



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Maestría en Trabajo Social

Escuela Nacional de Trabajo Social

**Beberse las palabras por los ojos: trayectorias educativas de
la comunidad Sorda**

Tesis que para optar por el grado de maestro en Trabajo Social
presenta

Lic. Héctor Villalobos Daniel

Tutora

Mtra. Norma Cruz Maldonado

Escuela Nacional de Trabajo Social

Ciudad de México, octubre 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.

Agradecimientos

Primeramente, debo agradecer a las personas que brindaron sus experiencias para la realización de esta tesis, a todas les ofrezco mi gratitud, respeto y apoyo incondicional.

A esta lista debo mencionar a tres mujeres que siempre me han apoyado en todo momento: mi abuela Micaela, mi tía Yolanda y mi madre, Ángeles. Su tenacidad, amor y solidaridad siempre me acompañan, gracias.

A Karina, Elena, Sazi, Marilyn, Minerva, Wendy, no tengo palabras para expresar lo relevante que ha sido para mí compartir este trayecto con ustedes.

A Paty, gracias por estar, por compartir y escuchar.

A las profesoras Maribel y M. Eunice, gracias por su apoyo.

A la profesora Norma Cruz, gracias por la paciencia, por compartir sus conocimientos y por acompañarme en este proceso.

A todas las personas que coadyuvaron de una u otra forma en este proceso.

Dedicatoria

A mis hijas, Ale y Fer. Por ustedes entendí muchas cosas que desconocía, por ustedes sigo aprendiendo muchas otras.

Del juego, besos, abrazos, las sonrisas, carcajadas y señas con ustedes, aprendí a *beberme las palabras por los ojos*.

“[...] y a ver si hay suerte y alguien se entera, y a ver si hay un poco más de suerte y el que se entera se indigna, y otro poco más de suerte y el que se indigna hace algo.”

Subcomandante Insurgente Galeano. Entre la Luz y la Sombra.

México, mayo 2014.

Aviso

Esta tesis está diseñada para poder ser utilizada con software de accesibilidad. Por ello es que el formato dista mucho de lo que comúnmente se observa en los trabajos académicos.

El tamaño de la letra, la alineación, la descripción de las figuras y tablas, las viñetas, entre otros aspectos, responden a dicha accesibilidad.

Es necesaria la inclusión y este trabajo contará con una interpretación en Lengua de Señas Mexicana (LSM), y una vez que sea autorizada la versión final, se comenzará a trabajar en ello.

Contenido	
Introducción.....	3
Capítulo 1: Modelos de la discapacidad	7
Místico, religioso o de prescindencia	9
Médico o rehabilitador	12
Social.....	15
Capítulo 2: Manifestación o tipos de discapacidad tradicionales.....	20
Motriz.....	21
Mental.....	22
Sensorial	22
Visual.....	23
Auditiva.....	23
Capítulo 3: Aproximaciones a la Comunidad Sorda.....	27
Limitantes de las fuentes de datos.....	27
Comunidad Sorda en la Ciudad de México	34
Historia de la Comunidad Sorda	39
El manejo de las LS como distintivo la comunidad Sorda.....	52
Aspectos teóricos de la LSM	55
Capítulo 4: Lengua de señas	59
Precisiones conceptuales.....	59
Historia de la Lengua de Señas	67
Antigüedad	68
Siglo XVIII y XIX.....	74
Siglo XX.....	86
La investigación sobre las Lenguas de Señas.....	91
Capítulo 5: Campo.....	97
Campos y capitales.....	107
Tipos de campos.....	109

Capitales	114
Capital Cultural.....	115
Capital Social	120
Capital Simbólico	124
Capital Económico	125
Campo educativo	135
Nivel básico	135
Nivel Medio Superior.....	144
Nivel superior	148
Capítulo 6: Metodología	152
Problematización	152
Objetivos	162
Categorías de análisis	163
Técnicas	166
Instrumentos	170
Personas con las que se trabajó	171
Construcción de las trayectorias	175
Capítulo 7: Resultados	181
Trayectorias y capitales	185
Capital Simbólico	187
Capital Social	198
Auto adscripción.....	205
Capital Lingüístico.....	215
Capital Económico	225
Capital Cultural.....	238
Momentos de ruptura.....	260
Asistencialismo v/s autonomía	260
El capital como dominación el campo	263
Capital LSM.....	281

Discusión.....	283
Lo que se proyecta y lo que se percibe	283
Personas movilizando sus capitales	285
La lengua como componente de lucha y resistencia.....	287
El dinero y los recursos que se obtienen de él	289
Entre el autoconocimiento y reconocimiento	293
Tradición y herencia aprehendidas, incorporadas	296
Desigualdades halladas.....	298
Balance de la investigación	302
Reflexiones finales.....	307
Trabajos citados.....	319
Anexos	336

Introducción

Este trabajo es producto de la necesidad, resistencia y la complicidad. No puedo imaginar un mundo en que la Lengua de Señas no exista, sin ella no se puede materializar resistencia alguna en un mundo oyente.

Me considero parte de la comunidad Sorda porque la injusticia toca a mi puerta constantemente, por ello, debo idear nuevas formas de socialización que involucren el uso y reconocimiento de la Lengua de Señas. Ya sea porque la uso para mis actividades cotidianas, o porque mis hijas la necesitan, una, como lengua materna y otra, para comunicarse con la primera.

Por todo lo anterior, en este trabajo busco aproximarme a la realidad que vive la Comunidad Sorda, específicamente en el campo educativo, ya que históricamente se han identificado diversas *ideologías* cuando se trata de la educación para personas Sordas.

Este trabajo parte de la idea de que las Lenguas de Señas (LL.SS.) se encuentran estrechamente relacionadas con una forma de pensar y actuar en el mundo, que las personas Sordas se diferencian de las oyentes, principalmente, porque en el idioma que utilizan para comunicarse predomina la modalidad viso-gestual. Así mismo, se parte de

que las Lenguas de Señas forman parte de la diversidad lingüística y cultural de México, que sus usuarias y usuarios son poseedoras de una riqueza cultural invaluable, riqueza que provee sentido, así como significado a las relaciones sociales, nos dice dónde estamos y estuvimos, ofrece certeza al mismo tiempo que futuro.

Esta riqueza cultural no la provee el enfoque médico de la sordera. La sordera desde esta área tiene suficiente atención, difusión y presencia en las políticas públicas en México, a veces en demasía. Por ello, se optó por el enfoque socio antropológico de la Sordera, que pone el énfasis en las Lenguas de Señas y observa en la comunidad Sorda a un grupo lingüísticamente distinto y en oposición a las lenguas orales dominantes.

Desde este enfoque, las trayectorias escolares de las personas Sordas distan mucho de ser resultado de la suma de barreras o el simple resultado de tiempos y lugares. Son respuestas a luchas y resistencias en un mundo oyente, con políticas asistencialistas y discriminación en la que abundan los prejuicios heredados de siglos pasados, arcaicos y quizá, hasta barbáricos.

Como toda lengua, la lengua de señas tiene una eficacia simbólica e instrumental. Potencializa la comunicación, las habilidades de socialización, la movilidad social y la identidad. Promueve *pertenencia*, nos

hace sentir parte de. Nos consume y renueva. Después de conocer las Lenguas de Señas renacemos.

También, es importante mencionar que existe una estrecha relación entre la comunidad Sorda y la Discapacidad, pues al no percibir sonidos se acentúa la necesidad de estímulos viso-gestuales.

Por lo anterior, en el capítulo uno se recopilan los modelos de la discapacidad y en el capítulo dos se aborda su tipología y manifestaciones.

Posteriormente se describen las limitaciones en las fuentes de datos sobre este grupo poblacional. La ausencia más importante es que no existen estadísticas oficiales sobre las personas usuarias de la Lengua de Señas Mexicana, esto se puede leer en el capítulo tres junto con una primera aproximación a la comunidad Sorda en la Ciudad de México. Y ahí mismo se aborda parte de la historia de la comunidad y las lenguas de señas, algunas consideraciones conceptuales y aspectos teóricos de estas últimas.

Debo advertir que todo ello es necesario para dimensionar el reconocimiento e importancia de un grupo que es minoritario lingüística y demográficamente hablando, y es importante abordarlo desde la historia de las Lenguas de Señas, todo ello en el capítulo cuatro.

Las bases teóricas que ofrecen claridad a la investigación, son las propuestas de Pierre Bourdieu. Se retoman los capitales como principales categorías de análisis y en el capítulo cinco se describe este marco teórico.

Dicho análisis es cualitativo, considerando en todo momento la relevancia que tiene para el Trabajo Social, ofrecer reconocimiento a las personas que tuvieron a bien brindar sus experiencias, lo que describe brevemente la metodología empleada descrita en el capítulo seis.

Los resultados y análisis se pueden encontrar en el capítulo siete, junto con los momentos de ruptura y parte de lo que implica ver en la lengua de señas un capital, inclusive se encontrarán vestigios de una Lengua de Señas emergente en México.

Los hallazgos, discusión y reflexiones finales expresadas en el mismo capítulo permiten dilucidar los *futuros posibles*, circunstancia obligada desde el Trabajo Social Crítico, para plantear líneas y estrategias de intervención.

Es menester mencionar al lector que las Lenguas de Señas *consumen* a quien las conoce y al reconocerlas, renacen con una nueva forma de *ver* el mundo.

Capítulo 1: Modelos de la discapacidad

Para iniciar el trabajo sobre las trayectorias escolares de la comunidad Sorda, debemos comenzar con un recorrido sobre la construcción histórica y la interpretación y/o construcción de la realidad que se pretende investigar. Una categoría con la que se suele asociar el tema de la comunidad Sorda es el de la discapacidad.

Partimos de que la capacidad de re-construir y re-interpretar la realidad es fundamental en Trabajo Social para proponer *posibles intervenciones* (modelos o estrategias), entonces, corresponde ubicar la realidad como “caso particular de lo posible” (Bourdieu, 1997, pág. 12), y lograr que las intervenciones obtengan el efecto que se desee. Es oportuno mencionar que los modelos de la discapacidad, sea cual fuere el de su preferencia, no son los ejes rectores de la presente investigación, sin embargo, la construcción/interpretación de la realidad permite identificar la orientación que guía el quehacer del Trabajo Social, al investigar en un primer momento y posteriormente proponer *posibles* intervenciones. En cada oportunidad se mencionan los aportes de los enfoques de la discapacidad que no armonizan con la propuesta aquí presentada.

La discapacidad posee diferentes modelos, se pueden encontrar con el nombre de enfoques o con el de perspectivas. Ahora bien, no es objetivo

de esta investigación definir qué es un modelo o cuáles son los elementos o características de dicho concepto y mucho menos su utilidad para el Trabajo Social, cosa que ameritaría una revisión de la trayectoria de la profesión. Se retoma el concepto de modelo o modelos a causa de que es *usualmente* relacionado al tema de la discapacidad. De ninguna manera se afirma que exista *un modelo* que emerja desde la academia o de los colectivos de Personas con Discapacidad (PcD), que sea la mejor y acabada aproximación al tema, los sabemos y reconocemos diferentes, eso es importante.

Los modelos de la discapacidad aspiran a ofrecer aproximaciones, descripciones y/o explicaciones sobre el tema. Pretenden abordar la realidad de las PcD, por ejemplo, ubicándose en la persona (médico o rehabilitador) o en las estructuras (social) que las *incapacitan* y excluyen en todas las esferas de la sociedad. El *trayecto* de estos modelos ha sido cambiante. El tiempo y lugar de origen han sido algunas de sus causas, pues ofrecieron sustento a la forma en que se pensaba la discapacidad, por lo que pueden encontrarse con nombres distintos en otros trabajos.¹

¹ Diversos autores, Amate & Vázquez (2006), De Lorenzo (2007), Velarde (2012) y Palacios (2008) denominan de múltiples formas los modelos de la discapacidad, y frecuentemente están asociados al desarrollo histórico de dichas perspectivas sobre el tema.

Los modelos de la discapacidad se han desenvuelto de tal manera que, un ojo minucioso, puede encontrar diversas *coincidencias* con el trayecto histórico de Trabajo Social según la noción que se tenga al respecto. Tengo confianza en que cualquier semejanza que encuentre el/la lector/a, coadyuve en su vida profesional y personal.

Místico, religioso o de prescindencia

La revisión de la literatura sobre la discapacidad ha llevado a la conclusión de que los modelos no tienen un nombre en específico, en ellos se pueden encontrar ideas generales que sirvieron de sustento para nombrarles de la manera en la que se hace. De Lorenzo (2007) denomina tradicional al modelo que prevaleció en la antigüedad, favorecido por el pensamiento místico o religioso.

En la antigüedad y la Edad Media las discapacidades eran objeto del señalamiento de la sociedad (Velarde, 2012). En esa época la interpretación de la realidad tenía su origen en las creencias religiosas o místicas. Por ende, las diferencias captadas por los sentidos se explicaban en íntima relación con motivos de esa índole.

Este enfoque místico, religioso o de prescindencia considera que las discapacidades eran producto de una *intervención* divina y que a las PcD

no les era intrínseca la capacidad de contribuir con la parte que la sociedad les reclamara y exigiera, por lo que se podía *prescindir* de ellas.

Las diferencias físicas, y su interpretación por asociación, eran consecuencia del *mandato* o capricho de los Dioses y resultado del pecado, regularmente, de los padres de las PcD y a la vez era tomado como una *señal* o *signo* que suscitaba anticipaciones catastróficas en las personas, aunque se consideraba como un hecho innegable que las PcD eran una carga para la familia o los padres. (Palacios, 2008)

Dentro de este mismo enfoque existen dos subcategorías que Palacios (2008) identifica con el nombre de *eugenesia* y *marginación*. La primera hace referencia a la utilidad o beneficio para la sociedad que puedan traer consigo las PcD: son o no funcionales. En caso de poseer una discapacidad, al nacer, la probabilidad de seguir con vida era mínima, pues la vida no era digna de ser vivida *así*. El infanticidio era una práctica social de intervención común en estos casos y tiempos, las personas encargadas de tomar decisiones se posicionaban desde un nivel elevado por encima de las personas, definiendo las necesidades y problemas, entrometiéndose en la vida privada: "(...) el Estado tenía la facultad de evitar que sus ciudadanos fueren deformes o contrahechos (...)" (Palacios, 2008, pág. 40). Aquellos que lograban conservar la vida, medianamente

garantizaban medios de subsistencia por medio de la burla y la diversión, su *capital* principal era el cultural, pues dependiendo de la discapacidad tenían diversas opciones (los profetas eran ciegos, por ejemplo).

