobre la necesidad de que se abra el panorama para todos, a fin de conocer otros mundos y que exista una sociedad incluyente. Por su parte, David-09 espera que, a través de esta investigación, se pueda visualizar lo que pasa con las personas sordas, porque en cierta forma son invisibles en muchos temas y, finalmente, Vianney-10 destacó la importancia de

tener una carrera, que los sordos sepan que sí se puede llegar a la universidad y terminar una licenciatura, a pesar de todas las barreras.

Aquí, vuelvo a lo mismo, a los oyentes les hace falta la cultura o el conocimiento del mundo sordo, porque muchas veces los oyentes piensan que los sordos no pueden vivir solos, que no pueden hacer su vida independiente, que la lengua de señas los vuelve huevones (*sic*), o que va desarrollar más la sordera. Aquí, lo que en verdad importa, es preguntarle al niño sordo si quiere ser oralizado y, si no, llevarlo con un profesional, para ver si es apto para un implante coclear, si es apto para distintas cosas, pero, sólo espero que las nuevas generaciones sean bilingües, pero sin ser forzados a ser oralizados. (Luis-07)

Y, lo único que pido es que abran sus mundos y no se cierren y que sea un mundo incluyente, y no porque sea una persona sorda y esté en un momento equivocado y me puedan hasta arrestar y no tener los accesos. Y te lo digo porque estamos en México y los derechos no se respetan, eso es todo. (Braulio-08)

Pues sí, sólo espero que esta investigación que estás haciendo para la universidad, que pueda cambiar el chip de las personas, porque creo que aquí lo importante en la educación, es que las personas oyentes, que no saben de las personas sordas, pues, primero, se les informe y sepan de la cultura, para cuando entren las personas sordas sepan cómo tratarlos e, incluso, igual que hablen con los maestros y los directivos. Al igual, lo más importante es el apoyo de los padres, ya sean oyentes o sordos; y centrándome más en los oyentes, pues, de que nos obligan a oralizar, porque ya llega un punto que la persona sorda se sienta desanimada. (David-09)

Creo que lo más importante sería que las personas sordas, que hayan podido terminar sus estudios, que puedan demostrarle a todas las futuras generaciones de sordos que sí se puede, de que se puede conseguir un trabajo con un buen salario digno, que podemos tener una buena educación y que podemos terminar una licenciatura. Y que, ojalá que los padres ya soltaran a sus hijos y que dejen esas ideas de que sus hijos siempre van a depender de ellos,

porque, la verdad, los papás no son eternos y demostrarle a los sordos que ellos pueden solos. (Vianney-10)

Un asunto muy relevante para los sordos es su identidad y la manera en que se autoadscriben. Los testimonios fueron muy interesantes, algunos se identificaron más como personas con discapacidad auditiva, pero no tenían ningún conflicto en verse también como miembros de la comunidad lingüística, ya que hablaban lengua de señas. Otros dijeron que, en la identidad de las personas sordas, influyen las dos comunidades, pero que de cualquier manera se sentían más como miembros de la comunidad lingüística, porque la lengua de señas era su lengua materna y su forma de comunicarse.

Me considero de las dos, o sea, no puedo decir que una es mejor que la otra, porque yo me reconozco como una persona con discapacidad, debido a que, este caso, es que se considera discapacidad porque no tenemos cierta capacidad y yo no tengo la capacidad de escuchar, así que soy una persona con discapacidad. Pero, me identifico con los dos mundos, pero me identifico más con la discapacidad que con la lingüística. (Luis-07)

Me identifico con la discapacidad auditiva, porque, desde mi perspectiva, creo que se centra más por esta forma de poder tener accesibilidad a más cosas, como la oralización etc. (Braulio-08)

Creo que, más que nada, las personas que se identifican con la discapacidad es que no se sienten identificados con su lengua, simplemente dicen no me siento identificado con la lengua de señas, pero sé español, sé la gramática o están oralizados y les da exactamente igual aprender la lengua de señas o no. O a la inversa, los que no se identifican con la discapacidad, pues dicen yo sólo me comunico con otra lengua y ya, pero, tristemente, muchos de los sordos no saben el concepto que tiene de fondo la discapacidad. No puedo decir que me identifico con una o con la otra, creo que me identifico con las dos, ya que una es mi lengua y la otra es lo que me identifica ante la sociedad y, pues, para mí, son las dos muy importantes. (David-09)

Es algo complicado, porque las dos comunidades influyen. Creo que, si hablamos de la discapacidad auditiva, sólo identifica que no tenemos el sentido del oído, pero no te especifica que, si esa persona usa lengua de señas, o si usa el español, o se comunica de diferente manera, ya sea con mímica, o otra forma, y el concepto de la discapacidad no te dice nada de esto, a diferencia de la parte lingüística. Yo me identifico más con la parte lingüística, porque no creo que mi discapacidad me incluya en otros ámbitos, me identifico más con la forma que tenemos de comunicarnos y no sólo hablo de la lengua de señas, sino de manera general, y creo que eso es lo importante. (Vianney-10)

En las entrevistas, los informantes además muestran sus inconformidades porque, entre otras cosas, consideran que muchas veces la misma comunidad de sordos son los que “se ponen el pie”, de ahí las barreras que hacen que muchos no avancen. Otros informantes se enfocaron a la discriminación que enfrentan las personas sordas, porque muchas veces no tienen el apoyo de las autoridades o simplemente las ignoran. Por último, algunos mencionaron que las expectativas hacia los sordos son muy bajas, ya que muchos trabajan en el ámbito informal y no siguen estudiando por las diversas barreras que se enfrentan.

Sólo decir que muchas veces dentro de la comunidad sorda los mismos sordos se meten el pie, y no se dejan avanzar y es una situación muy difícil, así que solo comprenderlos. (Luis-07)

Ahora, regresando al tema de las instituciones, es algo que duele y duele mucho, es la parte de la seguridad, porque hasta incluso si tú le dices a un policía oye me acaban de robar y me quitaron mi dinero, mi celular, lo que siempre te responden es: “no sé, no te entiendo”, no me dan la atención que merezco. (Braulio-08)

Tristemente, en esta sociedad existe mucha discriminación, eso jamás se va a acabar, la mayoría de los sordos trabajan en el ámbito informal casi nadie en algo formal y, pues, también porque nuestra discapacidad no se ve, pues nos agreden pensando que nos estamos haciendo tontos o no se. (David-09)

Para finalizar, los informantes nos hablaron de sus planes a futuro, tanto en lo académico como en lo laboral. Luis-07 y Braulio-08, por ejemplo, quieren terminar sus respectivas carreras, sólo que, el primero aspira realizar proyectos con base en lo que estudió, mientras que, el segundo desea hacer su propia familia. Por su parte, David-09 y Vianney-10 quieren continuar estudiando un posgrado; posteriormente, David busca convertirse en vocero de la comunidad de sordos y Vianney quiere seguir investigando.

Espero terminar mi carrera, me veo con más experiencia, para apoyar a la comunidad sorda o irme a vivir a otro lado. En unos 5 años, espero ya generar este proyecto que te comento sobre el programa para sordos, para poder vivir de él y generar un equipo de sordos, intérpretes y que trabajen en este proyecto y sepan de temas como el deporte como los oyentes. (Luis-07)

No sé, nadie lo sabe (risas), bueno en un futuro yo creo que ya habré terminado mis estudios, no sé tal vez hasta con una maestría, en el ámbito personal tal vez con una pareja o con hijos eso si no lo sé. (Braulio-08)

Espero que, en menos de 5 años, ya esté graduado, espero estar ya estudiando una maestría. En el ámbito laboral creo que, trabajando en algún lugar, justo para profundizar en mis estudios, ya sea de mi carrera o aprender más español o inglés. En lo personal conocer más del mundo y tratar de ser un vocero para la comunidad sorda. (David-09)

En 5 años, espero que quizás ya esté viviendo sola o con una pareja con eso no tengo ningún problema. Profesionalmente, pues, espero ya haber tenido mi título como Psicóloga y haber entregado esta investigación sobre la tesis, que ya te había comentado, tal vez en una maestría y, bueno, espero que para ese entonces me alcance a pagar esa maestría (risas), y saber en ese momento que investigación hacer, o tal vez un diplomado, la verdad no sé, pero me veo estudiando. (Vianney-10)

Vale la pena recordar que estos últimos casos son de las personas que pudieron llegar a la universidad, pero, a pesar de ello, fueron excluidos, y así lo expresan los propios entrevistados,

especialmente porque los conocimientos que adquirieron en los anteriores niveles educativos eran insuficientes para estar al nivel de sus demás compañeros, lo que marcó la diferencia en estos casos fue la inversión de esfuerzo y recursos que los estudiantes sordos y sus familias hicieron. Sin embargo, haber triunfado y llegar a la universidad no desaparece las formas de exclusión que vivieron y tampoco que las instituciones en cierta medida hayan coartado su derecho a la educación.