En la subcategoría de *marginación* la cuestión tiene que ver con excluir a las PcD por miedo o por menosprecio. El infanticidio no figura en este momento, aunque la vida se encarga a los dioses y la fe es el “único medio de salvación” (Palacios, 2008, pág. 54). Las alternativas de inclusión de las PcD en la sociedad eran vivir como mendigos, buscar caridad cristiana o divertir a extraños por sus diferencias. Según Palacios en este periodo la resignación ante la discapacidad fue asociada a la aceptación de su cualidad *inmodificable* (2008, pág. 54) en las diversidades funcionales.

Independientemente del grado de inclinación o preferencia por este tipo de prácticas sociales, es menester mencionar que la organización social estratificaba a los grupos de población en pobres y ricos. Los primeros eran objeto de todo tipo de desgracia y los segundos debían ofrecer ayuda y caridad. Al respecto, el Trabajo Social cuenta con un acervo teórico-metodológico que ha encontrado afinidad con esas prácticas sociales. En nuestro tiempo, promover un cambio de enfoque o paradigma de la discapacidad incluye cuestionar las prácticas sociales de

intervención basadas, sobre todo, en el asistencialismo focalizado en la tragedia personal y familiar, para poner énfasis en la capacidad de las personas, atravesadas por las características del entorno en que se desarrollan.

Todos los modelos retoman elementos o ideas de los anteriores y en ese sentido la resignación a la discapacidad y la inutilidad de la persona para la sociedad como ideas propias del enfoque místico, sufren cuestionamientos serios en el enfoque médico o rehabilitador.

Médico o rehabilitador

Este enfoque procura observar dos cambios radicales, para su época, en la visión de la discapacidad. El primero, según Palacios (2008) tiene que ver con el avance científico que posibilita la intención del ser humano de manejar y manipular todo aquello que se proponga. El segundo cambio se relaciona con la capacidad de las PcD de contribuir a la sociedad siempre que, por medio de la rehabilitación, *“lleguen a ser normales”*. En la visión médica es común ofrecer como respuesta una cura, tratamiento o rehabilitación (Oliver, 1998), la persona y su discapacidad sigue siendo el eje central de las intervenciones, aunque no se contextualiza a la persona. Junto con este enfoque se deriva una

propuesta de medición de las diversidades funcionales conocidas, con miras en la rehabilitación.

La propuesta de rehabilitación (habilitar de vuelta u ofrecer capitales para entrar en el juego) de las personas emerge a raíz de las grandes guerras mundiales y el creciente número de personas que resultaron gravemente heridas (Amate & Vázquez, 2006), así como los accidentes laborales que se presentaban en esa época. Para diferenciarlas a las primeras las denominaron *mutilados de guerra* (Palacios, 2008, pág. 68), no obstante, el objetivo era común con ambas poblaciones: *integrarlos* a la sociedad. En otras palabras, se buscaba homogeneizar a la sociedad con una visión del mundo definida por los *profesionales* de la salud auxiliados por las ciencias naturales.

Si las causas de la discapacidad son naturales o biológicas, la abrumadora influencia de la modernidad exige la oportunidad de demostrar su habilidad, sabiduría y práctica. Sea por la vía de la prevención, los tratamientos o la posibilidad de comprender la integración social (Palacios, 2008)

El enfoque médico (y también, el psicológico) de la discapacidad se centra en las (dis) funcionalidades a nivel orgánico y las posibles repercusiones que tengan éstas en la vida de las personas. Lo anterior

implica que la (dis) capacidad es medida por instrumentos que ayudan a ubicar los valores (numéricos) obtenidos en una escala de rangos que se consideran normales y todo *valor* que se encuentre fuera de lo que se considera *normal* es una *disfuncionalidad, desviación o anormalidad*, que se expresa y se relaciona con la discapacidad a nivel individual y con ello se legitima el mandato de cómo se debe vivir la discapacidad.

El enfoque médico rehabilitador se enfoca en el *padecimiento* personal. Aportó, y sigue aportando, algunas líneas de intervención para otras disciplinas que beneficien o incrementen la calidad de vida (incluso en la esperanza) de las personas: sillas de ruedas, prótesis, transporte y espacios públicos accesibles², implantes cocleares son algunos ejemplos. Sin embargo, las personas no son *enfermedad que curar* o fisiología que normalizar, hay una esfera de la realidad de las personas que se relaciona con su dignidad y el potencial de sus capacidades: la social. El Trabajo Social enviste la oportunidad de identificar lo posible con la *reconstrucción* de la historia (institucional o hecha objeto) de lo social (Bourdieu, 1997) al reflexionar sobre los conflictos como medio para inquirir lo que puede ser,

² Aunque las exigencias de accesibilidad se asocian al enfoque social, es importante resaltar que el enfoque médico y otras disciplinas de las ciencias *duras* tienen sus aportaciones.

al recurrir a las *intervenciones posibles* expresando las *visiones encontradas*³.

Con las *visiones encontradas* -objetivadas- como sillas de ruedas, prótesis, transporte y espacios públicos accesibles, implantes cocleares, las *posibles intervenciones* tomarían como base la movilidad y participación social (en las esferas pública y privada), los Derechos Humanos (DDHH), en especial la no discriminación, y en el caso de las personas Sordas la inclusión de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Todo ello al interior de los ámbitos de la vida cotidiana de las personas como reconocimiento de su potencialidad de comunicación, sin determinar cómo deben vivir. Lo que nos lleva a la revisión de otro enfoque de la discapacidad que es el social.

Social

Las premisas del enfoque social de la discapacidad son dos. La primera tiene que ver con la ubicación social de la discapacidad. Mientras que los enfoques anteriores ubican a la persona como portadora de la tragedia o el estigma (Goffman, 2006), en el modelo social se ubica un contexto discapacitante o que discapacita, es decir, es el entorno el que no

³ Las visiones encontradas pueden ser aquellas que más que buscarse se encuentran; las que se tropiezan unas con otras; las que miran diferente; las que concurren en un mismo sentido, tiempo y espacio; las que son capaces de sensibilizar; en suma, es posibilidad del futuro, son *posibles intervenciones*.

cumple con la satisfacción de las necesidades de todas las personas por igual. Las discapacidades “son las desventajas que el individuo experimenta cuando el entorno es incapaz de dar respuesta a las necesidades derivadas de sus características personales” (De Lorenzo, 2007, pág. 60). Lo anterior, resalta la segunda premisa que son las capacidades de las personas de aportar a la sociedad sea cual fuere su situación personal, enalteciendo sus DDHH y en general lograr una inclusión de todas las personas respetando sus diferencias. Según Palacios (2008) la igualdad de oportunidades se configura fundamental en este enfoque ya que de ello depende la inclusión. Una forma de inclusión es que las mismas PcD se integren en las investigaciones sobre ellas mismas, de hecho, así se originó este enfoque.

En las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado, en Estados Unidos y Europa (en mayor medida en Inglaterra), grupos de PcD cuestionaron seriamente los enfoques con que se abordó la discapacidad, exigieron derechos políticos y civiles, es decir, que dejaran de considerarles “ciudadanos de segunda clase” (De Lorenzo, 2007, pág. 60). Esta movilización de PcD se denominó “movimiento de vida

independiente”⁴ (Velarde, 2012, pág. 127), retomando principios liberales, el movimiento exige libertad política, libertad económica y autodeterminación (Palacios, 2008), por lo que tuvo impacto en la política social y la legislación. Según Palacios (2008), en Inglaterra, el movimiento inició la movilización “contra su categorización tradicional como grupo vulnerable necesitado de protección” (pág. 108) (De Lorenzo, 2007, pág. 61)

Las exigencias de las PcD promovieron el cambio de *visión* de lo individual a lo social. Según García, en Inglaterra se promovió que las PcD pudieran “salir de las instituciones” (2003, pág. 192) pues en algunos casos no tenían familiares y vivían en las instituciones, así que la exigencia era su inclusión en la vida comunitaria. Las instituciones cambiarían de las políticas asistencialistas (paliativas) a una intervención integral en la sociedad (Pérez, 2010).

El enfoque social de la discapacidad pretende ubicar y contextualizar a la discapacidad como resultado de las relaciones sociales. La influencia de corte liberal que proyecta en sus exigencias, puede ser una de sus debilidades, el tiempo mostrará esto.

⁴ El movimiento de vida independiente se asocia, en EEUU, con el ingreso de Ed Roberts a la Universidad de Berkeley. El movimiento posee diversas expresiones internacionales. Una revisión a profundidad puede consultarse con García, J.V. (El movimiento de vida independiente; experiencias internacionales., 2003) en <https://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>

Los enfoques descritos hasta aquí han ofrecido un panorama general, sobre las diversas *visiones encontradas*. El modelo social de la discapacidad es el que tiene más coincidencias con el enfoque que se asume en esta investigación, que es el socio antropológico de la Sordera. La dignidad de las personas, la capacidad de tomar decisiones sobre el uso de sus capitales (recursos) y que todas las personas pueden encontrarse en riesgo (vulnerabilidad social) son algunas de las características ontológicas y filosóficas que forman parte de la propuesta que se presenta.

En México, las desigualdades que viven las Personas con Discapacidad tienen su origen en el modelo médico rehabilitador. Programas sociales dirigidos a las PcD como la pensión para PcD, escuelas para la niñez con necesidades educativas especiales, por ejemplo, tienen como requisito exhibir un certificado médico que acredite alguna limitación y/o diversidad funcional, también, a las PcD se les trata de “discapacitadas”, es decir, se define desde lo biológico y se responsabiliza a partir de lo individual. Las Leyes tienen un lindo discurso, pero hace falta mucho para transitar al modelo social.

Para aterrizar el tema de la comunidad Sorda con el Trabajo Social es necesario describir la clasificación de las discapacidades usadas en México.

Capítulo 2: Manifestación o tipos de discapacidad tradicionales

La clasificación de las discapacidades es un tema extenso y no es propósito de este apartado desarrollar minuciosamente el tema. Se describe la “Clasificación de tipo de discapacidad”, del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, s/f) y que se elaboró como insumo para el tratamiento de los datos con relación a las preguntas sobre discapacidad que integran sus encuestas y censos del 2010 y 2020 mismas que utilizaron como base la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10. Para el 2020 se tomó como base la Metodología del Grupo de Washington (WG) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (INEGI, 2021a).

En el 2010, se consideraron algunos conceptos como deficiencia y discapacidad y para el 2020 se incluyeron los términos *funcionamiento*, *discapacidad* (en términos del modelo social), *tipo de limitación en la actividad*, *grado de dificultad* y *problema o condición mental*. La subcategoría aplicada a todas y cada una de las anteriores, es el *grado de dificultad* de que se trate.

Evidentemente el enfoque expresado es el médico. De la revisión anterior, se concluyó que puede clasificarse a la discapacidad en tres grandes áreas desde el modelo médico: motriz, sensorial y mental. Los grupos de clasificadores corresponden a las discapacidades: sensoriales y de la comunicación, motrices, mentales, así como múltiples y otras. Aquí se retomará el concepto de las primeras tres y los tipos de discapacidad.

Es menester mencionar se describe metodología utilizada por el INEGI en los censos de los años 2010 y 2020.

Motriz

Para el año 2010, el INEGI incluyó en esta categoría las “deficiencias y discapacidades para caminar, manipular objetos y coordinar movimientos (por ejemplo, una restricción grave de la capacidad para desplazarse), así como para utilizar brazos y manos” (INEGI, s/f, pág. 9). Los subgrupos son discapacidad en extremidades inferiores, tronco, cuello, cabeza y extremidades superiores.

Para el año 2020, las limitaciones que corresponden a esta categoría son limitación al caminar, subir o bajar, bañarse, vestirse o comer (INEGI, 2021a).

Mental

Durante el 2010, se consideraron las “deficiencias intelectuales y conductuales que representan restricciones en el aprendizaje y el modo de conducirse” (INEGI, s/f, pág. 9) Los subgrupos en esta categoría son las discapacidades intelectuales (retraso mental) las conductuales y otras mentales.

Para el año 2020 las limitaciones que corresponden a esta categoría son limitación al caminar, subir o bajar, bañarse, vestirse o comer, hablar o comunicarse, recordar o concentrarse y problema o condiciones mentales (INEGI, 2021a).

Sensorial

En esta categoría, en el año 2010, se consideraron las “deficiencias y discapacidades oculares, auditivas y del habla” (INEGI, s/f, pág. 9). Incluye los subgrupos o subcategorías que se asocian a la capacidad para ver, hablar, oír y de la comunicación y comprensión del lenguaje.

Durante el 2020, las limitaciones que corresponden a esta categoría son limitación para oír, hablar o comunicarse (INEGI, 2021a), lo que nos acerca cada vez más al tema que atañe a la investigación: la comunidad Sorda.

Visual

La visual incluye la pérdida total o parcial de la visión y que aún con apoyos técnicos como lentes, no pueden ser superadas, lo anterior para el año 2010.

Para el año 2020, la limitación que corresponde a esta categoría es la limitación para ver (INEGI, 2021a).

Auditiva

En lo que refiere a la comunidad Sorda, el mismo documento del INEGI (s/f) menciona que a los “sordomudos” los incluye en las discapacidades para oír. El término por sí solo es arcaico pues la comunidad Sorda no lo asimila con agrado ya que así se les llamaba en el pasado pues se pensaba que no podían hablar, además, que esa condición estaba asociada, erróneamente, al bajo o inexistente nivel de audición.

Para el año 2020, las limitaciones que corresponden a esta categoría son la limitación para oír, hablar o comunicarse (INEGI, 2021a). Lo anterior, resultado de un desconocimiento total sobre la comunidad Sorda y de no incluirlos dentro de los grupos minoritarios lingüísticos como a los pueblos originarios o indígenas. Las limitaciones de este enfoque y las metodologías utilizadas se abordan más adelante.

Ahora bien, en lo que refiere a la discapacidad auditiva, desde el modelo médico, se pueden clasificar de diversas maneras. Se puede tomar en cuenta el momento en que se *adquirió* la discapacidad, es decir, antes o después de desarrollar el habla oral. Los niveles de esta discapacidad son poseer una audición normal y subnormal, deficiencia auditiva ligera, media, severa y profunda, también, se pueden tomar como base los tipos de sordera que son de conducción, de percepción y mixta (Corral, 2008).