Para finalizar este capítulo y con base en los testimonios, se pudieron conocer las principales barreras que se enfrentaron, que la mayoría de las veces fueron de tipo actitudinal y ambiental, donde el trato y el rechazo entre docentes y alumnos era negativo, como también no tenían los materiales necesarios para su educación y la capacitación docente no era la adecuada.

Entre las estrategias siempre fue el apoyo de la familia y materiales que ellos tenían que invertir como intérpretes, libros o guías, para poder seguir en la escuela y no perder ningún año a pesar de no recibir una educación de calidad para ellos. Y en las expectativas, opiniones y recomendaciones, se ve una motivación por seguir luchando por la educación para las personas sordas denunciando situaciones que muchas veces siguen siendo invisibles para la mayoría, a manera de conclusión para este apartado las personas sordas pueden estar incluidas en un sector educativo institucional escolarizado, pero las actitudes como los accesos no son adecuados para ellos, generando una exclusión subjetiva que no muchos se percatan de este rechazo, por eso es importante los testimonios de los actores que viven la exclusión y en este caso se mostraron cada uno de ellos, para identificarlos analizarlos e interpretarlos.

CONCLUSIONES

La inclusión es un enfoque que lleva unas décadas presente en los discursos, programas y políticas educativos. Asimismo, es importante señalar que la inclusión es un proceso y que no puede comprenderse adecuadamente sin su opuesto que es la exclusión. En los sistemas e instituciones educativas coexisten una serie de disposiciones, prácticas y actitudes que los profesores, directivos, estudiantes y otros miembros de la comunidad reproducen y ponen en marcha y que, como resultado, favorecen o disminuyen las oportunidades educativas de las personas con discapacidad. A la par, están otros factores como los marcos normativos, la organización institucional, el currículum y las condiciones físicas que pueden actuar como barreras o facilitadores para la inclusión.

De este modo, el binomio inclusión-exclusión se expresa en diferentes formas, con alcances también muy diversos en la trayectoria, los aprendizajes y la participación de los educandos. Particularmente, en esta investigación, se parte del supuesto de que las personas sordas sortean múltiples barreras para acceder a la educación, debido a que en las instituciones predomina una visión de la “normalidad” que no los considera. De manera que, una vez que ingresan al sistema educativo no hay condiciones para que permanezcan, aprendan y participen plenamente de la vida escolar. Todo esto hace que sean excluidos y, en muchos casos, señalados como responsables de su propia exclusión.

La pregunta general que orientó la indagación se plantea: ¿Cómo es el proceso de exclusión de las personas sordas a lo largo de su trayectoria educativa? Para precisar este cuestionamiento general, se establecieron las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las barreras sociales que intervienen en la exclusión educativa de las personas sordas?
2. ¿Qué estrategias pudieron utilizar las personas sordas para enfrentar el proceso de exclusión educativa?
3. ¿Cuáles son las expectativas que las personas sordas tienen respecto de su trayectoria educativa?

En congruencia, como objetivo general se planteó: Analizar el proceso de exclusión de un grupo de personas sordas a través de las experiencias que tuvieron a lo largo de su trayectoria educativa.

Dicho objetivo logró cumplirse a lo largo de la investigación, para ello, se llevó a cabo un proceso de acercamiento con un grupo de personas sordas, que estaban en diversos niveles educativos, los cuales fueron excluidos de diferentes formas. Como se recordará, abarcamos personas que ingresaron a la al sistema educativo nacional, algunos pudieron continuar su trayectoria hasta concluir a nivel superior, no obstante, otros habían tenido que abandonar sus estudios, llegando sólo a la educación básica o la media superior. En ese sentido, cabe señalar que, aunque todos ellos eran personas sordas, sus experiencias en el sistema educativo fueron muy diversas; los entrevistados tuvieron en común que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) constituyó una de las barreras más importantes, ya que las instituciones no disponen de intérpretes y de otros apoyos para que estas personas puedan permanecer y concluir sus estudios, sentirse incluidas y brindarles una educación de calidad, que responda a sus necesidades y habilidades. Es por eso que “el fracaso escolar significa alguna forma de desencuentro entre, de un lado, lo que la escuela y los profesores esperan y exigen y, de otro, lo que algunos alumnos son capaces de lograr, de implicarse y demostrar” (Escudero, 2016, p. 30).

Otro aspecto identificado a lo largo de la trayectoria fue que varios de los entrevistados tuvieron que salir de casa para poder seguir estudiando, porque en sus lugares de procedencia no tenían los servicios, ni los mecanismos, ni la accesibilidad a los servicios educativos, lo que generó múltiples barreras y, a la larga, los excluyó de las instituciones. Estas personas tuvieron que emigrar a otros Estados de la república, no obstante, en el proceso, se hicieron más independientes, desarrollaron nuevas habilidades para poder subsistir y cumplir con las tareas tanto de la escuela, como de su vida personal y laboral, se volvieron más responsables a la hora de vivir solos y estar separados de su familia.

Esto es indicativo del papel de la familia que, en ocasiones, tiende a sobreproteger a las personas y no los deja ser sujetos autónomos. Es decir, los propios padres, hermanos o parientes en lugar de que impulsen a la persona sorda, hacen lo contrario, centrarse en sus carencias, lo que los retiene para no seguir con su propia vida. Sin embargo, cuando las personas sordas salen de su hogar, como ocurrió con nuestros entrevistados, se dan cuenta de sus capacidades y salen adelante por sus propios medios. Esto no siempre es fácil, pero, se trata de una oportunidad para ganar autonomía y seguridad, así como para fortalecer su identidad.

Un tema que se destacó y que se podría continuar indagando en futuras investigaciones fue la manera en que los entrevistados se relacionaron con diferentes grupos de sordos cuando llegaron a otras ciudades, lo que les abrió otras oportunidades y además les permitió conocer nuevas instituciones educativas donde ellos podría seguir estudiando. También, les ayudó a ampliar sus conocimientos en la LSM, su cultura, identidad y conocer la historia de la comunidad sorda.

La sordera es un rasgo que marca las relaciones sociales de aquellos que tienen, impacta en su forma de ver, ser y estar en el mundo, se integran en una comunidad que difiere de la sociedad oyente. Los sordos son poseedores de una cultura y una lengua que es diferente a la oral. La lengua se convierte en símbolo de su identidad, los cohesiona y los convierte en miembros de una minoría lingüística (Cruz, 2009, p.140).

Como se ha dicho anteriormente, a la par del objetivo general, la investigación se estableció tres objetivos específicos. El primero fue: Identificar las barreras sociales que enfrentaron las personas sordas y que intervinieron en el proceso de exclusión educativa. Aquí, el obstáculo más importante señalado por los informantes fue el de la LSM, porque la mayoría de las instituciones públicas no tienen el servicio de intérprete, a pesar de que sean instituciones de educación especial o inclusivas. Los propios estudiantes y sus familias tienen que buscar los mecanismos y apoyos para que puedan tomar las clases o que reciban atención educativa, mientras tanto las instituciones no hacen cambios o implementan acciones para solucionar esta barrera para el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad auditiva.

Además, el tema de LSM sigue siendo invisible para las autoridades educativas, a pesar de que la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011 y recorregida el 22 de junio del 2018, menciona que en el Artículo 14, Lengua de Señas Mexicana: es reconocida como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico del país. Igualmente, plantea que las autoridades deben brindar la accesibilidad, los servicios de comunicación y los materiales especializados, teniendo en cuenta la formación y certificación de profesionales en LSM. No obstante, las experiencias de los informantes muestran lo contrario, las autoridades educativas evadieron su responsabilidad, lo que

les ocasionó múltiples barreras para la comunicación que, a la larga, se convirtieron en aprendizajes de baja relevancia o, incluso, los llevó a abandonar la escuela.

El costo de este problema se refleja en la falta de condiciones para que los alumnos sordos puedan acceder no sólo a la educación básica, sino a todos los niveles de educación media y superior, al no reconocer que la LSM, es una lengua, y es la lengua materna de la Comunidad Sorda (Cruz, 2009, p. 139).