Estos tipos o manifestaciones, característicos de un enfoque clínico o médico, miden y calculan la ~~discapacidad~~ y coadyuvan a una descripción de una parte de las cualidades de la persona, pero sólo la parte biológica. El reconocido Psicólogo Lev Vygotski, menciona que se obtiene información parcial con este enfoque que *deduce aritméticamente* la ~~discapacidad~~, pues se deja de lado toda la personalidad del sujeto, y hace énfasis en las desventajas que conllevan en la vida de los niños y niñas con alguna discapacidad:

“[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo. Jamás obtendremos por el método de resta la psicología del niño ciego, si de la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a

ella. Exactamente del mismo modo el niño sordo no es un niño normal menos el oído y el lenguaje”. (1997, pág. 12)

Lo anterior es de suma importancia para que el Trabajo Social observe, describa y analice las prácticas culturales de la comunidad Sorda con un enfoque multidimensional, pues su realidad no es resultado de la realidad de la comunidad Oyente menos el oído y el lenguaje. La comunidad Sorda tiene *su* lengua con valores y normas propias, persiguen objetivos, tienen manifestaciones y expresiones artísticas singulares, en resumen, tienen necesidades y aspiraciones que son sentidas y por ello legítimas. Las propuestas de intervención desde el Trabajo Social deben considerar esas necesidades sentidas, es decir, trabajar con y desde la comunidad Sorda.

La información descrita en este primer capítulo posibilita aproximarse a la construcción de los modelos de la discapacidad, lo que es importante por la influencia que han tenido en el diseño de las políticas institucionales en México orientadas o enfocadas -desde el modelo médico, sobre todo- hacia este grupo poblacional. La propuesta de investigación comprende que para abordar a la comunidad Sorda se debe emplear una propuesta teórica que se enfoque en los capitales que poseen las personas, mismos que pueden asemejarse a las capacidades, la capacidad de decisión sobre

esos recursos y el contexto que, en conjunto, estos dos pueden o no poner en riesgo a las personas, es decir, colocarlos en situación de vulnerabilidad social. Corresponde ahora, caracterizar a la comunidad Sorda en la Ciudad de México. Situación nada fácil pues existe una limitación en las fuentes de datos que se describirá en el capítulo correspondiente.

Capítulo 3: Aproximaciones a la Comunidad Sorda

Limitantes de las fuentes de datos

En este apartado se busca ofrecer una aproximación a la comunidad Sorda. Hay que señalar que los datos disponibles sobre las personas hablantes de Lengua de Señas Mexicana (LSM) son insuficientes y en algunos casos inexistentes desde el aspecto poblacional, es decir, no se conoce con certeza el total de la población, las zonas geográficas en que se concentran, las edades, su nivel socioeconómico, el número de integrantes de su familia, su nivel escolar, su distribución por género, estatus laboral, escolaridad, entre otros.

La ausencia de este tipo de datos favorece políticas que atienden de manera parcial las necesidades sentidas y reales de la población, en una especie de *navegar sin timón*, el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas se advierten limitadas por el desconocimiento sobre este grupo poblacional. Es importante mencionar que el modelo médico es hegemónico cuando se puntualizan aspectos sobre las personas Sordas: se enfocan en la diversidad funcional del oído, es decir, el déficit en la capacidad de oír o escuchar en la persona.

La LSM es una lengua nacional y se considera patrimonio lingüístico de la nación, según lo indica la Ley General para la Inclusión de Personas

con Discapacidad (LGIPD, 2015). Sin embargo, considerando y reflexionando, la ausencia de información sobre el número total de hablantes de LSM en el país, contrasta con la información de las personas que tienen discapacidad auditiva, la cual abunda y se usa como sinónimo cuando se refieren a la comunidad Sorda. Si se decide favorecer y abrazar la perspectiva médica, el número de personas *sordas* (con letra minúscula) será el que se estima con los datos disponibles sobre aquellas personas que tienen una limitación al oír o escuchar. Si se elige y se distingue la postura que contempla y observa a las LL.SS. como elemento central de un grupo, entonces son personas *Sordas* (con letra mayúscula) (Woodward, 1972) (Padden & Humphries, 1988). Las LL.SS. en este caso concede costumbres, creencias, ideologías, objetivos, tradiciones, forma de pensar, actuar y relaciones propias, es decir, es un grupo poblacional con una cultura propia, es la comunidad Sorda.

La comunidad Sorda aparece como ausente para las instituciones. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) es el encargado de normar y coordinar el Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía (SNIEG) aunque, también, tiene por objetivos, entre otros, captar y difundir información relacionada con la población para ayudar a la toma de decisiones (INEGI, 2018). Por lo tanto, sería congruente pensar

en este Instituto como el encargado, hasta este momento y con la organización gubernamental actual, de conocer sobre el total de la población hablante de LSM para poder incidir mediante propuestas de políticas públicas en beneficio de la comunidad Sorda. Sin embargo, los datos obtenidos del censo del 2010 y 2020 poseen un componente eminentemente médico lo que se explica dada la metodología utilizada en ambos censos.

Por lo que respecta al Censo del 2010, la metodología empleada tuvo su origen en: un trabajo conjunto entre instituciones y actores sociales del tercer sector; la consulta de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía (CIDDDM) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10); las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y las experiencias obtenidas de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, del Instituto Nacional de Estadística, Madrid, España del año 1999 (INEGI, s/f).

Ante estos sucesos, las observaciones que desde el Trabajo Social se comparten, reconocen algunas limitaciones de las fuentes de datos, a saber:

1. Las organizaciones civiles participantes en este proceso tienen por objeto la defensa de los derechos de las personas con discapacidad

intelectual (CONFE, APAC), los intereses u objetivos de la comunidad Sorda no tuvieron representación concreta o formalizada.

2. Los documentos internacionales consultados son producto de un modelo médico que no considera la LSM desde el aspecto socio-antropológico.
3. Aunque el INEGI asegura que en la elaboración de los clasificadores no se tomaron en cuenta criterios clínicos o médicos, nada del documento en cuestión encamina a considerar que se hayan tomado en cuenta aspectos lingüísticos o culturales y mucho menos la ubicación de la LSM como distintivo de la población.

Ante estas limitaciones, los datos que más se aproximan a ubicar o inclusive referirse a las personas con las que se trabajó en la presente investigación, son aquellas personas que viven con sordera de nacimiento o adquirida en edades tempranas, aunque hay que tener en cuenta que no todas las personas con un déficit auditivo adquirieron la LSM como lengua materna y, también, es importantes reconocer que las personas que manejan o hablan la LSM, no la adquieren en los mismos periodos de su trayectoria de vida.

Por lo que respecta al Censo 2020, se llevó a cabo una consulta con Organizaciones de la Sociedad Civil, académicos y público en general, tomando la decisión de utilizar el enfoque del Grupo de Washington.

Para el censo del 2020 la metodología no varió mucho con la del 2010, por ejemplo, se siguió tomando como base las limitaciones del funcionamiento y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

A pesar de citar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, las reformas a la Constitución federal en materia de DDHH del año 2011, las leyes federales, el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) y aceptar que los datos que se obtienen de un censo en el tema de discapacidad son materia prima de la política pública, el INEGI (2021a) mantuvo el enfoque médico en las cuatro variables que propone para medir la discapacidad:

1. Tipo de limitación en la actividad (Grupo de Washington),
2. Grado de dificultad (Grupo de Washington),
3. Problema o condición mental (cuestionario básico y ampliado) y,
4. Causa de la dificultad o del problema o condición mental (sólo en el cuestionario ampliado)

Las primeras dos variables utilizan como referencia los trabajos del Grupo de Washington (GW). Este mismo grupo acepta que sólo se mide la limitación funcional en las personas y se busca identificar las barreras sociales por medio de una triangulación entre la población con limitación, la que no la tiene y algún indicador de la participación como el empleo, la educación, etcétera (2020).

Un cambio positivo para la comunidad de personas con Discapacidad, es la inclusión del “Grado de dificultad” en el censo del 2020. Se espera que esta categoría coadyuve a medir las posibles limitaciones en la participación social, sin embargo, la propuesta metodológica del GW (2020) y el marco conceptual del INEGI dejaron fuera del cuestionario (INEGI, 2021) el aspecto lingüístico y con ello a la comunidad Sorda.

Por su parte, la literatura revisada sobre el GW, no considera en ningún momento las Lenguas de Señas en sus análisis y propuestas. El marco conceptual del INEGI (2021a) arroja las siguientes definiciones:

- a. “Dificultad para oír. Limitación para percibir y discriminar la intensidad y origen de sonidos. Incluye la pérdida total de la capacidad para oír, así como la debilidad auditiva en uno o en ambos oídos, aun usando aparato auditivo o tenga algún tipo de implante.

b. Dificultad para hablar o comunicarse. Limitación para producir y transmitir mensajes a través del lenguaje oral (hablado), como expresar un hecho o contar una historia; incluye la pérdida o restricción del habla, así como dificultades para mantener y comprender una conversación. Excluye la limitación relacionada con el proceso de crecimiento o desarrollo de la población infantil.” (pág. 196)

En estas categorías, el modelo médico mantiene su presencia ya que se enfoca en las personas que no pueden oír y considera que hablar es exclusivo de las lenguas orales, además, confunde lengua con lenguaje al utilizarla indistintamente en su redacción.

Entre el GW que busca triangular para identificar las barreras y el INEGI que tiene una visión exclusivamente médica y no lingüística de la Sordera, la comunidad Sorda fue ignorada por el INEGI durante el diseño y aplicación del censo 2020. De este censo, los datos que más se aproximan a la comunidad Sorda (usuarias de la LSM) son los que el Instituto consideró como prevalencia de la discapacidad: aquellas que ubican el grado de dificultad de la limitación de que se trate, dentro de las repuestas “Mucha dificultad” o “No pueden hacerlo” (2021a). Por lo anterior, en esta

investigación se consideró que la sordera por nacimiento sugiere y está estrechamente vinculada con el aprendizaje de la Lengua de Señas⁵.

Por lo anterior, los datos que se presentan son personas con sordera de nacimiento (2010) y personas sordas que no pueden escuchar o que lo hacen con mucha dificultad (2020): ninguno de estos datos ofrece información sobre la Lengua Materna que adquirieron ni sobre las personas usuarias de la Lengua de Señas Mexicana.

Es conveniente informar al lector que existe la posibilidad que los datos presentados no sean representativos, pues la muestra censal mantiene la posibilidad de no ser representativa en algunos niveles de desagregación, como las delegaciones, alcaldías o municipios⁶. En el mismo tenor, se recomienda estar al tanto de que la información se obtuvo de los cuestionarios ampliados de los censos del año 2010 y 2020 respectivamente.

Comunidad Sorda en la Ciudad de México

Como ya se mencionó, los datos que más se aproximan a describir a la población con la que se trabajó, la comunidad Sorda, se encontró en las

⁵ Esto es sólo una hipótesis. Una persona que no puede escuchar, pero que adquirió la limitación por enfermedad o accidente, no necesariamente utiliza la LSM como lengua materna, lo mismo sucede con personas adultas mayores. Y algunas personas Sordas aprenden señas caseras, es decir, señas inventadas en su hogar.

⁶ Para mayor claridad sobre la metodología aplicada se puede revisar el documento *Diseño de la muestra censal 2010*, disponible en http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/est/dis_muestra_cp2010.pdf

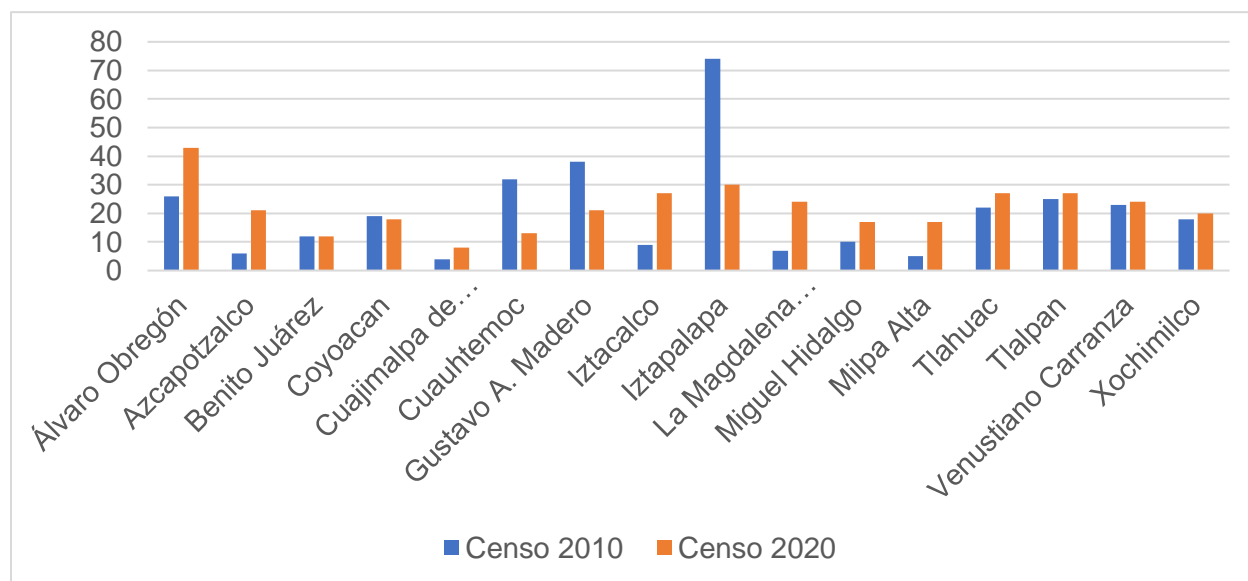
bases de micro-datos del INEGI (2010b) y los micro-datos publicados del censo 2020 (2021b). En la Ciudad de México vivían 330 personas con sordera de nacimiento en el año 2010 y para el 2020, se cuantificaron 349 personas que reportaron tener *mucha dificultad o no poder oír* por causa de nacimiento.

Para el año 2010, la alcaldía que mayor número de personas, con sordera de nacimiento reportó, es la alcaldía Iztapalapa, con 74 casos, seguida de Gustavo A. Madero y Cuauhtémoc con 38 y 32 casos respectivamente. La alcaldía que menos casos reportó es Cuajimalpa de Morelos con 4 personas localizadas con limitación al oír con causa por nacimiento y sólo Milpa Alta y Azcapotzalco, con 5 y 6 casos respectivamente, se encuentran apenas por encima de ésta.