Todas estas barreras se van entrelazando, de manera que las instituciones no se tienen enfocar en una sola, porque cada una tiene una secuencia con otra. Éste sin duda es un tema preocupante porque no sólo se refiere a la falta de políticas inclusivas, sino también a cuestiones como el respeto, los derechos y la empatía con las minorías. En este caso, la comunicación es la primera barrera que muchos alumnos sordos enfrentan porque no comparten la misma lengua con sus compañeros, maestros o familiares, porque no tienen un intérprete, o porque se intenta buscar una “supuesta cura” para que los que son “diferentes” a la mayoría se acoplen, teniendo que normalizar sus condiciones ante socialmente esperado (Palacios y Bariffi, 2007). Un ejemplo, es la oralización a la que los sordos son obligados para hacerlos hablar, sin respetar sus derechos lingüísticos y de comunicación. Sin embargo, en la investigación, se observó que hay personas sordas que están a favor de estos métodos, porque lo ven como una herramienta para adaptarse a los oyentes y evitar el rechazo ante la sociedad. “Se mantiene el supuesto que es prioritario que el sordo adquiera la lengua oral dominante y con ello lograr su plena integración a la sociedad (oyente)” (Cruz, 2009, p.137). Éste es un tema controversial, ya que las opiniones pueden ser muy diversas; la única solución es respetar la decisión de las personas sordas, bien sea que quieran ser oralizados o que se garantice su derecho a su lengua materna.

Lo anterior se vincula con otra barrera, que es la poca de accesibilidad en las escuelas para que los sordos sean aceptados y puedan estudiar. En ocasiones, puede que sean admitidos, pero eso no significa que tengan condiciones para aprender y permanecer en ellas. En tres de los casos de esta investigación, los individuos ingresaron, intentaron adecuarse a la dinámica escolar, pero, finalmente abandonaron, mientras que los demás siguieron con su trayectoria, pero fueron

excluidos cuando intentaron pasar a un nivel académico, ya sea el bachillerato o la universidad. La mayoría fue discriminada o le dieron pocas opciones para estudiar la licenciatura.

El debate en torno a la unidad de la oferta educativa contra su diferenciación llega a veces a puntos ciegos de análisis, en tanto se equipara uniformidad a justicia y diferenciación a injusticia, por suponer que esta implica una mayor fragmentación e inequidad en la distribución de las oportunidades. (Baquero et al. 2009, p. 297)

Ante esto, los entrevistados, para evitar estas barreras, abusos y rechazos, prefirieron inscribirse en bachilleratos y universidades privadas, que contarán con intérpretes, aunque para ellos y sus familias significara un gasto económico más alto. A pesar de esto, preferían estar en un lugar en donde se sintieran verdaderamente incluidos y se respetara tanto su discapacidad como su lengua. Lo anterior nos lleva al tema de las instituciones educativas, la falta de accesibilidad y la calidad educativa de las escuelas privadas y públicas, así como las instituciones regulares, especiales o inclusivas. La mayoría de los informantes explicaba, por ejemplo, que las escuelas públicas regulares inclusivas no eran adecuadas para ellos, porque solían sufrir abusos por parte de sus compañeros sin discapacidad, la convivencia no era positiva, mientras que, las autoridades por su parte hacían poco o nada al respecto.

Otras barreras que pudimos identificar fueron el currículo y la práctica docente, ya que están dirigidos hacia la mayoría de los estudiantes, pero no para todos, en especial, no para las personas con discapacidad, en este caso los sordos. Esto provoca que, a pesar de ser admitidos en el salón de clases, en realidad sea excluidos; también produce una serie de barreras acumuladas, desde la falta de recursos para el aprendizaje hasta las actitudes negativas de sus compañeros y de los maestros. Como consecuencia, la trayectoria escolar para los alumnos sordos se complica cuando están en una escuela pública regular. Hasta cierto punto, el currículo establecido, con sus contenidos, actividades y criterios de evaluación, es un referente que sirve como “pretexto” para alentar a los alumnos que tienen éxito escolar y quienes no lo llegan a conseguir automáticamente son culpados por ello (Escudero, 2016).

En las escuelas especiales ocurre casi lo mismo, cuando en un mismo salón se integran diferentes tipos de discapacidad; los entrevistados mencionaron que cuando un alumno se atrasa en un tema,

todo el grupo se detiene, lo que provoca que los aprendizajes sean de baja relevancia y calidad. En ese sentido, los sordos dijeron que preferían recibir una educación separada, es decir, estar en un grupo con puros alumnos sordos, porque, sienten, hay una mejor convivencia entre compañeros y avanzaban más rápido en los temas de clase. Además, se inclinaban por asistir en escuelas especializadas solamente para sordos, porque ahí les enseñaban con LSM y tenían un mejor “enganche” (Terigi, 2009).

En ciertos análisis sobre la exclusión y la justicia social se habla de “necesidades básicas o esenciales” que han de proveerse satisfactoriamente a todas las personas para que puedan funcionar en la vida con dignidad, libertad y autonomía. Son las que, bien definidas y entendidas, vendrían a constituir la frontera de separación entre lo que son las diversidades y diferencias legítimas y las desigualdades injustas, representadas por la privación, exclusión y falta de participación en bienes esenciales y comunes (Escudero, 2016, p. 39).

Con respecto a las escuelas privadas regulares, los informantes que tenían las condiciones económicas para poder asistir a ellas consideraron que la educación era más adecuada, porque los docentes les daban mayor atención a sus necesidades y buscaban las estrategias para que ellos aprendieran. En cuanto a la convivencia escolar, los compañeros eran más abiertos e inclusivos, mientras que el acoso escolar era mínimo en comparación de las escuelas públicas. Asimismo, sostuvieron que las escuelas especiales privadas tenían mejores servicios, como intérpretes o docentes que sabían LSM profesionalmente, las clases eran dinámicas y con más posibilidades para participar. Este tema es interesante, porque se puede ver las diferencias entre las instituciones públicas o privadas, además que, en cierta forma, cuestiona algunas de las ventajas que los especialistas han señalado respecto a la educación inclusiva. Entonces, es necesario observar que está pasando en las aulas, cómo se concretan las políticas educativas y también la formación profesores, para que esto no sólo se quede como crítica, sino como una reflexión sobre las acciones que se realizan en el sistema educativo. Por ello, es importante recordar que, como sostiene Echeita (2008), la inclusión educativa es un concepto y una práctica poliédrica, es decir tiene muchas facetas, planos y significados, no se puede esperar que la inclusión tenga seguir el mismo camino para todos o que por hablar por sí solo del concepto éste se agota en su totalidad.

Como ya se señalaba, la práctica y estrategias docentes fueron otra de las barreras experimentadas por los estudiantes sordos. Aquí, se señalaron cuestiones como la falta de formación y de capacitación continua de los maestros sobre las necesidades de las personas con discapacidad, lo que trajo consigo que las estrategias didácticas fueran poco favorables para ellos, porque las clases eran dirigidas a alumnos sin discapacidad u oyentes. Igualmente, los entrevistados denunciaron la poca empatía y atención, lo que impedían que participaran plenamente en el aula, en ocasiones, comentaron que sólo asistían a clases por obligación, sin tener aprendizajes significativos. Como resultado, no siempre adquirieron los conocimientos y habilidades necesarias para pasar a otro nivel académico más alto, o bien, tenían que invertir más tiempo y recursos para poder entender los temas de cada materia.

Para finalizar con este primer objetivo específico, habría que mencionar el problema de los recursos económicos. Éste fue una de las barreras más frecuentes y, por lo general, es un factor que hace que muchas trayectorias educativas sean frustradas. Las personas con mayores ingresos tienen mejores oportunidades; en nuestro entrevistados, aquellos que estaban en esta situación, a pesar de tener discapacidad auditiva, no tuvieron impedimentos para seguir estudiando, porque tenían el dinero necesario para pagar una escuela que cubriera sus necesidades. En contraste, los que tenían bajos ingresos o no tenían, tenían que ir a la escuela pública, enfrentando muchas barreras.

Es un hecho que los recursos económicos son fundamentales para poder seguir adelante, esto no solo ocurren con las personas sordas, sino en la población en general. Los estudiantes de bajos recursos tienen que buscar otros apoyos como becas, gubernamentales o privadas para no abandonar los estudios. El tema de la economía familiar sigue siendo una variable que determina las oportunidades y desventajas que puede tener cualquier persona con o sin discapacidad, teniendo dinero aumentan las posibilidades de tener una buena educación y más oportunidades de crecimiento.