Para el año 2020, la alcaldía que mayor número de personas con sordera de nacimiento reportó fue Álvaro Obregón, con 43 casos, seguida de Iztapalapa e Iztacalco 30 y 27 personas respectivamente. La alcaldía que menos casos reportó es Cuajimalpa de Morelos con 8 personas y sólo Benito Juárez y Cuauhtémoc, con 12 y 13 casos respectivamente, se encuentran apenas por encima de ésta (Figura 1)

Figura 1

Personas sordas por nacimiento: censos 2010 y 2020



Fuente: elaboración propia con microdatos de los censos de población y vivienda de 2010 y 2020 del INEGI.

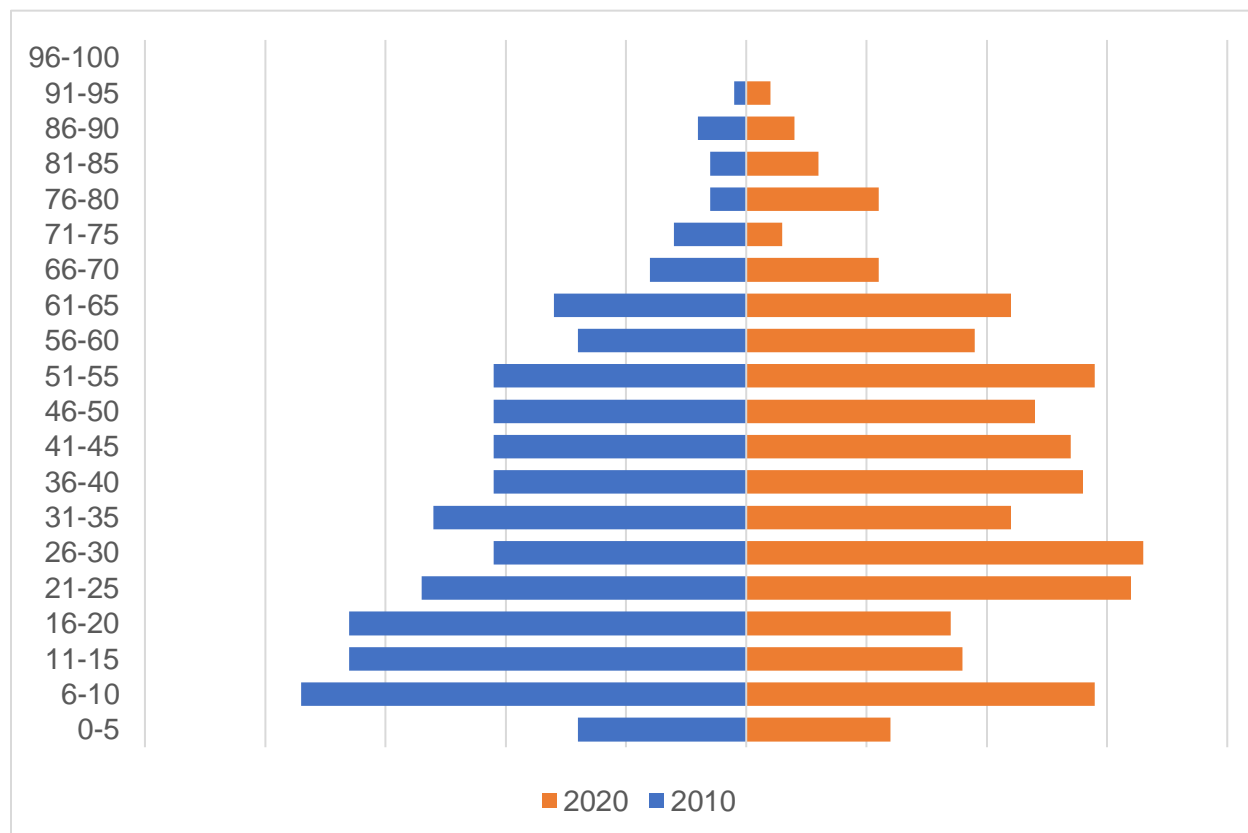
Cuando se desglosan los datos por quinquenios de edad, resulta que los rangos de edad que más presentaron casos de sordera de nacimientos son entre los 6 y 10 años con 37 casos. Con 33 casos por igual los rangos de 11 a 15 y 16 a 20 años representan el segundo valor más alto, y el tercer valor más alto se encontró en el rango de 21 a 25 años con 27 casos, todos del año 2010.

Por lo que respecta al año 2020, el rango que mayor número de personas presentó fue el de 26 a 30 años con 33 casos. El segundo valor más alto es de 32 casos para el rango de 21 a 25 años y tercer valor más

alto lo comparten, con 29 casos, los rangos de 6 a 10 años y de 51 a 55 años (Ver figura 2)

Figura 2

Distribución por quinquenio de edad, personas con limitación para oír. Censos 2010 y 2020



Fuente: elaboración propia con microdatos de los censos de población y vivienda de 2010 y 2020 del INEGI.

La distribución por rangos de edad para la misma población, muestra que a partir de los 66 años el porcentaje disminuye significativamente pues los casos reportados a partir de esa edad y hasta los 95 años, apenas representan el 7.58% del total en el año 2010 (ver figura 3). Esto puede

Fuente: elaboración propia con microdatos del censo de población y vivienda de 2010 del INEGI.

La relevancia de los datos arriba descritos, obligan a hacer hincapié en la ausencia de estudios que nos aproximen a la población hablante de LSM y sus características sociodemográficas apuntando la LSM como un componente identitario.

Aún con los datos expuestos aquí, no se ofrece un panorama real de la comunidad Sorda, pues no es la diversidad funcional del oído lo que la caracteriza la comunidad, el elemento central es el uso de la lengua de señas como factor aglutinante (Veinberg, 1997).

El INEGI y el Estado Mexicano queda en deuda de visibilizar a la comunidad usuaria de la LSM. ¿Se deberán esperar 10 años, es decir, hasta el 2030 para que se visibilice cuantitativamente a la comunidad usuaria de la LSM? Al momento de escribir estas líneas, la respuesta es sí.

Historia de la Comunidad Sorda

No es objetivo de esta investigación definir cada uno de los conceptos que incluye el término *comunidad Sorda*, por lo que no se definirá qué es comunidad, sino que se describe ese término en relación con las personas Sordas.

La comunidad Sorda, tradicionalmente se ha considerado como el conjunto de personas que no pueden escuchar o lo hacen con dificultad y sólo a partir del reposicionamiento de las lenguas de señas como *verdaderas* lenguas, a esa concepción se agrega el uso de la Lengua de Señas como elemento central de comunicación: la lengua de señas es la lengua natural de las personas Sordas y lengua materna. A la primera visión, la de la diversidad funcional, se asocia con el enfoque médico y la segunda, corresponde con un enfoque socio-antropológico. Como se propuso previamente, hacemos una diferencia entre sordo y Sordo, invitando a quien lea estas líneas a utilizar la palabra Sordo con mayúscula al inicio de la palabra.

La sutil diferencia entre la “S” mayúscula y “s” minúscula al inicio de la palabra, se relaciona con la identidad y pertenencia que gira en torno al uso de la lengua de señas. Por ello, hablar de la historia de las comunidades de Sordos es necesario hablar de su lengua, y aunque la historia de las lenguas de señas se retoma en otro punto de esta investigación, es importante mencionar que el primer trabajo sobre la Lengua de Señas Mexicana (LSM) tiene poco más de 40 años de haber sido publicado, Donna Jackson Maldonado publicó *Audición y lenguaje en educación especial: experiencia mexicana* (1981).

Otro importante dato a considerar, es la pluriculturalidad de nuestro país, así se acepta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo 2º. Las lenguas de las comunidades indígenas o pueblos originarios, forman parte de la riqueza lingüística de la nación, además, del español.

Siguiendo esta idea, además de la LSM se debe añadir, con justicia, que las lenguas de señas de los pueblos originarios, también, forman parte del patrimonio lingüístico nacional. Además de la LSM, se ha registrado la presencia de la Lengua de Señas Maya (LSMy) utilizada en la península de Yucatán (Shuman, 1980), (Cruz-Aldrete, 2008), (Fox, 2009).

Recientemente se tiene registró de dos *lenguas de señas emergentes*. La primera en Oaxaca, la Lengua de Señas Chatino de San Juan Quiahije (San Juan Quiahije Chatino Sign Language, SJQCSL) (Hou, 2016) y la Universidad de Gallaudet la tiene registrada como *Chatino Sign Language* (CSL) y la segunda es la Lengua de Señas Zinacanteca o de Zinacantan, Chiapas (Haviland, 2019). Todas estas LL.SS. se pueden observar dentro del *mapa de la revista Estudios sobre las Lenguas de Signos* (Sign Language Studies) de la Universidad de Gallaudet⁷.

⁷ La Universidad de Gallaudet, pone a disposición del público en general el mapa en <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1Oa4WER9XP4H1EzFmvi8yh9iY5KA&ll=25.675263130016194%2C37.48019169340819&z=2>

Ante este panorama multilingüe, los estudios sobre educación y multiculturalidad conquistan excelencia y prioridad por tener en la mira el acceso, goce y disfrute de los derechos humanos además del reconocimiento de las diferencias.

Para lograr describir *el ahora*, habrá que dar un breve salto temporal al *antes* y describir el origen de la LSM. Ésta encuentra su raíz en la Lengua de Señas Francesa de la época del abad L'Épée:

“De esta primigenia lengua de señas francesa se desprendieron algunas lenguas de señas en América, como la American Sign Language (ASL), la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)”. (Cruz-Aldrete, 2008, pág. 45)

El parecido o similitudes que existen entre las lenguas de señas antes mencionadas, bien alcanza para elaborar una investigación propia. Lo que es de destacar es que, se configura lo que puede ser el comienzo de las comunidades de Sordos. L'Épée procuró que las personas Sordas se reunieran para poder recibir educación y con ello generó las circunstancias mediante las cuales un conjunto de personas con similitudes lingüísticas, buscaban un objetivo en común (educación) y se identificaban por las diferencias con Otro grupo: los oyentes.

A pesar de ubicar temporalmente los primeros trabajos sobre la LSM, son escasos los documentos que puedan dar cuenta del origen de las lenguas de señas. Kyle y Woll (1989, citado en Cruz-Aldrete, 2008) así lo confirman, los documentos sobre lenguas de señas antes del siglo XIX, con excepción de la ASL.

Las escuelas en el continente americano que destacan son las que fundaron Thomas Gallaudet (1816) en Estados Unidos, Eduardo Huet (1861) en Río de Janeiro fundó el Instituto Imperial de Educación para Sordomudos y en México en 1867 la Escuela Nacional de Sordomudos (Cruz-Aldrete, 2008).

Las pocas escuelas en las que se atendían a menores Sordos son evidencia de los indicios nacientes de la comunidad Sorda. La lengua aportó la identidad que cohesiona a un grupo. Marchetti (2009) retoma las propuestas de Benjamin Whorf sintetizando sus propuestas (*ad hoc*) de la *lengua* como componente identitario:

“[...] toda cultura, toda visión del mundo, está estrechamente relacionada a la lengua que, representándola, la instituye. En este sentido, para interpretar una cultura no se puede prescindir de ‘su’ lengua e, incluso, una cultura puede conocerse, pero no puede

trasplantarse, es decir sustraerse a la lengua que es el cuerpo donde vive”. (pág. VI)

Lengua y cultura conforman la identidad en las personas. No sólo transmite las ideas, las moldea y construye, estampa una característica única, reproducida inalienablemente por la lengua materna o lengua natural.

En 1880, en el segundo Congreso de Maestros de Sordomudos realizado en Milán, se inclinan por un modelo *oral* sometiendo el uso de las lenguas de señas, calificándolas como *lenguas inferiores* frente a las orales.

Al exiliar las lenguas de señas se promovió su uso en lugares no formales (Rodríguez, 2005), convirtiendo u orillando a las personas Sordas a vivir como *refugiados lingüísticos*, no obstante, la comunidad encontró la manera de que la lengua floreciera, de resistir. Evidentemente no se encontraba en desuso entre la comunidad Sorda, así lo evidenciaron los trabajos de William Stokoe y el estado de la investigación sobre las lenguas de signos (Rodríguez, 2014).

Si la intención de aquellos que presidieron el Congreso de Milán era *denigrar de palabra* la lengua de señas, ignoraron que la génesis de su

intención, escondía su propia condena por la inherente forma de su expresión.

Como efecto del Congreso de Milán, en México se adoptan prácticas institucionales tendientes a cumplir con la resolución de este congreso. La Escuela Nacional de Sordomudos que utilizaba la lengua de señas para impartir educación, cerró sus puertas. Esta escuela, ubicada en la Ciudad de México, fue fundada en 1867 por Eduardo Huet, francés Sordo quien, por invitación de Maximiliano de Habsburgo, comenzó el proyecto, mismo que se concretó hasta tiempos de Benito Juárez (Cruz-Aldrete, 2014b).

El Congreso de Milán fue un fuerte golpe para el desarrollo, conocimiento y promoción de las lenguas de señas, aunque Skliar (1997) sostiene que no fue la primera ni la última vez que se habían pretendido acciones parecidas, el congreso sólo fue la culminación de un movimiento que se había extendido por diversos lares del mundo. Acontece ahora la responsabilidad de los Sordos y oyentes recuperar esa historia para *re-construir* un campo educativo equitativo, igualitario e inclusivo.

Parte de la población Sorda aún tiene presente la opresión heredada de los acuerdos del Congreso de Milán, asociada a la ignorancia, curiosidad, extrañeza, inquietud, sorpresa o novedad de los oyentes frente

a la LSM. Se reconoce una deuda con la población Sorda, como en otros tantos temas que incluyen minorías en todas las esferas de la vida.

La lengua en común no es lo único que comparten en la comunidad Sorda. Padden y Humphries (1998, citados en Morales, 2004) refieren que, el humor, el arte, la recreación, publicaciones, etc., forman parte de esa cultura.

Marchesi (1995, citado en Morales, 2004) sostiene que la *sordera profunda* dista mucho de ser sólo un diagnóstico médico. Es un *fenómeno cultural* con pautas propias en las relaciones sociales y formas de expresión.

Falta más por conocer sobre la comunidad Sorda, los estudios se han centrado en las lenguas de señas y se ha dejado de lado el *funcionamiento y dinámica* de esta comunidad (Morales, 2004).

Es evidente que la lucha en el campo educativo se presenta por medio de uno de los capitales que se expresan en él: el manualismo y el oralismo.

El *oralismo*, también, es conocido como el método alemán y el *manualismo* como el método francés. Lo anterior se justifica en el origen de las figuras representativas que dieron sustento a cada uno de sus

propuestas: el abad Michel de L'Épée para el método manual o francés y Samuel Heinicke para el método alemán u oral.

El método manual ha sido criticado por aquellas personas que consideraban que las lenguas de señas obstaculizaban o retrasaban la adquisición del habla. Incluso durante la realización de esta investigación dos testimonios de padres oyentes confirman que los médicos o especialistas en audiología aún conservan prácticas similares (Diario de Campo, 2018).

En México las críticas al método oral tuvieron su presencia incluso, desde el campo médico. Johan Cruz (2014) recopila el testimonio de Francisco Vázquez, quien criticó el método oral, utilizado a inicios del siglo XX en la escuela de sordos del entonces Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Vázquez, aseguró que el oralismo aplicado como se hacía, no consideraba el estado de salud del oído y el *aparato fonador*.

La propuesta principal de Vázquez fue, según documenta Cruz, que se asumiera nuevamente el método manual pues combinarlo con el método oral promueve la comprensión entre las personas Sordas y los oyentes. Aunque esta propuesta se hizo llegar a la entonces escuela de sordos, no tuvo buen recibimiento de los directivos (2014).

Este es un ejemplo de un *capital* que se exteriorizaba desde el campo médico, un *capital* que trascendió y trasciende los límites de las disciplinas y sus respectivos *campos*. Desde el punto de vista de Trabajo Social, estos argumentos sustentan la hegemonía de un modelo específico, es decir, el *reinado* del modelo médico, centrando la atención en salud física dejando de lado la comprensión de la vida diaria de las personas Sordas.

Otro tema que es de sumo interés es el de los profesores de las personas Sordas, su capacitación, profesionalización y disposición. Cruz-Aldrete (2014b) recupera de una publicación de la profesora María T. M. de la Prida su experiencia y propuestas sobre técnicas para la oralización. En este texto se promueve una imagen *abnegada* de los profesores asociando la práctica docente con el asistencialismo, caridad o beneficencia. Este fenómeno educativo se presenta el interior del aula con una actitud condesciéndete de algunos/as profesores/as sordos y reproduce la visión de una persona sin posibilidades de crecimiento y desarrollo humano (Cruz-Aldrete, 2014b).

Además, en el mismo texto de la profesora De la Prida, destaca la reproducción de otro estereotipo, pero ubicándolo en las personas Sordas. Se asoció a la falta de audición las cualidades de una personalidad

iracunda, de desamor, de crueldad y sentimientos de inferioridad (Cruz-Aldrete, 2014b). No hay que olvidar que las ideas recuperadas datan de la publicación del año 1944, de igual manera no perder de vista que, posiblemente se presenten en tiempos actuales al interior de las aulas, en la academia y en las investigaciones sobre la comunidad Sorda.

Durante la década de los años 60, los trabajos multicitados de Stokoe dieron pie a una transformación de los procesos educativos y sociales dirigidos a las personas Sordas. Sin embargo, las décadas de 1970, 1980 y gran parte de 1990 reflejaron la ausencia del modelo *bilingüe-bicultural/intercultural* a pesar de los avances que diversas disciplinas mostraron al respecto (Cruz-Aldrete, 2014b).

Fue hasta finales del siglo pasado que dichos movimientos cimbraron el campo educativo retomando la centralidad del uso de las lenguas de señas, aunque fue el tercer sector el que impulsó dicho modelo (Cruz-Aldrete, 2014b).

El modelo bilingüe plantea que la primera lengua que se debe aprender es la lengua de señas, utilizar la misma lengua de señas dentro del aula y en un segundo momento aprender la lengua oral como segunda lengua (Marchesi, 1987).

Al respecto es interesante recuperar el testimonio de Belén Pérez (2011). La hoy odontóloga Sorda, asegura que intérpretes e interesados en aprender lengua de señas aprenden un vocabulario básico y advierte que por muy amplio que sea un vocabulario, no es sinónimo de dominio de una lengua. Lo anterior ha llevado a un fenómeno que se manifiesta al interior de las aulas, en donde las lenguas bimodales, pidgin y lengua de señas se confunden y pierden significado.

Cruz-Aldrete (2014b) señala que en el modelo bilingüe la persona Sorda debe adquirir la LSM como lengua materna y aprender el español en su forma escrita como segunda lengua y al ser bicultural, la trasmisión de las tradiciones y costumbres forman parte del modelo. Compartir y *heredar* la historia y la “formación de la identidad del individuo como “sordo” (pág. 148) *está en las manos de la comunidad Sorda* y no en los oyentes.

La profesora Miroslava vas más allá del señalamiento o listado de los elementos que facilitan la *diferenciación* de los grupos sociales. Coloca a las personas Sordas como agentes, con un capital social, cultural y simbólico.

Ana Belén Domínguez y Pilar Alonso (2004) exponen algunas características de la comunidad Sorda que son interesantes porque toman como elemento central la *identidad* expresada a través de diversos *rasgos*.

El primer *rasgo* lo identifican en la categoría de los *valores*. Para las autoras, la pertenencia, los comportamientos, costumbres y tradiciones, aunado al uso y valoración de la lengua de señas son rasgos de esos valores.

El segundo rasgo lo atribuyen a las *características del grupo*. Sus objetivos, experiencias y compromisos individuales con el grupo constituyen la *comunidad*. Este punto es relevante porque las autoras consideran la participación de personas oyentes siempre que conozcan y respeten las lenguas de señas. En este aspecto las asociaciones de Sordos configuran aquellos objetivos que buscan el pleno ejercicio de sus DDHH.

El tercer y último rasgo que identifican las autoras lo retoman de los trabajos estadounidenses en los que se describen algunas conductas específicas de la comunidad Sorda que se refieren a las formas de comunicarse para establecer o mantener una conversación y las producciones culturales como cine, teatro, incluyendo la historia y vida de la comunidad Sorda como experiencias en un mundo oyente. A estas últimas, en ocasiones se les agrega un elemento de humor e ironía.

El manejo de las LS como distintivo la comunidad Sorda

Otra forma de caracterizar a la comunidad Sorda, es por el nivel en el manejo de la lengua de señas o capital lingüístico.

En este caso la comunidad Sorda es heterogénea. Por un lado, se encuentran los Sordos monolingües en español, por otro aquellas personas que no saben español ni LSM, es decir, aquellos que se comunican con señas caseras⁸. Entre estos dos extremos se encuentran las personas que sólo conocen y manejan LSM; las que conocen y manejan el español signado; y las personas Bilingües, que manejan una lengua de señas y una lengua oral o personas que manejan dos o más lenguas de señas (Cruz-Aldrete, 2014b). Agregaría una clasificación: las personas Sordas que manejan dos o más lenguas de señas y una o más lenguas orales (en una o más expresiones) (Diario de Campo, 2018). Una persona que usa LSM y ASL, y utiliza el español y el inglés escrito, por ejemplo.

Señala Del Olmo (2016), que las características comunes a todos los integrantes de la comunidad Sorda son:

⁸ Cruz-Aldrete (2014b) define como señas caseras aquellas que se usan en el interior de la familia en la que existe una persona Sorda. Mi experiencia durante la investigación es que hay familias de Sordos, que también, usan señas caseras, aunque conocen la diferencia entre la utilizada en casa y la seña utilizada por la comunidad (Diario de Campo, 2018). Esto tiene un significado aún desconocido para mí, que amerita investigaciones propias.

“**la lengua de signos**: constituye su idioma y principal vehículo comunicacional; **la cultura visual** como vía de adquisición; la cultura visual: la vista es el sentido por el que ven, observan, oyen y captan el mundo, supone su acceso a la información exterior; **la identidad sorda**: supone su autorreconocimiento, pertenencia a la comunidad sorda, diferenciación y posicionamiento psicosocial ante el resto de la sociedad”. (pág. 8)

De estos elementos, coincido con el primero y el tercero, no obstante, sobre el segundo tengo que expresar lo siguiente. A la cultura visual, agregaría que es una cultura *viso-gestual*, incluyendo, con esta categoría, a las personas sordo-ciegas, quienes sustituyen la vista por el tacto, cumpliendo las mismas funciones que enuncia Del Olmo.

Con este último elemento se comienza a esbozar una comunidad con las siguientes características:

- 1). El uso de una lengua en común (LSM, para el caso mexicano), capital lingüístico;
- 2). Uso de la comunicación centrado en los componentes visuales y manuales (este último relevante para el caso de las personas Sordo-ciegas);

- 3). Capital cultural heredado por medio del capital lingüístico, contribuye a la adquisición futura de otros capitales;
- 4). La identidad (pertenencia) o auto-reconocimiento en referencia a un grupo Otro (los oyentes), expresando capital simbólico;
- 5). La negativa *histórica* (lucha) de sus derechos humanos;
- 6). Costumbres y tradiciones propias (aunque en la literatura revisada, no se ejemplifica estas categorías);
- 7). Aumento en su capital global como consecuencia de las diferentes expresiones culturales, artísticas y educativas que les son inherentes, algo muy similar al *empowerment*;
- 8). Conocimiento de la historia de la lengua de señas o de la comunidad Sorda⁹;
- 9). Relatos anecdóticos de las situaciones que viven y experimentan las personas Sordas en el día a día en un mundo oyente, con sutiles, aunque precisos, toques de humor e ironía.

Cada uno de estos elementos está atravesado por los *habitus* propios de la comunidad Sorda.

⁹ Sobre este componente, tengo mis reservas dado que no concibo como condición natural el conocer la historia de la comunidad a la que se pertenece, empero, existe la posibilidad de que al ser *habitus*, se haya difuminado la historia de tal forma que se naturalizó.

Aspectos teóricos de la LSM

En este apartado de la investigación corresponde tocar los componentes teóricos sobre la LSM. Al dejar clara la idea de que la lengua de señas adquiere un importante rol dentro de la identidad de la comunidad Sorda es menester describir de manera breve aquellos elementos que le dan a la LSM la categoría de lengua.

Señala Cruz-Aldrete (2014a) que las lenguas de señas no son copias de las lenguas orales, no importa la región geográfica de que se trate, ya que las primeras poseen sus propias reglas lingüísticas, aunque hay un *contacto* que da origen a algunos tipos de señas que presume atributos de ambas lenguas o momentos de coincidencia.

Desde los trabajos de William Stokoe (1960) se han reconocido a las lenguas de señas como verdaderas lenguas. Para poder identificar los componentes de las lenguas de señas Stokoe utilizó metodología lingüística norteamericana hallando tres tipos de información: “1. El lugar donde se realiza la seña; 2. La configuración de la mano o manos que realizan la seña y; 3. El movimiento que se realiza con la mano o manos” a estos tres se agrega un cuarto componente o elemento que son los *gestos de la cara o componentes de rasgos no manuales* que Stokoe no considero en sus investigaciones (Cruz-Aldrete, 2014a, pág. 28).

Hay que hacer mención de que el lugar donde se realiza la seña es en relación con el cuerpo y Stokoe le llamó *Tab* (del latín *tabula*); a la configuración de la mano le llamó *Dez* (*designator*); y al movimiento o cambio en la configuración de la mano les llamó *Sig* (*Signation*) (Marchesi, 1987).

Con estos cuatro componentes o elementos se pueden describir la mayoría de las señas. Es de suma relevancia mencionar que los elementos gestuales o componentes de rasgos no manuales de las lenguas de señas cumplen con la función que el tono, el ritmo, el acento, el timbre, el tiempo y duración desempeñan en el discurso oral. Y como señala Cruz-Aldrete, (2014a) el aspecto de la “entonación” en las lenguas de señas está pendiente por desarrollar.

En las lenguas de señas se pueden encontrar palabras para “sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres, adverbios, así como algunas conjunciones y adposiciones” (Cruz-Aldrete, 2014a, pág. 34).

Al expresar las señas, éstas pueden variar en el significado por los métodos que usan las personas Sordas y que implican una aproximación entre la lengua oral y la lengua de señas (Cruz-Aldrete, 2014a). Ejemplo de ello es el *deletreo* de alguna palabra que no posee una seña propia y que para expresarla en la práctica se hace uso del alfabeto manual, otro

ejemplo, es la *inicialización* que significa que para algunas señas la configuración de la mano corresponde a la letra con que inicia la palabra en la lengua oral.

También, existen las variaciones por clasificadores, que se expresan a través de la configuración manual combinado con el movimiento que se realiza con las manos (Cruz-Aldrete, 2014a).

El orden gramatical de la lengua de señas, indica Cruz-Aldrete (2014a), se manifiesta de maneras múltiples: puede ser “objeto-sujeto-verbo (osv), verbo-objeto-sujeto (vos), objeto-verbo-sujeto (ovs)” (pág. 36) se debe tener en cuenta que este orden gramatical se obtuvo de las investigaciones sobre ASL en un periodo de más de 25 años.

Para indicar el tiempo en la lengua de señas, se usa el espacio. Para indicar el tiempo pretérito el movimiento de la seña se dirige a la parte posterior de la persona que seña. Para indicar el tiempo presente la seña se expresa con el movimiento natural o normal. Y para indicar el tiempo futuro la seña se dirige a la parte frontal de la persona que seña.

Algunas señas poseen *iconicidad* (Cruz-Aldrete, 2014a) y esto implica que la seña toma la forma visual de aquello que significa. Lo anterior, llevó a considerar, erradamente, que las lenguas de señas eran

pantomima. En la práctica una seña puede desempeñar diferentes significados, resultado del análisis de la estructura léxica.

Todo lo anterior nos lleva a revisar algunas presiones conceptuales importantes para valorar en su justa medida a las LL.SS.

Capítulo 4: Lengua de señas

Precisiones conceptuales

¿Por qué Lengua y no Lenguaje? Esta es una cuestión que se abordara de manera somera pues no es el objetivo de esta investigación ahondar en la discusión lingüística, hay que recordar que se procura ofrecer la visión desde el Trabajo Social. Sin embargo, es significativo porque a algunas personas Sordas no reciben *con buenos ojos* la idea de confundir la *Lengua* de Señas con *Lenguaje* de Señas (Diario de Campo, 2018).

La aproximación que ofrece el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española a los términos, acaba sin aportar claridad al respecto. Pues como bien lo describió Storch (1998) existen semejanzas entre uno y otro término sin definir los límites entre sí.

La RAE (2018) afirma que *lenguaje* es: 1. “La facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos; 2. Lengua (sistema de comunicación verbal)” entre otros significados.