El segundo objetivo particular de esta investigación fue: Comprender las estrategias que utilizaron las personas sordas para afrontar o superar las barreras que se enfrentaron. Consideramos que este es un asunto muy relevante, porque puede servir de base para diseñar apoyos y facilitadores para la inclusión. En este rubro, los familiares y amigos fueron un pilar fundamental para la mayoría de

los entrevistados, porque gracias a ellos pudieron seguir sus estudios o, en otros casos, conseguir un empleo para poder seguir sus metas personales. La familia fue el agente central para la vida y experiencias de todos los informantes, ya que, aunque no disponían de los recursos económicos necesarios para tener lujos o mejores oportunidades, siempre buscaron la manera para que ellos siguieran estudiando. A pesar de esto, hubo tres casos que, por desempleo y falta de dinero, tuvieron que dejar la escuela y empezar a trabajar para apoyar a la familia, mientras que, los que tenían mejores ingresos económicos continuaron en la escuela e, incluso, llevaron actividades extracurriculares, ya sea un deporte, materias especializadas, clases de apoyo por la tarde o asistir a dos escuelas a la vez para mejorar sus aprendizajes.

Estos facilitadores les permitieron además conocer nuevas personas y hacer vínculos para mejorar su trayectoria educativa, porque los amigos les recomendaban escuelas especializadas en donde podían tener más oportunidades, o porque se relacionaron con comunidades de sordos, o porque adquirieron experiencias que les ayudaron a tomar buenas decisiones para su vida. Otra estrategia que tomaron algunos entrevistados fue cambiarse a una institución, con mejores condiciones, en donde sentían más cómodos y con una educación que respondía a sus necesidades. Sin embargo, esto sólo pudieron hacerlo quienes tenían una familia que podía solventarlos, pero, para los que no tenían recursos, tuvieron que hacer más esfuerzos para subsistir en la escuela en donde estaban inscritos.

Otro asunto fundamental que se relaciona con las estrategias y los facilitadores fue el de la condición de los padres, es decir, si eran sordos u oyentes, porque esto fue determinante en el tipo de educación que recibieron. Por ejemplo, cuando toda la familia era oyente, los entrevistados fueron “asimilados”, es decir, obligados a oralizarse y aprender como la mayoría. Por esta razón, ellos mismos se serían parte de la comunidad oyente y no veían mal ser oralizados o ir a las escuelas regulares, sino que, para estas personas fue algo común. Contrariamente, en las familias en donde la mayoría era sorda, su lengua materna era la LSM, por consiguiente, la educación fue distinta; los entrevistados dijeron rechazar la oralización y exigieron el servicio de intérpretes. Nuevamente, lo anterior vuelve a destacar el tema de la familia como facilitador para continuar los estudios.

La adquisición de una lengua de señas no impacta negativamente en el aprendizaje de la lengua oral dominante. Por el contrario, hoy se reconoce la importancia de adquirir una

lengua lo más tempranamente posible para el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, aun teniendo este sustento teórico, la educación del sordo en México continúa permeada, desgraciadamente, por una lucha estéril entre dos corrientes, una que pugna porque el sordo se rehabilite, es decir, “aprenda a escuchar”, y por tanto, “hable”, y con ello asegurar su inclusión a la sociedad oyente, y otra que busca que el sordo adquiera la LSM como su lengua materna, reconociendo así que el sordo forma parte de una comunidad que tiene además de una lengua que lo identifica, sus propios valores, tradiciones y cultura. (Cruz, 2009, p. 135)

Esto abre el panorama sobre las estrategias que las personas sordas construyen ante las barreras. Nuestros entrevistados, en algunas ocasiones, con la ayuda de sus padres podían adquirir libros especializados, diccionarios, guías, grabadoras o contratar el Internet para hacer las tareas o trabajos de clase; en otras, no eran los padres sino tíos, abuelos o amigos quienes los apoyaban; y en otras más, tenían que ir a casa de compañeros o quedarse hasta tarde en la escuela con los maestros para resolver sus dudas y poder pasar las materias o exámenes.

Por cierto, los docentes fueron un excelente facilitador para los estudiantes sordos, ya que, algunos desarrollaron estrategias para que ellos entendieran los temas de la clase. Otros fueron una fuente de inspiración y motivación para que estos alumnos continuaran con sus estudios. En algunos casos, se mencionó, por ejemplo, que los maestros aprendieron por cuenta propia la LSM, para poder comunicarse con ellos y contestar sus dudas, igualmente, se esmeraron por crear un ambiente y una convivencia más armónicos, con base en el respeto y la diversidad entre compañeros. Finalmente, otra estrategia que, de manera individual, desarrollaron los alumnos sordos fue dedicar más tiempo al estudio para poder estar al nivel de sus compañeros oyentes, porque, además, ellos reconocieron que muchas veces los conocimientos que obtuvieron en los otros niveles educativos eran insuficientes, es decir, eran de baja relevancia, por lo que tenían que ocuparse más en leer y comprender cada concepto que no entendían y ponerse al corriente.

El tercer y último objetivo de la investigación fue: Interpretar las expectativas y alcances que las personas sordas tienen respecto de su trayectoria educativa. Esto nos permitió conocer un poco más

sobre las personas sordas, sobre sus aspiraciones, opiniones e, incluso, recomendaciones sobre algunos temas importantes para ellas.

El hallazgo más relevante fue la cuestión de su identidad, es decir, la forma en que ellos se conciben como personas. En párrafos anteriores, se mencionó que la familia era fundamental, porque dependiendo de si los miembros eran oyentes o sordos, se iba desarrollando la identidad de los entrevistados y la cultura que iban adquiriendo. Un ejemplo claro es la LSM, cuando sus padres eran sordos, ellos se sentían parte de una comunidad lingüística, rechazaban el término de discapacidad auditiva, porque, consideraban, que la única diferencia era que se comunicaban de una manera distinta al resto de la población, que esto no era una limitante, lo cual se reflejaba en las ideas que se transmitían de generación en generación, así como en la defensa de sus derechos lingüísticos. Por otra parte, las personas que nacieron en familias oyentes se identificaron como personas con discapacidad auditiva, porque asumían que no podían escuchar, por lo que pedían se respetara su discapacidad, en este caso, la defensa se centraba en su derecho a la accesibilidad, para que las instituciones hicieran los ajustes razonables.

La identidad es algo controversial entre las personas sordas, porque entre ellos mismos, los que se sienten parte de una comunidad lingüística y los que se ven como parte de la población con discapacidad, luchan tener el monopolio de su ideología, cultura e identidad, a veces, descalificándose mutuamente. Al final, algunos de los entrevistados señalaron que se trata de un tema sobrevalorado, por lo que recomendaron que es mejor que entre comunidades sordas se apoyen, que no abran conflictos que no tienen soluciones y que todos luchan por el respeto y sus derechos como personas.

Cabe destacar que las expectativas pueden ser muy diversas, porque cada experiencia y trayectoria de los entrevistados es diferente. No obstante, hay algo en común entre ellos, las personas que siguieron estudiando se plantearon más aspiraciones para su vida en comparación con que abandonaron la escuela, por ejemplo, los que llegaron a la educación superior estaban más enfocados en cuestiones académicas y laborales, mientras que los que no tuvieron oportunidad de seguir en el sistema educativo, sus expectativas se centraron más en la familia y asuntos personales.

Lo anterior es más notorio en los entrevistados que sólo pudieron llegar a estudiar la educación básica, lo que más querían era formar una familia y seguir trabajando para mejorar su nivel de vida; tema de los estudios era poco relevante para ellos. Sin embargo, cuando hablaban de sus hijos, era algo que en lo que insistían, querían que ellos estudiaran e, incluso, dieron algunas recomendaciones para superar las barreras, para que sus hijos no tuvieran que vivirlas. Algunas de ellas eran que las escuelas tuvieran intérpretes de LSM, docentes capacitados para atender a niños y niñas con discapacidad, crear más escuelas especiales para sordos, dado que las inclusivas no las veían como una buena opción, así como una mayor apertura para la educación superior con una mayor oferta en carreras.