Por *lengua* entiende que es un:

[...] 2. Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura; 3. Sistema

lingüístico considerado en su estructura; 4. Vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social [...]; 10. desus. Facultad de hablar

Sobre estas definiciones existen observaciones obligadas e importantes para el Trabajo Social y son las siguientes:

- 1). De las definiciones obtenidas y que aportan a la discusión, el término *lengua* se encuentra dentro de la definición de *lenguaje*, cuestión que oscurece la distinción;
- 2). El lenguaje se entiende como la facultad de expresarse y comunicarse, afirmación que incluye a la lengua de señas como lenguaje, sin excluir cualquier otra forma de expresión incluyendo el habla;
- 3). La lengua es considerada un sistema de comunicación verbal; lo que excluye las señas de esta categoría;
- 4). La estructura lingüística como componente característico de una lengua, se encuentra presente en las lenguas de señas;
- 5). Las definiciones abren el panorama conceptual al considerar que una lengua posee un vocabulario y gramática propios y característicos de un grupo social, así que la forma en que se comunican las personas Sordas cumple con esta característica;

6). Un significado en desuso le atribuía a la lengua la facultad de hablar, resultado posiblemente de la cerrazón de los lingüistas ante las lenguas de señas o signos y/o de la hegemonía de las lenguas orales sobre las de señas.

Storch (1998) ya se había adelantado a estas discusiones y acertadamente, refirió que para orientar sobre el uso de lengua o lenguaje asociado a las señas era menester acompañarse de la visión de los lingüistas y en el mismo sentido coincide Rodríguez (2005). La oportunidad de la intervención desde el Trabajo Social se fortalece, refuerza y consolida al alimentarse de un bagaje conceptual que, en un primer momento, parece lejano a la profesión.

Alonso (2008) afirma que el lenguaje “es una capacidad humana específica que se manifiesta en forma de conducta observable como lengua, consistente en signos verbales o de otro tipo, como los gestuales” (pág. 39). Aquí se puede observar el lenguaje y la lengua se distinguen entre sí por los niveles en los que se conciben: el lenguaje es una capacidad mientras que la lengua es una conducta observable.

Señala Radford *et al* (2000), que el lenguaje es una capacidad única de los seres humanos. Que incluso el intento de enseñar una lengua a otras especies no ha sido exitoso, aunque sí se les ha podido enseñar

signos: “Lo que sí se ha demostrado posible es enseñar una colección de signos a chimpancés, signos parecidos a los empleados en *los lenguajes de signos que los sordos usan como lengua nativa*” (pág. 28) (las cursivas son propias).

Hay dos afirmaciones interesantes del párrafo anterior, la primera es que los seres humanos conservamos el monopolio sobre el *tesoro universal* del lenguaje. La segunda es que el nivel en el que se sitúan el lenguaje y la lengua, se descubren de lo general a lo particular, es decir, el lenguaje da cuenta de un sistema generalizado, mientras que la lengua al considerarse *nativa*, se puede hallar en la pertenencia de una región geográfica o de un grupo social.

Existen dos ideas que se le reconocen a Radford *et al* (2000). Una de esas ideas es que asocia el *lenguaje* de signos (así lo mencionan) a los *sordos*. No los nombra *sordomudos*, es una sutil diferencia que las personas Sordas y los que nos conocemos la cultura Sorda reconocemos. Y la segunda es que advierte que los “lenguajes de signos son realmente interesantes, mostrando todas las complejidades del lenguaje hablado” (pág. 51) pues no afirma que sea lo mismo, dice que son parecidos lo que puede sugerir, por una parte, respeto para no comparar a personas con

animales o por otra, que ya sospechaba de las fortalezas de las lenguas de señas.

Por último, se trae a la discusión a Ferdinand de Saussure (1945) quien señala la diferencia que existe entre la lengua y el lenguaje:

“la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos” (pág. 37).

Sigue Saussure afirmando que el lenguaje es multiforme y pertenece al dominio individual y al social, y que la lengua es un principio de clasificación. La lengua

“Es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa” (1945, pág. 41).

Aunque es criticable que el autor delimita la expresión de la lengua al habla, la discusión sobre la oralidad y las señas o signos se retomará más adelante.

Con lo anterior se puede afirmar que son *lenguas* –y no lenguajes– aquellas que corresponden a cada país, son nativas de un grupo o una región geográfica, son producto de la facultad innata del ser humano, utilizan signos, es natural (se adquiere, utiliza y aprende espontáneamente por un grupo) y un producto social (Storch, 1998): *lengua mexicana*, *lengua guatemalteca*, *lengua italiana*, *lengua británica*, *lengua australiana* etc. Poseen en su estructura códigos que se transmiten y reciben por medio del canal auditivo y/o visual-espacial (para el caso de las lenguas de señas) con la estructura gramatical como cualquier otra lengua (doble articulación, arbitrariedad del signo y la productividad) (Rodríguez & Velásquez, 2000), se *hereda* “y siguen un curso de desarrollo típico que incluye un periodo crítico para su adquisición” (Villa, 2014, pág. 17) **las lenguas de señas aparecen y se manifiestan sin depender de la lengua oral dominante en su entorno.**

El mismo uso y características se emplean para las lenguas de señas: lengua de señas mexicana (LSM), australiana, británica, etc. Hay que tener presente que el uso del término *lengua* está generalizado en los

estudios sobre las lenguas de signos a nivel internacional, esto lo confirma Rodríguez (2014) cuando presentó un estado de la investigación sobre las lenguas de signos.

Y cuando se hable de lenguaje se entenderá “la facultad que los seres humanos tenemos para comunicarnos a través de signos doblemente articulados. Esto signos pueden presentarse en una modalidad viso gestual, o bien, auditiva-oral” (Cruz-Aldrete, 2014b, pág. 141). Esto permite delimitar y enriquecer las investigaciones sobre lenguas de señas.

Y por lengua materna se adoptará el concepto que aporta Cruz-Aldrete (2014b) siendo “aquella que adquiere todo individuo en el entorno en que vive los primeros seis años de su vida, es decir, es la primera lengua que los seres humanos adquirimos” (pág. 150) dando énfasis en que algunas posturas teóricas al respecto consideran que la lengua materna continua aún acabada la primera infancia.

Esto último es importante dado que uno de los criterios que perfila a las personas con las que se trabajó en la investigación es que hayan adquirido la LSM como lengua materna o primera lengua.

La adquisición de la lengua materna es resultado del contacto con un contexto social en que se usa la lengua de que se trate. Una persona con

una capacidad auditiva *regular* adquirirá la lengua oral porque el *input* es por dicha modalidad, oral. Una persona Sorda adquiere la lengua de señas porque el *input* es visual. Así, una segunda lengua no es adquirida, es aprendida (Cruz-Aldrete, 2014b) y con ello identifica a la lengua de señas como capital cultural heredado y a la vez capital lingüístico en el campo educativo.

Una lengua oral, en una persona Sorda, será un *capital cultural incorporado*, por la disciplina que requiere la mente y el cuerpo para expresarla por ser aprendida y aprehendida.

Para las personas Sordas la lengua de señas tiene mayor posibilidad de convertirse en su lengua materna por las características propias del *input lingüístico*, además, la literatura registra resultados preferibles cuando es así, en comparación con la intención de promover la lengua oral como lengua materna. Es importante que un menor Sordo se integre en contextos en los que tenga como ejemplo o modelos a personas Sordas nativas de las lenguas de señas para que el menor adquiera el capital lingüístico y cultural necesario para una acumulación mayor en el futuro. Con ello “se favorece el desarrollo de la persona sorda en todos sus aspectos, lingüístico, cognoscitivo, social y emocional” (Cruz-Aldrete, 2014b, pág. 154).

Historia de la Lengua de Señas

Primeramente, hay que subrayar, con lo expuesto hasta aquí, que la Lengua de Señas es resultado de la capacidad humana y que se asocia a un grupo social bien identificado: la Comunidad Sorda.

Manuel Rodríguez y Roció Velásquez (2000) aseguran que es la respuesta de la comunidad Sorda a sus necesidades comunicativas. Siendo un grupo que posee un capital lingüístico distinto al de la mayoría de las personas, es decir, de los oyentes, y han tenido poca movilidad dentro de los campos educativo, laboral, salud, literario, etc.

Retomando la idea de que sólo los humanos tenían la facultad del lenguaje y este último se expresaba por medio del habla, las personas Sordas no eran consideradas como seres humanos. La manera visual y espacial de su lengua, además de los posibles sonidos ininteligibles que emitieran era motivo de discriminación y posible comparación con *animales*.

Fue hasta la década de 1960 que se “demostró gramaticalmente que las lenguas de señas pueden expresar pensamientos complejos e ideas abstractas y transmitir información” (Rodríguez & Velásquez, 2000, pág. 92). El autor de estos descubrimientos fue William Stokoe (Sacks, 2003) (Rodríguez, 2005), (Cruz-Aldrete, 2014a).

Según los autores se pueden aceptar tres grandes momentos en el desarrollo histórico de la Lengua de Señas: “en la antigüedad, durante los siglos XVIII-XIX y en el siglo XX” (Rodríguez & Velásquez, 2000, pág. 92) esta parcelación cronológica será útil, aunque otros autores reconocen hechos significativos en diferentes épocas de la historia.

Antigüedad

Shermer (1990) encontró en Platón una referencia de los años 430-347 antes de la era cristiana:

If we had neither voice nor tongue, and yet wished to manifest things to one another, should we not, like those which are at present mute, endeavor to signify our meaning by the hands, head and other parts of the body? (pág. 1)

Y si efectivamente la voz y la lengua se ausentara de nuestro ser, y buscáramos la forma de comunicarnos con el Otro, ¿no deberíamos transmitir nuestro sentir con ayuda de las manos, la cabeza y cualquier parte del cuerpo justo como lo hacen las personas mudas?

La referencia es impactante porque desde épocas antiguas se pueden encontrar *indicios* de las lenguas de señas.

Según Shermer, esta es la referencia más antigua sobre el uso de señas por parte de personas Sordas. Desafortunadamente Gertrude

Shermer da un salto temporal enorme en su obra para colocarse inmediatamente después en el año 1960 citando a Stokoe y sus valiosos aportes ya mencionados arriba.

Isabel Rodríguez (2005) retoma la historia en el siglo IV con San Agustín en el que, según la autora, el representante religioso se *maravilla* de los gestos que usan las personas Sordas para establecer comunicación, extendiendo y acrecentando su reconocimiento a la categoría de signos.

En el año 1198 se autorizó la boda de un mudo. El papa Inocencio III argumentó que “el que no podía hablar, en señas se puede manifestar” (Sánchez, 1990, citado en Rodríguez & Velásquez, 2000) advirtiendo la existencia de una forma de comunicación a una persona Sorda por primera vez ante la sociedad.

La misma autora comenta que durante la época del Renacimiento, Leonardo Da Vinci hace la sugerencia a los pintores que aprendan, de las personas que hacen señas, la forma en la que expresan sus emociones. El *Tratado de Pintura* es la obra que retoma Rodríguez (2005) para ofrecer estos datos.

Otra referencia es la que proporcionan los textos de Michel de Montaigne. El escritor francés se impresionó por la “precisión y rapidez”

(Rodríguez & Velásquez, 2000, pág. 92) de las señas, apercibiéndose que “las personas sordas, a través de los signos, discuten, razonan y cuenta historias” (Rodríguez, 2005, pág. 34).

Considero importante citar las palabras recuperadas de la primera traducción de dicho texto pues, Montaigne no escatima al describir la capacidad que tienen los mudos (así los llama) para expresarse.

Primeramente, Montaigne (s.f.) hace referencia a la capacidad de los *mudos* al mencionar que “[...]disputan, argumentan y refieren historias por signos; [...]” (pág. 390). Posteriormente, se pregunta por la cantidad de ideas que se expresan con las manos, y afirma

“Requerimos, prometemos, llamamos, despedimos, amenazamos, rogamos, suplicamos, negamos, rechazamos, interrogamos, admiramos, nombramos, confesamos, nos arrepentimos, tememos, nos avergonzamos, dudamos, damos instrucciones, mandamos, incitamos, animamos, juramos, testimoniamos, acusamos, condenamos, absolvemos, injuriamos, desdeñamos, desafiamos, nos despechamos, alabamos, aplaudimos, bendecimos, humillamos al prójimo, nos burlamos, nos reconciliamos, recomendamos, exaltamos, festejamos, damos muestras de contento, compartimos el dolor de otro, nos entristecemos, damos muestras de abatimiento,

nos desesperamos, nos admiramos, exclamamos, nos callamos; ¿y de qué dejamos de dar muestras con el solo auxilio de las manos, con variedad que nada tiene que envidiar a las modulaciones más delicadas de la voz?” (pág. 390)

Estos son *indicios* que desde el siglo XVI ya se tenía conocimiento sobre la comunidad Sorda (Rodríguez & Velásquez, 2000) y desde Trabajo Social habrá que observar que la costumbre y el uso de llamar *mudos* a las personas Sordas se extiende en el tiempo y genera desigualdades y discriminación.

En el mismo siglo, nombres como el de Fray Pedro Ponce de León, Ramírez de Carrión y Juan Pablo Bonet comienzan a surgir ligados a la educación de las personas Sordas (Rodríguez & Velásquez, 2000), (Rodríguez, 2005), (Cruz-Aldrete, 2008) y con ello la legitimación de la historia de las Lenguas de Señas y la comunidad Sorda.

Sobre Ponce de León, se le reconoce como el primer educador o maestro de las personas Sordas (Rodríguez & Velásquez, 2000), (Rodríguez, 2005), (Cruz-Aldrete, 2008).

Las personas Sordas que recibieron educación pertenecían a una familia aristocrática, eran niños Sordos. Según Rodríguez (2005) estos menores llegaron a hablar en español, latín, griego, italiano, así como

escribir, leer, rezar y contar en español. Es menester mencionar que las referencias de dichos eventos son a través de documentos de autores como el licenciado Lasso y Ambrosio de Morales.

Esta fue la primera vez que se registran dos elementos que se asocian a la comunidad Sorda: intérpretes de lenguas de señas (ILSM) y educación bilingüe (en señas y oral) (Gascón, 1998, citado en Rodríguez, 2005) habría que añadir que se registran simultáneamente en el mismo texto. Aunque Gascón (2003) agrega que, en los textos de Lasso, al intérprete se le identifica por la labor legal y no la educativa, al prestar apoyo durante los eventos en los que participaban personas Sordas y que en la comunidad que capacitó Ponce de León, no se usaban lenguas de señas sino un “**alfabeto manual simbólico**” (Ferrerons y Gascón, 1998, citados en Gascón, 2003)

Al trabajo de Ponce de León le siguieron los trabajos de Ramírez de Carrión y Juan Pablo Bonet. Aunque hay discusión, a decir de Rodríguez (2005), sobre si Ramírez de Carrión efectivamente utilizó la lengua de señas para comunicarse con los niños sordos con quien trabajó pues no existe evidencia de tal caso. Incluso la relación entre los trabajos de Ponce de León y los de Ramírez de Carrión se presentó porque el último dio instrucción a los hijos de las personas Sordas que atendió Ponce de León.

Juan Pablo Bonet fue la primera persona en plasmar un texto dirigido a la educación de las personas Sordas en el que se presentaban el alfabeto manual (Rodríguez & Velásquez, 2000), (Cruz-Aldrete, 2008) en la que la minuciosa descripción de las señas es de admirarse (Cruz-Aldrete, 2014b). A Juan Pablo Bonet se le atribuyen diversas empresas que beneficiaban la educación dirigida a las personas Sordas, sin embargo, la herencia cultural o educativa de Pablo Bonet la pone en entre dicho Gascón (2006), y en palabras de Isabel Rodríguez, (2005), Tomas Navarro “considera que Bonet realmente no enseñó a hablar a nadie, sino que simplemente se limitó a plagiar el método de Ramírez de Carrión” (pág. 35).

Sin embargo, los autores coinciden en que Bonet contribuyó con la primera publicación sobre la enseñanza del habla a las personas Sordas.

El primer trabajo parecido al de Bonet en lengua inglesa es de la autoría de John Wallis, y Harlan Lane duda de la legitimidad del mismo por el parecido con los trabajos de Ponce de León, Ramírez de Carrión y Bonet (1984, citado en Rodríguez, 2005).

Al igual que se encontraron partidarios del uso de la lengua de señas existieron personas como el médico suizo J. Conrad Amman, quien

aseguraba que los diálogos con señas eran defectuosos e incompletos (Rodríguez, 2005).

El oralismo lo introdujo en Francia, Jacobo Rodríguez Pereira logrando que los menores Sordos con quien trabajó asociaron un sonido a los signos manuales y no consentía que se usaran lengua de señas (Rodríguez, 2005).

Cruz-Aldrete (2014b) al hacer una revisión histórica de los siglos XV, XVI y XVII menciona que “en esa época no se consideraba la posibilidad de alguna interferencia entre el uso de las manos y el aprendizaje de la lengua oral” (pág. 142). Aunque sí se le daba prioridad a la adquisición de la lengua oral por encima de la lengua de señas. Y la misma autora coloca como ejemplo las acciones del abab L’Epée, quien empleó algunas señas que no eran propias de las lenguas de señas.

Siglo XVIII y XIX

El abad L’Epée es una figura destacada en este periodo que es considerado por algunos como la edad de oro de las lenguas de señas (Kyle & Woll, 1985).

El reconocimiento que se merece L’Epée está relacionado con la difusión y promoción de la lengua de señas para todas las personas

Sordas, anteriormente sólo se educaba a los menores que pertenecían a familias acaudaladas, nobles o aristócratas.

Después de un periodo en el que se buscaba que los Sordos adquirieran el habla, L'Epée optó por un modelo colectivo dirigido a los menores Sordos sin restricción de *clase* generando las condiciones para que esa visión fuera una realidad (Rodríguez, 2005) incrementando las posibilidades de la comunicación por medio de la lengua de señas con la creación de la primera escuela pública para Sordos (Skliar 1997, citado en Rodríguez & Velásquez, 2000).

El abad reunió en una comunidad a todos los *sordomudos* acabando con su aislamiento social y lingüístico. Principios de identidad en torno a la misma *lengua* una lengua que les era natural adhiriendo a ésta un sistema *artificial* de signos (*signos metódicos*) para enseñar a leer y escribir. Este método puede ser el primer hecho referido a una educación formal bimodal (Rodríguez, 2005).

También, se le atribuye la recopilación de las señas en un texto que bien puede ser considerado un diccionario de lenguas de señas de París (Rodríguez & Velásquez, 2000). Esto fue posible porque en la vida cotidiana de la escuela se manejaban cerca de 2000 verbos con su debida conjugación. Incluso buscaba el orden gramatical de las lenguas de señas

(Cruz-Aldrete, 2008). También, añadió algunos elementos como las preposiciones y los artículos (Rodríguez & Velásquez, 2000), mismos que actualmente se sabe no existen dentro de la LSM.

Al agregar más elementos de la lengua oral a la lengua de señas, L'Épée aplicó por primera vez lo que se conoce como lengua signada que es utilizar “las señas de la lengua de los sordos, con el agregado de los signos, pertenecientes a la lengua oral y con el orden gramatical de esta última” (Rodríguez & Velásquez, 2000, pág. 93), este método educativo fue replicado en Estados Unidos.

Una obra en especial defendió el uso de la lengua de signos en la educación de las personas Sordas, el autor de nombre Pierre Desloges argumenta que la lengua de signos es su lengua natural, que les permitía aprender nuevas lenguas, expresar todos sus pensamientos con la misma naturalidad y velocidad que las lenguas orales (Rodríguez , 2005).

La relevancia de la posición que asume Desloges es doble. Por una parte, es un libro que defiende el uso de la lengua de signos como ya se mencionó, y por otra el autor era sordo. La primera publicación de una persona Sorda tiene por objetivo elevar a *dignidad* la lengua de señas.

Con la muerte de L'Épée (1789) le sustituyó Roch Ambroise Sicard al frente de la escuela fundada por el primero (Instituto Nacional de

Sordomudos de París). Sicard llegó a la conclusión de que los oyentes no deberían agregar signos artificiales, justo como L'Épée lo hizo. El argumento principal era que los signos artificiales son ajenos a las personas Sordas y por ello no podrían considerarse legítimas (Rodríguez, 2005).

El siguiente director del instituto, consideró que la lengua de señas no poseía carencias, por sí sola era suficiente para impartir enseñanza a las personas Sordas. Con este argumento, Auguste de Bébien puede ser considerado el fundador de la educación bilingüe (Rodríguez, 2005) cuando, al frente del instituto, determinó que el uso de la lengua de señas gozaba de prioridad sobre la lengua oral en la educación.

Otra figura notable en la historia de la lengua de signos es Jean M. Itard, a quien se le atribuye la educación que recibió el niño de Aveyron. Médico de profesión, Itard defendió siempre que los Sordos debían ser oralizados, aunque al final reconoció que la lengua de señas era la lengua natural de los Sordos y por ello debía incluirse en el ámbito educativo, no dando importancia al grado de sordera (Rodríguez, 2005).

La posición de Itard como médico es relevante porque al final de su vida (1838) comprendió que la lengua de señas abría *un mundo de posibilidades* a las personas Sordas ofreciendo todas las bondades que la

lengua oral. Y si no sucedía lo anterior, la razón era simple, las personas Sordas se encontraban en un mundo oyente, con personas que no conocen su lengua (Rodríguez, 2005) y se le considera parte esencial en la lucha por los derechos de una educación inclusiva. Esto último por el trabajo realizado con Víctor, el *niño salvaje de Aveyron* (López, García, & López, 2016).

El argumento anterior es una aproximación al modelo social de la discapacidad al considerar que es la sociedad la que no permite el libre ejercicio de los derechos humanos de aquellas personas que poseen algún tipo de diversidad funcional, es decir, la discapacidad deviene en lo social y no lo individual.

Dos figuras representativas se conocieron al azar en Londres: Laurent Marie Clerc y Thomas Hopkins Gallaudet. Sus nombres son iconos en la educación de las lenguas de señas porque fundaron en 1817 (Cruz-Aldrete (2008) asegura que fue en 1816) el Asilo Americano para la Educación e instrucción de Sordos y Mudos (Rodríguez, 2005) o la escuela de Hartford (Rodríguez & Velásquez, 2000).

Con el tiempo, los fundadores de esta escuela coincidieron con la opinión de Bébien implementando la lengua de señas como método prioritario (Klima y Bellugi, 1979, citado en Rodríguez, 2005)

Fue Edward Miner Gallaudet, hijo de T. Gallaudet, quien contribuyó a que el Instituto Columbia para Sordos y Ciegos de Washintong se transformará en la primera universidad en el mundo para personas Sordas. Esto se consiguió gracias a que el Congreso de Estados Unidos aprobara por ley dicho movimiento (Sacks, 1997 citado en Rodríguez, 2005).

Los viajes a Europa de Edward Gallaudet ampliaron su visión. En sus experiencias por escuelas de Sordos por esa parte del mundo descubrió que el modelo bilingüe (lengua oral y lengua de señas) obtenía mejores resultados generales (Rodríguez, 2005).

Reflexionando con estos hechos, se comienza a dibujar una dicotomía en la educación dirigida a la comunidad Sorda: oralismo vs manualismo. Cruz-Aldrete (2008) afirma que desde el siglo XVI hasta el XIX los maestros de los menores Sordos, buscaban que éstos logaran hablar, es decir, que se oralizaran con el apoyo del uso de las señas, sin embargo, a finales del siglo XIX la educación se inclinó por el oralismo.

Ambas son corrientes pedagógicas dirigidas a la comunidad Sorda. El *manualismo* se caracteriza por el uso de las lenguas de señas en la educación, incluso como estrategia de enseñanza-aprendizaje y el *oralismo*, ve en las lenguas de señas un obstáculo que retrasa en los

menores la capacidad de hablar, así que no lo recomiendan ni aceptan su uso (Cruz-Aldrete, 2008).

Aun con las evidencias que demostraba el uso de las lenguas de señas en la educación, existía una resistencia de parte de algunos defensores del método oralista. Esto pasada la primera mitad del siglo XIX (Rodríguez, 2005) y para finales de este siglo empezaron a surgir escuelas con el método oralista de manera exclusivo.

Con la aparición de estas escuelas la discriminación dio pie a las injusticias: se propuso eliminar residencias para personas Sordas, prohibir maestros Sordos y prohibir el matrimonio entre las personas Sordas (Marchesi, 1995c, citado en Rodríguez, 2005)

Por si no fuera poco, momentos oscuros se planeaban para la educación dirigida a las personas Sordas. En 1872 con el primer Congreso de la Sociedad Pedagógica Italiana y en 1873, con el primer Congreso de Maestros Italianos de Sordos se resolvía que debían cambiar el uso de las lenguas de señas por el método oral (método que aseguraba que para enseñar a hablar a los Sordos era necesario utilizar el canal auditivo) dejando las bases para el Congreso Internacional en 1880 (Rodríguez & Velásquez, 2000). Aunque en 1878 se lleva a cabo el primer congreso internacional sobre la instrucción de las personas sordomudas y el de 1880

es el segundo, reconociendo que ambos son de corte oralista (Del Olmo, 2016).

Para el año de 1880 en Milán, se llevó a cabo el Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos. Aunque es de llamar a la atención que, previo a éste, se llevaron a cabo reuniones que sirvieron de soporte para las propuestas del Congreso que buscaron la desaparición de la lengua de señas en el ámbito educativo (Rodríguez, 2005) y la disminución de las personas Sordas que participaban en este campo (Rodríguez & Velásquez, 2000).

En el Congreso de Milán 1880 “se impuso el oralismo como único método para de educación de las personas sordas” (Cruz-Aldrete, 2014b, pág. 143). A partir de este momento se consideró que las lenguas de señas impedían la comunicación y el desarrollo de las personas sordas.

El siguiente Congreso que propuso la eliminación de las lenguas de señas tuvo lugar tres años después. En esta reunión de profesores sordos con sede en Siena, se propugnaba para que la lengua de señas se suprimiera en cuanto las personas Sordas lograran hablar (Rodríguez, 2005).

El segundo Congreso Internacional en Milán en 1880, tuvo las mismas intenciones llegando a acuerdos ominosos para el capital lingüístico de las personas Sordas:

A). Para integrar a los sordomudos a la vida social, el habla era superior sobre las lenguas de señas y era preferente el método de articulación tendrá preferencia para facilitar el lenguaje.

B). Consideraron que el uso compartido de lengua de señas y el método oral limitaba la expresión y adquisición del lenguaje por lo que debía ser preferido el método oral, es decir, que los Sordos dejen de ser Sordos (Cruz-Aldrete, 2008).

A estos dos eventos, que se pueden considerar con carácter nacional, le prosiguió uno de nivel mayor celebrado en París denominado Primer Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos. En éste se aprobó que el único método que garantizaba la integración de las personas Sordas en la sociedad era el método oral (Rodríguez, 2005), (Sánchez, 2016).

Con estos acuerdos de fondo, con un capital cultural legitimado se normalizaron las desigualdades sociales con base en las diferencias esenciales al ser humano. Esta es la consumación de un periodo que

buscaba ocultar una diferencia verdadera (el uso de las lenguas de señas) detrás de una diferencia falsa (Bourdieu, 1997).

Lo que siempre se negó fue la lengua de señas. Así, considerado *ilegal* el uso de las lenguas de señas en las escuelas, las personas Sordas tuvieron que decidir entre practicar apartados de la vida educativa y el contexto escolar, con el cobijo y anonimato que otorgan las sombras, o practicar la lengua de señas en lugares públicos pero aislados donde la comunidad Sorda les ofrecía protección del señalamiento (Rodríguez, 2005).

Isabel Rodríguez (2005) recopila una serie de argumentos de diversos autores que intentan encontrar las razones de lo sucedido en el Congreso de Milán. Encontró que algunos consideran que las condiciones culturales e históricas influyeron de manera determinante. En aquella época se propugnaba por una *uniformidad cultural* y aquello que era distinto era repudiado (Rodríguez, 1992, Sacks, 1997); otros cuestionaron la poca legitimidad lingüística que tuviera en su momento la lengua de señas entre los oyentes y algunos Sordos (Kyle & Woll, 1985); otros consideraban que la mayoría de los Sordos que asistieron a los congresos eran *post locutivos* y se les presentaba como casos exitosos del sistema oral (Furth, citado en Rodríguez, 2005); la teoría Darwiniana sobre la

supremacía del hombre entendida como la capacidad del lenguaje era adjudicada sólo a la lengua oral y cualquier otra forma de lenguaje era despreciado, las altas expectativas que los estudios en psicología y lingüística habían colocado en el método oral pudieron ser otra razón que explica los acuerdos de Milán (Márquez, Martínez y Minguet, 2000, citados en Rodríguez, 2005); Bellés (1993, citado en Rodríguez, 2005) consideró que el uso de lengua de señas, en una época de puritanismo y conservadurismo, se mereció la censura de un grupo social que encontró en ella expresiones de erotismo y sexualidad en la misma.