Las personas sordas que pudieron llegar a la educación superior también dieron algunas recomendaciones. En este caso, el interés se centró en la preparación de los docentes, de los intérpretes de LSM, en especial que tuvieran más experiencia en la educación superior, ya que para ellos lo importante no sólo era contar con este servicio, sino que el intérprete tuviera la suficiente preparación para interpretar las diferentes materias. Es decir, que éste tendría que saber sobre la materia de física o de matemáticas para que la interpretación fuera confiable y supiera transmitir las ideas a los alumnos sordos. Igualmente, opinaron que el docente necesitaba tener apertura para que pudiera lograr una buena articulación entre él, los contenidos, el intérprete y el estudiante sordo.

Estos estudiantes expresaron que querían seguir estudiando, ya sea un posgrado o una especialidad, para incrementar sus posibilidades de conseguir un buen trabajo en otro estado de la República o en otro país y, con ello, representar a la comunidad sorda, ser vistos como un caso de éxito, ser una motivación a las próximas generaciones de sordos y decir “sí se puede”. Este tipo de expectativas son compartidas entre todos los que llegaron a la educación superior o están en el proceso de pasar otro nivel académico.

Podemos observar que hay diferencias significativas en las expectativas de los que fueron excluidos tempranamente del sistema educativo, los que abandonaron la escuela, y los que en pudieron superar las barreras y llegar al nivel superior, lo que a la vez nos lleva a reflexionar sobre el peso que tiene la educación en la trayectoria de cada individuo. Igualmente, en sus planes de vida a

corto, mediano y largo plazo, se manifiestan las experiencias que tuvieron en la escuela. A pesar de esto, la mayoría de los entrevistados busca alcanzar la estabilidad económica y emocional para solventar sus estudios o mantener a sus familias, principalmente, quieren encontrar un buen empleo que los haga crecer, cumplir sus metas personales como viajar, conocer más personas o crear una familia.

Alcances teórico-metodológicos de la investigación

Como ya se ha señalado, la apuesta principal de esta investigación ha sido que no basta ingresar a la escuela, porque, aunque las personas estén dentro de una institución, pueden estar siendo excluidas. Con base en Terigi (2009), hemos sostenido que la inclusión-excluyente se da de diferentes maneras, por ejemplo, los alumnos pueden estar en la escuela pero sin aprender nada y abandonarla en cualquier momento, o pueden no “engancharse” en la vida escolar, aunque asistan y cumplan con las tareas, o bien, los estudiantes pueden aprender, pero los conocimientos que adquieren son de baja intensidad o no son relevantes para su vida, lo cual, en el caso algunas de las personas sordas que fueron parte de este estudio fue bastante claro.

Incluir no sólo es llegar a la escuela, sin embargo, las diferentes formas de inclusión-excluyente no siempre se analizan, las investigaciones usualmente se concentran en mostrar la relación entre los que ingresan y los que abandonan, que es la forma de exclusión más común. Pero, en el caso de las personas sordas y en general de las que tienen una discapacidad, es muy importante ver estas todas las diferencias que marca la inclusión-excluyente, porque eso se traduce en más o menos oportunidades para estos estudiantes. El objetivo de la educación inclusiva es contribuir a eliminar los factores de exclusión que se atribuyen a la diversidad, como la etnia, la religión, el género, discapacidad, los ingresos, la situación migratoria entre otras (Echeita y Ainscow, 2011), pero es necesario ir más allá de las tasas de ingreso y deserción escolar.

La teoría de la inclusión-excluyente es relevante porque apunta a lo que hacen las instituciones, es decir, obliga a que se examinen las políticas y programas educativos y la manera en que éstos se concretan en las acciones institucionales, para observar cuáles son sus alcances en el acceso, permanencia, aprendizajes y participación de todos los estudiantes, porque algo que se observa en esta investigación es que las personas sordas, aun estando en el aula, afrontan muchas barreras. En

su inclusión interviene fundamentalmente la voluntad de las autoridades y de los docentes, porque no hay recursos o apoyos para ellos, lo cual no debería ocurrir porque, si la educación inclusiva y la educación en general son un derecho, entonces, se esperaría que esté garantizado por el Estado y sus instituciones. En otras palabras, este derecho se debe exigir y cumplir para todos, el primer paso es el acceso a la educación con calidad y con igualdad de oportunidades (Domínguez, 2009).

La propuesta teórica de la inclusión-excluyente también nos permite reflexionar sobre las estrategias, ajustes razonables y apoyos que requieren las personas, para que sus necesidades estén cubiertas. Por ejemplo, respecto a las personas sordas que abandonaron la escuela, cabría preguntarse ¿qué le faltó a la institución por hacer?, tal vez habría sido oportuno darles una beca, buscar financiamiento para un intérprete de LSM, darles seguimiento a los alumnos o capacitar al profesorado, porque, como se ha dicho, de poco sirve observar los porcentajes de ingreso y abandono escolar, sino se analiza qué está pasando en las escuelas, qué ocurre en ese proceso en que los estudiantes dejan la institución y qué tipo de educación se les está dando. Por ello, creemos que esta teoría podría ayudarnos a distinguir hasta dónde puede llegar la escuela y cuáles serían los beneficios para los alumnos, porque, como sostiene Escudero (2016, p. 39), “Cuando el fracaso y la exclusión las ponen en entredicho, se puede afirmar realmente que llevan consigo marginaciones y privaciones de derechos, una conculcación de los mismos que no debería tolerarse”.

Es importante señalar que la propuesta de la inclusión-excluyente por lo general se ha utilizado para estudiar la exclusión educativa en la población en general, no obstante, en esta tesis, se ha querido mostrar su pertinencia para abordar los temas de la discapacidad y la sordera y, consideramos, éste puede ser tanto un aporte como una línea de investigación que se puede continuar explorando. Todo ello nos permitió ver que, a pesar de las ventajas que se le adjudican a la educación inclusiva, nuestros entrevistados prefieren estar en la educación especial, porque en las escuelas inclusivas precisamente no se sintieron incluidos. Ellos señalaron que no recibían la atención adecuada, que los ignoraban, que querían aprender pero que los programas no eran adecuados para ellos. Sin embargo, en las escuelas de educación especial, la educación que recibían respondía más a sus necesidades, sentían que podían trabajar mejor porque convivían con pares que tenían la misma discapacidad, los docentes estaban preparados y respondían con más precisión sus dudas en las clases.

Lo anterior puede sonar desconcertante, porque, pareciera, que estas personas prefieren estar en un sistema segregado. Por supuesto, estos resultados se tienen que profundizar más, pero, una posible causa de la actitud de los entrevistados es porque el sistema educativo en México no ha podido consolidar la transición entre la educación especial y la inclusiva, no ha generado las condiciones para que las escuelas sean realmente inclusivas. Es decir, lo que encontramos en esta investigación no significa que los estudiantes sordos quieran continuar asistiendo a modalidades educativas segregatorias, sino más bien es un indicador de que las escuelas inclusivas no cuentan con los elementos suficientes para recibirlos, lo que al final hace que ellos se sientan excluidos.

Esto también podría entenderse como una crítica a las teorías de la inclusión educativa, que sostienen que la educación debe ser para todos y que las instituciones deben tener las herramientas necesarias para admitir a las personas con discapacidad, para que todos estén incluidos en la vida escolar. No obstante, cuando se trata de concretar estas ideas, vemos que aún hay muchas limitaciones. Se debe de hacer un análisis específico de las barreras que existen en el sistema educativo nacional, para ver qué está pasando con estos grupos denominados “minoritarios” o “vulnerables”, como por ejemplo las personas sordas.

La inclusión educativa se debe de analizar con fuerza con la preocupación que los aprendizajes bajo un rendimiento escolar de calidad sean capaces de penetrar en la habilidades y diferencias de cada estudiante, es por eso que la vida escolar todos deben sentirse incluidos a través de actividades de enseñanza y aprendizaje que estén al margen de una contribución educativa de calidad con un nivel de logro y satisfacción en cada uno de los actores educativos. Es importante trabajar para la inclusión educativa pensando cada término y condiciones que hacen que el proceso fortalezca el aprendizaje con significado y sentido para todos (Echeita, 2008).

Ahora bien, con respecto a los alcances metodológicos de la investigación, es importante mencionar que la labor del investigador es tratar de profundizar en el problema de estudio, en los hechos significativos para los sujetos, ya sea el trabajo la escuela, la religión, la vida personal, la familia, etc. Además, debe intentar recuperar esta información de manera detallada para entender

y contextualizar los diferentes factores y perspectivas que intervienen en el fenómeno que le interesa estudiar (Mallimaci, y Giménez , 2006).

Aquí, nos interesaba indagar sobre el proceso de exclusión de las personas sordas a lo largo de su trayectoria educativa, particularmente, sobre las diferentes formas de inclusión-excluyente, y para se recurrió a los relatos de vida. Se trabajó con una muestra pequeña de sujetos y en un contexto geográfico acotado, no obstante, consideramos, que los resultados se acercan a los obtenidos por otros estudios, en donde también se ha visto que los sordos son excluidos de la educación o se identifican las barreras que enfrentan, como por ejemplo el tema de la LS y de los intérpretes. En ese sentido, está el trabajo de Ramírez, Castro, Arrieta, Redondo y Branes (2018), en el que se encontró que uno de los principales obstáculos para los alumnos sordos era la situación económica. Igualmente, señalan la importancia que tienen los docentes y la familia en la permanencia de estas personas, aunque, reconocen que muchos maestros no están capacitados para atender a los estudiantes y que, por otra parte, los padres no siempre se interesan por la educación de sus hijos. Otro ejemplo es el estudio de Bolaños, Casallas y Sabogal (2020), en el que encontraron que las barreras más frecuentes eran el uso de la LS y las actitudes negativas de los docentes, las cuales también fueron señaladas por los estudiantes que tomaron parte en esta investigación.

Como decíamos anteriormente, en los testimonios de esta tesis, una denuncia que hicieron los entrevistados era el desconocimiento que, en general, se tiene de las necesidades y capacidades de los sordos. En este aspecto, coincidimos con los hallazgos de Sant'Anna, Bernardo de Cara, Silva y Gomes (2020) y de Cabañas (2020). Los primeros hacen énfasis en la falta de conocimientos sobre los contenidos educativos para las personas con discapacidad auditiva, así como sobre la LS, lo que a su vez dificulta la interacción con sus compañeros de clases y sobre todo tiene importantes consecuencias en los aprendizajes. Cabañas (2020), por su parte, muestra que los docentes siguen clasificando a los alumnos con discapacidad con base en el modelo médico-rehabilitador, además de que no cuentan con modelos o estrategias pedagógicas adecuadas, lo que se traduce en el bajo el rendimiento de estos estudiantes. Adicionalmente, sus resultados apuntan a la poca disposición de las autoridades e instituciones educativas para generar un cambio en la comunidad estudiantil. Todo esto constituye un desafío constante para las personas, ya que, a pesar de que existen leyes y

derechos que los protegen de actos de exclusión o discriminación, la mayoría de las veces continúan siendo invisibilizados en los centros educativos.

Otra de las problemáticas que identificamos es el abandono escolar y los conocimientos de baja relevancia. Al respecto, está la investigación de Cruz y Matus (2019) quienes, a semejanza de lo que expusimos en esta tesis, encontraron que las cuestiones familiares y personales, especialmente la falta de recursos económicos, son una de las principales causas del abandono escolar en los estudiantes sordos. Además, exponen la preocupación de esas personas por encontrar un buen empleo, algo que de la misma manera fue señalado por nuestros entrevistados, ya que estas personas reconocen que la educación no es una opción viable en nuestro país, es decir, lo ven como un medio para adquirir conocimientos, pero, están conscientes de que no siempre es suficiente para ingresar al mercado laboral.

En ese sentido, creemos que, los hallazgos de esta investigación pueden ser un aporte para el estudio de las personas sordas y de las formas de inclusión-excluyente presentes en las instituciones educativas en México. Finalmente, algunos de los posibles caminos que se pueden seguir a partir de los resultados de la tesis son, en primer lugar, indagar en la figura del intérprete de LSM en las escuelas, que es un apoyo fundamental para la formación de los alumnos sordos. Este fue uno de los temas más señalados por los entrevistados y una recomendación para mejorar la calidad educativa.

En segundo lugar, se podría profundizar sobre aquellos estudiantes sordos que llegan más allá de la educación media superior, por ejemplo, las decisiones que toman a sobre sus trayectorias personales y educativas, porque como se destacó en los resultados de esta investigación, hay diferencias significativas entre las expectativas y proyectos de las personas que abandonan tempranamente la educación y aquellas que logran ingresar a la educación superior. Y, en tercer lugar, se podría explorar más sobre sus experiencias laborales, analizar cuáles son las alternativas que buscan las personas sordas, ver si éstas se relacionan con lo que aprendieron en la escuela y si sus conocimientos son relevantes para su trabajo. En suma, estos serían algunos de los aspectos que podrían seguirse a partir de esta investigación, los cuales pueden brindar más elementos sobre la educación inclusiva y, especialmente, sobre las experiencias de las personas sordas.

REFERENCIAS

- Álava, L., Moreira, T., y Bravo, A. (2019). Relaciones sociales y necesidades educativas especiales: una mirada desde los estudiantes con discapacidad auditiva en la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (30), 211-230. doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Aubert, A., Tierno, J., y Renta, A. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81), 481-505. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062583007>
- Baquero, R., F. Terigi, A. Toscano, B. Briscioli y S. Sburlatti. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires, *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(4), 293-319.
- Bayton, D. (2006). Deaf and dumb in ancient Greece. En Lennard J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 17-34). New York: Taylor & Francis Group.
- Becerra, C. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11,1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150014>
- Bedoya, N., Pinto, L., y Vargas, B. (2018). Desempeño en estimación de escolares sordos: una comparación entre alumnos de Brasil y Colombia. *Educação*, 43 (4), 843-866. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117157486013>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolaños, J., Casallas, E., y Sabogal, V. (2020). Del activismo docente, el saber pedagógico del maestro y su impacto en la realización profesional de sus estudiantes sordos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 153-172. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10021>

- Diario Oficial de la Federación. (2018). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educar*, 36, 155-168. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn36/0211819Xn36p155.pdf>
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Saul Karsz. (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras, definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa
- Castro, G., Fresquet, M., y Carmenate, O. (2019). Acciones pedagógicas de formación universitaria inclusiva para la atención a educandos sordos con implante coclear. *Mendive. Revista de Educación*, 17 (3), 319-332. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1607>
- Celemín, J. y Flórez, R. (2018). Percepciones sobre factores que inciden en los resultados de las pruebas Saber 11 de la población sorda. Una mirada desde tres instituciones educativas de Bogotá D.C., Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66 (3), 349-356. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.61038>
- Cobeñas, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (1), 65–81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Colás, M. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía, M. Colás y F. Hernández (Coords.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 252-283). Madrid: McGraw-Hill
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (s/f). Glosario de Términos sobre discapacidad. D.F. México: Gobierno Federal. http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf
- Comisión Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2015). La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-convencion-de-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad?idiom=es>
- Comisión Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2016). *Lengua de Señas Mexicana (LSM)*. D.F. México: Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conadis/articulos/lengua-de-senas-mexicana-lsm?idiom=es>

- Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación. (2011). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana*. D.F., México: Libre Acceso A.C.
- Connell, R. (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
https://books.google.com.mx/books?id=4Me11GPq-LAC&pg=PA78&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación*. México: CONEVAL
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México: CONAFE
https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Auditiva/3discapacidad_auditiva.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2016). *Accesibilidad. Colección "Legislar sin discriminar, Tomo 8*. México: CONAPRED - Cámara de Diputados, senado de la Republica.
https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/LSD%20Accesibilidad%20Tomo%20V-III-Ax.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017: Prontuario de resultado*. México: CONAPRED
https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis_Prontuario_Ax.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (s/f). *Ficha temática personas con discapacidad*. México: CONAPRED
https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha_PcD.pdf
- Consejo Para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (2017). *Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México*. México: CONAPRED
<https://copred.cdmx.gob.mx/publicaciones/edis-2017>
- Cruz, A. (2009). Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 133-145.
http://repositoriodpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1802/Art_CruzAldreteM_EducacionBilingueIntercultural_2009.pdf?sequence=1

- Cruz, J, Sanabria, E. y Villa, M. (2014). Los derechos lingüísticos de la comunidad sorda mexicana: mito o realidad. En J. Cruz, M. Moreno, R. Álvarez y J. Torres (Coord.), *La comunidad Sorda y sus derechos lingüísticos* (pp. 53-82). México: UNAM
- Cruz, J. (2014). *Introducción*. En J. Cruz, M. Moreno, R. Álvarez y J. Torres (Coord.), *La comunidad Sorda y sus derechos lingüísticos* (pp. 13-21). México: UNAM
- Cruz, 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. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/91>
- Davis, L. (1995). *Enforcing normalcy. Disability, deafness, and the body*. Nuevo York: Verso
- De la Cruz, G. y Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? *Perfiles Educativos*, 41(165), 8-26. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>
- De la Paz, M., y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *Revista REXE*, 8(15), 31-49. <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/curriculum-intercultural.pdf>
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1 (3) 45-61. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2). 9-18. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437>
- El Colegio de México. (2018). *Desigualdades en México 2018*. México: COLMEX <https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (1), 121-139. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Escudero, J. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Libres

- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: *habitus*, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Critical journal of social and juridical sciences*, 17(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18101716>
- Festinger, L., y Katz, D. (1972). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Figueroa, E., Palmeros y Ávila, G., y Pérez-Castro, J. (2021). Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual. *Polyphōnía. Revista de educación inclusiva*, 5 (1), 44-64. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/326>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). *Excluidos e invisibles. Estado mundial de la infancia 2006*. Nueva York: UNICEF. https://www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_sp.pdf
- French, S. (2017). *Disabled peopled and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Londres: Routledge.
- Garrido, J. y Polanco, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. *Perfiles Educativos*, 42 (170), 6-21. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.170.59512>
- Goffman, Erving. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Gómez, R. (2013). La inclusión de la persona sorda a la educación superior. *Avances en supervisión educativa*, (19), 1-25. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/133>
- González, V. y Domínguez, A. (2017). ¿El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos? *Revista internacional de psicología del desarrollo y de la educación*, 4 (1), 119-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537012>
- Gràcia, M. y Lacerda, C. (2020). La formación de maestros y la promoción de la competencia comunicativa de alumnos sordos. *Revista Educação Especial*, 33, 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313162288066>
- Grinberg, S. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis educativa*, 24 (2), 35-49. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240204>

- Hernández, M. (2008). *Exclusión social y desigualdad*, Murcia: Universidad de Murcia, <https://www.um.es/documents/1967679/1967852/Libro-Exclusion-social-desigualdad-08.pdf/b3392fe8-ca07-44d4-8833-2a2124a3b190>
- Instituto Nacional de Estadística y Geográfica. (2014). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: INEGI. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geográfica. (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (3),11-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56712871002>
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: Bordeando sus fronteras, definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa
- Kassler, G. (2004). “Trayectorias escolares” en Kassler, G., *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kruger, N. (2019). La segregación escolar socioeconómica como dimensión de la exclusión educativa: quince años de evolución en América Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27 (8), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura sorda, en busca de la sordedad*. Santiago: Edición Concepción, Chile.
- Lane, H. (2019). ¿Tienen las personas sordas una discapacidad? *Trans-Pasando fronteras*, (14), 197-230. <https://doi.org/10.18046/retf.i14.3682>
- Liñares, X. (2003). Apuntes para una sociología de la comunidad sorda. En E. Pernas., y C. Ameijeiras. (Coords.), *Bibliotecas públicas y comunidad sorda* (pp. 50-60). Madrid: Dossier https://sid.usal.es/docs/F8/ART6277/DOSSIER_Comuni-dad_Sorda.pdf
- Lynn, R. (2006). Deaf and dumb in ancient Greece. En Lennard J. Davis (Ed.). *The disability studies reader*. Nueva York: Taylor & Francis Group.

- Machado, V. y Perdomo, Y. (2018). Inclusión educativa del estudiante sordo en la educación superior: una cosmovisión pedagógica holística. *Revista Educare* 22(1), 4–26. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v22i1.35>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategia de investigación cualitativa* (pp. 175-209). Barcelona: Gedisa.
- Massol, I., Dorio I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 336-337). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-197). Madrid: La Muralla.
- Mejía, J. (2000). Muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4 (5), 165 - 180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Morales, A. (2009). La ciudadanía desde la diferencia: reflexiones en torno a la comunidad sorda. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 3(2), 125-141. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/176/Art_MoralesGarciaAM_CiudadaniaComunidadSorda_2009.pdf?sequence=1
- Morales, G. (2019). Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Revista Educación*, 43(2), 33-50. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31169>
- Nieto, C., y Morriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 29–49. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbos a sociedades más inclusivas y justa*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa

- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra: ONU
https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *La desigualdad impide el avance social y exacerba las divisiones sociales, pero no es inevitable*. Noticias ONU.
<https://news.un.org/es/story/2020/01/1468241>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de salud*. Santander. Grafo
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS, BM.
- Organización Mundial de la Salud. (s/f). *Discapacidades*.
<https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Otárola, A., Pérez, A., Álvarez, M. y Ortiz, N. (2020). Construcción verbal en narraciones de estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas chilena. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 25 (2), 395-416. Recuperado de. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a04>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos, Una aproximación a la convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53), 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa*, 19 (79), 145-170.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145&lng=es&tlng=es.

- Pérez-Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la educación*, 5 (10), 59-74. <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/242>
- Pérez-Castro, J., y Cruz, J. (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de personas sordas usuarias de la lengua de señas mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15 (1), 39-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100039>
- Pérez, V., Muñoz, K. y Chávez, J. (2020). Sign language interpreter or facilitator: An experience in the Chilean educational context. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(3), 679–693. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>
- Pivik, J., McComas, J. y Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents. *Exceptional Children*, 61(1), 97-107.
- Prieto, V., Márquez, M., y Escoto, A. (2020). La sobreeducación en México: ¿promotora o inhibidora de la exclusión laboral? *Revista latinoamericana de población*, 14 (27),115-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323862727006>
- Proenza, J. y Acosta, G. (2017). La educación inclusiva para estudiantes sordos en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia. *Revista luz*, 16 (1),1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166502002>
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. España. Madrid Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez, J., Castro, D., Arrieta, M., Redondo, M. y Brenes, M. (2018). Percepción del estudiantado activo sobre las causas del abandono escolar en instituciones de secundaria de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago, Costa Rica. *Revista Educación*, 42 (2), 80-96. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23574>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. Doi: <http://doi.org/10.19053/0121053X.n30.06195>
- Red2Red. (2013). *Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral*. Madrid: Red2Red Consultores.
- Renta, A., Aubert, A. y Tierno, J. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación*

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200481&lng=es&tlng=es.

- Rincon, S. (2020). Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), 13–24. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22101>
- Rodríguez, A. y Aláin, L. (2018). Competencia comunicativa de escolares panameños/as con discapacidad auditiva básica para su inserción social. *Revista prisma social*, (21), 458–479. Recuperado de <https://revistaprimasocial.es/article/view/2109>
- Rodríguez, Y., Muñoz, K., y Sastre, C. (2019). Habilidades comunicativas y cognitivas de estudiantes sordos: diseño de protocolos. *Revista de investigación en logopedia*, 9(2), 129-149. <https://doi.org/10.5209/rlog.62184>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* [5ta edición]. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris*, 13 (26), 193-214. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585761565010>
- Sánchez, A. y Jiménez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. Trabajo Social Global. *Revista de investigaciones en intervención social*, 3 (4), 133-156, https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30361/TSG%20V3_N4_9.%20S.AI%EDas%20&%20Jim%20E9nez.pdf;jsessionid=ECA6171DFD5CCDAD59B428F92B50CBF7?sequence=1
- Sant ‘Anna, N., Bernado de Cara, G., Silvia, G. y Gomes, F. (2020). Factores que influncian en el ingreso de sordos en la enseñanza superior: estudio de caso en Cachoeiro de Itapemirim – Es. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 15 (1), 66-78. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619864611005>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo, Equidad e inclusión*. México: SEP. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- Serrano, C., Ramírez, C., Abril, J., Ramón, L., Guerra, L. y Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista de la*

- Universidad Industrial de Santander. Salud*, 45 (1), 41-51.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343833959006>
- Suárez, A. (2020). Herramienta para la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad auditiva en la pandemia del Covid-19. *Revista Espacios*, 41(42), 143-154. <https://DOI:10.48082/espacios-a20v41n42p12>
- Subirats, J., Gomà, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Cataluña: Generalitat de Catalunya-Fundación BBVA.
- Terigi, F. (2009). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En F. Terigi (Coord.), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar* (pp. 21-28). España, Madrid : Fundación Iberoamericana para la educación la Ciencia y la Cultura.
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz. *La investigación sobre educación secundaria en la argentina en la última década: Ponencias presentadas en la I Reunión científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede de la facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*.(pp. 94-108). Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Taylor, J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Argentina: Paidós Ibérica.
- Tezanos, F. (2004). Introducción. Tendencias de dualización y exclusión en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En: J. F. Tezanos (ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp. 11-54). Madrid: Sistema.
- Trejo, P. y Martínez, S. (2020). La inclusión de niños sordos en educación básica en una escuela de México mediante el diseño de recursos digitales. *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21) 1-25.
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.758>
- Untoiglich, G., Rappa, Y., Gómez, M. y Cerredelo, R. (2017). De inclusiones y exclusiones. *Revista de educação PUC-Campinas*, 22 (3), 357-369.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572063482003>
- Valderrama, S. (2002). Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta. Lima: San Marcos.

- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Jalisco: ETXETA
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategia de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Vilchis, V. y Arriaga, J. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69-86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>
- Wray, Mike (2011). *Disabled learners and barriers to higher education*. Warwick, RU: Coventry and Warwickshire Aimhigher. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ahcov-disabled_learners.pdf
- Yáñez, C., Figueroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2019). La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento educativo, Revista de investigación latinoamericana*, 55(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>

ANEXO 1.

GUIÓN DE ENTREVISTA

DIMENSIÓN 1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	
CONCEPTO	PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA
Aspectos personales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Folio: • Sexo: • Edad: • Residencia:
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En que trabajas actualmente? 2. ¿Tienes pareja? ¿Estás casado/a? 3. ¿Tienes hijos? ¿Cuántos hijos tienes? 4. ¿Pertenece a una comunidad de sordos u otras? ¿Desde cuando? 5. ¿Cómo es tu participación en tu comunidad de sordos? 6. ¿Cómo aprendiste LSM?
DIMENSIÓN 2. INFORMACIÓN SOCIOFAMILIAR	
Características familiares	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué se dedican tus papás? 2. ¿Qué escolaridad tienen tus padres? 3. ¿Tus papás también son sordos u oyentes? 4. ¿Dependes de alguien? ¿tienes que mantener a alguien? 5. En este momento ¿Recibes un tipo de apoyo gubernamental?
DIMENSIÓN 3. ANTECEDENTES FORMATIVOS	
Entorno escolar	<i>Preguntas si el participante sigue estudiando o tiene un grado de licenciatura, se identificarán con el inciso: (A).</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estás estudiando? 2. ¿En donde estudias (Institución)? 3. ¿En qué semestre estás? 4. ¿Por qué decidiste estudiar eso? 5. ¿Te gusta ir a la escuela? ¿Por qué?
	<i>Preguntas si el participante dejó de estudiar, se identificarán con el inciso: (B)</i>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estudiaste? 2. ¿Qué te gustaría estudiar? 3. ¿En donde estudiaste (Institución)? 4. ¿En qué grado te quedaste? - ¿En qué semestre te quedaste? 5. ¿Cómo te sentiste por no seguir estudiando? 6. ¿Por qué ya no seguiste estudiando? (Cuales fueron los principales obstaculos que te hicieron dejar la escuela) ejemplos: individuales/estructurales 7. ¿Te hubiera gustado seguir estudiando?
DIMENSIÓN 4. TRAYECTORIA ESCOLAR	
Participación educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo fue tu experiencia cuando entraste por primera vez a la escuela? (Grado académico) 2. (A) ¿Cuáles fueron las diferencias que viviste cuando pasaste a otro nivel escolar? 3. ¿Cuál fue la impresión de tus compañeros y maestros cuando se enteraron de que eras sordo? 4. ¿Cómo era la relación con tus maestros y compañeros en las clases? 5. (A) ¿Qué te gustó más la primaria, la secundaria, bachillerato? Y ¿qué cosas no te gustaron? 6. ¿Como persona sorda tenías alguna ventaja o desventaja en clase o te trataban igual que a tus compañeros? 7. ¿Cómo era tu relacion con tus compañeros y maestros? ¿mostraban algun interes contigo? 8. ¿Tomabas actividades extra-clases? Si es así ¿Cuáles fueron?
Condiciones y limitantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué fue lo que más se te complicó cuando entraste a la escuela? 2. ¿Sentiste que la institución te apoyó o te rechazaba por tu condición? 3. ¿En la escuela, qué dificultades eran las más frecuentes para ti? (ejemplos: el acceso, estar en clase, cuestiones administrativas) ¿tuviste complicaciones? 4. ¿A quién acudías cuando tenías problemas en la escuela? 5. ¿En algun momento te has sentido rechazado, maltratado, o te han negado un servicio o opoyo en tu institución?
Desempeño escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué materias se te complicaba? ¿Por qué? 2. ¿Que materias te gustaban? ¿Por qué? 3. ¿De que manera organizaba sus clases los profesores, como te incluían etc.? 4. ¿Qué era lo que te agradaba y que no, cuando ibas a la escuela?

Estrategias	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué (alternativas) estrategias ocupabas para entender o aprender en la clase? 2. ¿Cómo le hacías para realizar tus tareas? 3. ¿Qué otros medios (o materiales) ocupabas para aprender en la clase, pasar tus materias o hacer tus tareas? Si es así ¿Cuáles? 4. ¿Cómo resolvías los problemas escolares que se te presentaban? 5. ¿Qué estrategias (comentario o opinión) le propondrías a los maestros para que pudieran dar su clase?
Facilitadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tenías algún intérprete que te apoyaba para resolver estas complicaciones en la escuela? 2. (A) ¿Recibías algún apoyo por parte del gobierno (becas, materiales especiales)? Si es así ¿Cuáles fueron? 3. (B) ¿Tu familia te apoyó cuando estudiaste? 4. ¿Tu familia te sigue apoyando? 5. (B) ¿Cómo te apoyaba? ¿Por qué no te apoyaba?
Expectativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sentido (significado) tiene para ti estudiar? 2. (B) ¿Cómo te hubiera gustado que te hubieran apoyado? 3. De lo que has vivido en la escuela ¿tú qué propondrías para que se apoyara a las personas sordas? 4. ¿Tus papás que te decían sobre la escuela? 5. ¿Te ha servido en tu vida general lo que te enseñaron en la escuela? ¿en qué te ha servido? (ejemplos) 6. ¿Te hubiera gustado más asistir a una escuela solo para sordos o piensas que es mejor una escuela regular?
DIMENSIÓN 5. IDENTIDAD	
Características de la comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te consideras, como una persona Sorda que es parte de la comunidad lingüística o como una persona con discapacidad auditiva? 2. ¿Qué opinas sobre los derechos para las personas con discapacidad auditiva? 3. ¿Cómo te defines a ti mismo? 4. ¿Como expresas tu identidad y como lo reciben los demás? 5. ¿Cómo te ves a futuro en el aspecto personal, académico y laboral? (como te ves a 5 años, a 10 años)

ANEXO 2.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por favor, tómese el tiempo que usted necesite para leer la siguiente información cuidadosamente y si tiene alguna duda o hay algo que no le quede claro, puede preguntar al responsable de esta investigación, con apoyo del intérprete de Lengua de Señas Mexicana.

El presente CONSENTIMIENTO INFORMADO corresponde a la investigación titulada: La exclusión educativa desde la experiencia de las personas sordas, que tiene como objetivo “analizar el proceso de exclusión de un grupo de personas sordas en su trayectoria educativa”. El responsable de este proyecto es el Licenciado en Psicología Educativa Rafael Rodríguez Hernández.

La participación de este estudio es totalmente voluntaria y el participante es libre de retirarse en cualquier momento, así como de abstenerse a contestar cualquier pregunta. La entrevista se realizará con base en un guion, que tomará aproximadamente de 45 minutos a 1 hora, las respuestas serán confidenciales y registradas a través de un número de folio, para proteger la identidad del participante. Sus respuestas van a ser respaldadas por una grabación a través de la plataforma de Zoom, con el propósito de obtener la información necesaria para la investigación, aclarando que la información será utilizada únicamente para los fines de este estudio.

- Declaro haber leído (o que me han explicado) la información de este consentimiento informado sobre la investigación, con apoyo del intérprete de Lengua de Señas Mexicana.
- Se me ha entregado una copia fechada y que acepto a participar voluntariamente otorgando la accesibilidad para mis respuestas puedan ser grabadas en audio, video y por escrito, respetando mi anonimato y total confidencialidad con la información expresada.

Nombre y firma del participante: _____

Firma del responsable: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIGITAL (Google Forms)

<https://forms.gle/j5G5deUYxCxb5GqC6>