Así podemos ver que en todas estas hipótesis se encuentra atravesado el tema de la hegemonía de un grupo sobre otro basado en su capital lingüístico y las posibles conexiones con otro tipo de capital en diversos campos.

Las luchas anteriores en el campo dan forma al campo educativo en el siglo XIX, la educación de las personas Sordas adquiere una transformación en su organización, el asistencialismo que predominó con la participación de las organizaciones religiosas y de filantropía ahora pasaba al convertirse en una actividad dirigida por el Estado (Cruz-Aldrete, 2014b).

El Estado como un agente que puede poseer *meta-capitales* toma una posición (postura) frente un fenómeno social que involucra a una minoría lingüística definiendo el tipo de capital requerido para el campo educativo. Se definió que el capital lingüístico para transitar, movilizarse o posicionarse en el campo educativo era capital lingüístico oral.

Como afirma Bourdieu, el origen social configura una trayectoria esperada que, para el caso de las personas Sordas, aplicada al campo educativo, es la misma que se espera de las personas oyentes. Y es el origen social porque la presente investigación adoptó una postura distinta, la de la lengua de señas como un elemento que provee de una identidad cultural. No se niega en este documento otras posturas teóricas o académicas con una visión distinta a la que se presenta aquí.

Comprender la *lucha* (historia) en el campo educativo contribuye a desvelar aquellas diferencias que subyacen al ahora. No es la serie de eventos cronológicamente identificados los que nos permiten comprender el estado actual de un campo. Las luchas por un determinado capital han definido las reglas para *jugar*, al negarles a las personas Sordas el uso de las lenguas de señas, les negaron, sin saberlo, la adquisición de una segunda, tercera o cuarta lengua. Se les negó la lengua escrita, se les

negó uno de los capitales necesarios para movilizarse en el campo educativo.

Siglo XX

Tuvieron que pasar más de 30 años para que una voz con legitimidad expresara las debilidades o desventajas de trabajar únicamente con el oralismo. Cerca de la década de 1920, L.S. Vygotsky argumentó que el uso del oralismo tenía poco que ofrecer para que las personas Sordas desarrollaran el habla. Aceptaba que el método llevaba a la articulación (pronunciación o sonido), pero no así al habla impidiendo su experiencia y participación en la vida social (Zaitseva en Rodríguez, 2005).

Vygotsky perfeccionó sus argumentos relacionándolos con “su teoría del desarrollo histórico-cultural de las funciones psicológicas superiores y en el reconocimiento del papel de los diferentes sistemas semióticos en el desarrollo del ser humano como personalidad social” (Rodríguez, 2005, pág. 44) advirtiendo que el uso de ambas lenguas (oral y de señas) sería el medio idóneo por el cual se cumpliría el objetivo de lograr el desarrollo educativo y lingüístico de las personas Sordas.

Según la misma autora, al citar a Zaitseva, no existían evidencias de lo que Vygotsky aseguraba, sin embargo, eran hipótesis de un genio. Con lo que se puede confirmar que el capital cultural en su versión

institucionalizada posibilita el movimiento entre diversos campos logrando establecer relaciones entre las *posiciones* propias y las que se encuentran al interior de un campo específico.

Indudablemente las palabras de quien posee capital cultural se vuelven capital político y en la *historia* (lucha) entre oyentes y Sordos, las palabras de Vygotsky ofrecieron fuerza a la lengua de señas. A estas afirmaciones le siguieron, como evidencia en la vía práctica, otras circunstancias, haciendo mención que las propuestas del psicólogo llegaron mucho tiempo después a occidente (Rodríguez, 2005) posible y paradójicamente por cuestiones de lenguas distintas.

Algunos profesores de menores Sordos evidenciaron que los resultados obtenidos eran de nivel menor a los que se encontraban entre menores oyentes. De igual manera la prohibición de la lengua de señas nunca importó mucho a la comunidad Sorda y su uso se daba en y con mucha más frecuencia fuera de la escuela y algunas investigaciones incrementaban el capital lingüístico de la lengua de señas al considerarlas con las mismas propiedades que cualquier lengua (Rodríguez, 2005).

Fue hasta la publicación de los trabajos de William Stokoe que se quebrantó la idea de que el oralismo era la mejor vía para el desarrollo educativo, social y psicológico de las personas Sordas y se ratificó y

corroboró que las lenguas de señas ostentan todos los elementos lingüísticos en la práctica y en la teoría para considerarlos una lengua a la par que las orales (Del Olmo, 2016), (Rodríguez & Velásquez, 2000), (Rodríguez, 2005) (Cruz-Aldrete, 2008).

Los trabajos de Stokoe que causaron gran impacto en la comunidad científica fueron: *Sign Language Structure* (1960) y *A Dictionary of American Sign Language* (1965) este último en coautoría con Croneberg y Casterline dan origen de otros estudios en la Lengua de Signos Americana (ASL).

Estos trabajos fueron el parteaguas para que el interés por estudiar las lenguas de señas aumentara considerablemente. El trabajo de Klima y Bellugi (1979) fue motivado por los de Stokoe y estos a su vez catapultaron los estudios de lenguas de señas distintas a la americana como la británica, danesa, francesa, española, sueca, japonesa, china y noruega (Rodríguez, 2005).

Los estudios que se llevaron a cabo fueron encaminados a mostrar que las lenguas de señas conservaban las mismas cualidades y características que una lengua oral. Para la comunidad Sorda representó la transformación de las condiciones y las posiciones que guardaban en el

campo educativo, social y científico, con la transformación del capital lingüístico llegó una novedosa organización para los campos en mención.

Con el reconocimiento de capital cultural institucionalizado, endeble se volvieron los argumentos en contra del uso de las lenguas de señas, incluso se cuestionaron las teorías lingüísticas que llamaban *lengua* sólo a aquellas que se adquirirán-expresaban por el medio vocal-auditivo (Rodríguez, 2005).

Algunas investigaciones trascendieron disciplinas y los estudios de las lenguas de señas se extendieron a la psicolingüística (Cruz-Aldrete, 2008). Las investigaciones, rebasaron fronteras físicas y en Europa se llevó a cabo el Primer Simposio Internacional sobre Investigación en Lenguas de Signos (1978) y en 1980 el Congreso Internacional de Hamburgo. A un siglo de las prácticas dogmáticas y oscurantistas del Congreso de Milán, en la ciudad de Hamburgo se aceptó que el oralismo fue un fracaso (Rodríguez, 2005) en la búsqueda de mejores condiciones para el acceso y goce del derecho a la educación de las personas Sordas.

Marchesi (1987) retoma diversos estudios que demuestran que el manualismo y el lenguaje oral pueden y deben coexistir en el aula en beneficio de las personas Sordas. Esa opción la han nombrado bilingüismo

y en el campo educativo tiene su expresión máxima en el modelo bilingüe-bicultural.

En 1993, en Estocolmo, en la Conferencia Internacional de Bilingüismo se registró nuevamente el señalamiento de los intentos fallidos del oralismo (Rodríguez, 2005).

Algunas experiencias mal entendidas del modelo bilingüe, evidencian la seriedad que exige su adecuada aplicación. Así lo expresa Belén Pérez (2011) al referir que el uso de las lenguas bimodales y pidgin influye negativamente en las competencias lingüísticas de los menores Sordos en Venezuela.

Lo expuesto hasta este punto es una parte de la historia de la Lengua de Señas o Signos. Como se puede observar, esta historia se relaciona directamente con el campo educativo pues ahí es donde se origina el debate entre manualismo y oralismo. Debate que no se genera en el campo médico, aunque éste reclama la legitimidad que le otorga el conocimiento sobre el funcionamiento del cuerpo humano para transgredir fronteras hacia la pedagogía y la educación.

Esta investigación se centró en el uso de la LSM como capital lingüístico y cultural, como elemento generador de pertenencia y cohesión

de un grupo de personas. Como un elemento potenciador de negociación y estrategias en esa lucha dentro del campo educativo.

La investigación sobre las Lenguas de Señas

La historia de la lengua de señas puede remontarse hasta tiempos de Platón (Rodríguez, 2005). Una razón puede ser que existió poca distinción entre los términos Signo y Seña y hasta tiempos recientes se asocia estos a las lenguas de signos o señas. Aunado a ello, las costumbres y modos en que se trataba a las personas Sordas en tiempos antiguos, vuelven borroso el panorama desvaneciendo los vestigios de una *historia* que no es la *oral*, es la *Otra historia*.

Esa *otra* historia se encuentra documentada, situación de fortuna para aquellos que nos ubicamos en la frontera de ambas culturas: la oyente y la Sorda. Y la podemos encontrar al menos con dos nombres diferentes: Lenguas de Signos o Lenguas de Señas.

El uso del término *sign*, puede estar relacionado con que la *American Sign Language* o Lengua de Signos Americana (ASL) fue la primera estudiada y el parteaguas internacional en la investigación de estas lenguas, generalizando hegemoníamente el término *lenguas de signos*. Otra postura nos remite a los terrenos de la lingüística que implican la discusión sobre términos como lengua, lenguaje, significado, significante,

signo, seña, mímica, gestos, entre otros (Storch, 1998). Otra postura afirma que en los países hispanohablantes ocupan el término *lengua de señas* de manera oficial (Rodríguez, 2005) lo que posibilita la discusión sobre las *lenguas de señas del sur*, su representación e interculturalidad.

Por lo anterior, en este trabajo, se pueden encontrar ambos términos para referirnos a la lengua con la que se comunica la comunidad de Sordos: lengua de señas o lengua de signos. No obstante, es importante mencionar que, en México, se le llama *Lengua de Señas*. La Lengua de Señas Mexicana (LSM) posee un reconocimiento legal y cultural (LGIPD, 2015), y se procurará identificar y nombrar como *Lengua de Señas*.

Ante este panorama se recomienda, según el país del que se trate, nombrar a dichas lenguas acorde al reconocimiento expreso que otorguen las leyes o la costumbre de la Comunidad Sorda porque representa un patrimonio cultural.

Asegura Juan Pablo Mora Gutiérrez que el origen y desarrollo de las lenguas de señas representan “una de las grandes creaciones de la humanidad y son la expresión del triunfo de la capacidad lingüística humana” (citado en Rodríguez, 2005, pág. 13), sí esto es así queda la duda ¿Qué hace falta para que el reconocimiento de las lenguas de señas tenga presencia permanente en México? ¿Por qué no se han superado las

barreras que enfrentan las personas Sordas en el campo educativo, laboral, de la salud, justicia, deportivo, literario, entre otros? A estas interrogantes se pueden agregar muchas otras y se pueden acotar a la investigación descriptiva, explicativa o analítica.

Rodríguez (2005) ubica tres momentos en la investigación sobre las lenguas de señas o signos, cobijado por la propuesta de Newport y Supalla.

La primera etapa en las investigaciones sobre las lenguas de señas la sitúan antes de los años 70. En esos tiempos no existía la apertura científica de lingüistas hacia las LL.SS., pues las desacreditaban como una lengua verdadera. Los trabajos de William Stokoe comenzaron en los años 60 aunque sin mucha influencia sobre los especialistas pues consideraban que las señas y los gestos no involucraban conductas lingüísticas (Rodríguez, 2005).

La segunda etapa se sitúa a mitades de la década de 1970 extendiéndose hasta principios de los años de 1990. Autores como William Stokoe, Edward Klima, Úrsula Bellugi, los mismos Elissa L. Newport y Ted Supalla, Harlan Lane, Nancy J. Frishberg, Susan D. Fischer, Robbin Battison y Patricia Siple son los más mencionados. Estos investigadores

contribuyeron a que la comunidad científica otorgara un reconocimiento igual a las lenguas orales y a las lenguas de señas (Rodríguez, 2005).

Los resultados de dichas investigaciones se presentaron en la reunión de la Sociedad de Lingüistas Americana en 1973 y 1974 (Rodríguez, 2005). Con estos resultados la comunidad científica tuvo la oportunidad de aproximarse a la comunidad Sorda como un grupo minoritario lingüístico. Atribuyendo un *capital lingüístico* a las personas Sordas, acentuando la lengua de señas como componente identitario de su comunidad.

Esto significó la posibilidad de considerar que el lenguaje se desarrolla no solamente por la modalidad vocal-auditiva sino por medio de las lenguas de señas y los gestos. Con ello se abrió la puerta a una nueva visión: las lenguas orales y las de señas tenían más semejanzas de las que se habían percatado.

Y así fue, según Rodríguez, que con las investigaciones sobre la Lengua de Signos Americana (ASL) publicadas en este periodo, se comprobó que los procesos cognitivos y fisiológicos involucrados en la adquisición de la lengua eran los mismos para las lenguas orales y las de señas (2005), (2014).

La tercera etapa, corresponde desde mediados de los años 90 hasta los años 2000. En este periodo, las investigaciones tienen un avance importante. Además de los estudios de la ASL, se estudiaron lenguas de señas de diversos países, llegando a la conclusión de que las diferencias entre éstas son menos en comparación con las lenguas orales (Rodríguez, 2005) y se confirmó que no existía una lengua de señas universal, aunque las llamadas *lenguas de contacto (pidgin)* permiten comunicarse entre sí a personas Sordas que usan diferentes lenguas de señas (Rodríguez, 2005).

En 1995, Supalla y Webb (1995, citados en Rodríguez, 2005) llegaron a la conclusión de que no se habían encontrado diferencias por 3 posibles razones:

1). Se han estudiado pocas lenguas de señas y por ello existe la posibilidad de que se encuentren mayores diferencias en aquellas que no se han estudiado.

2). Las lenguas de señas estudiadas son *jóvenes*, es decir, se encuentran en desarrollo, por lo que las semejanzas en composición y estructura se diferenciarán con el paso del tiempo y su madurez se exprese al máximo.

3). Es posible que la modalidad viso-gestual produzca mayor homogeneidad estructural que la auditivo-vocal.

Una cuarta razón, agrega Rodríguez (2005), íntimamente relacionada con la segunda, implica una desventaja en las investigaciones, de carácter inconsciente. Al ser las investigaciones sobre la ASL las pioneras y las que guían la investigación mundial sobre las Lenguas de Señas, los investigadores pudieron colocar el énfasis en las semejanzas con la ASL más que en las diferencias. A partir de este periodo se buscan las diferencias entre las Lenguas de Señas (Rodríguez, 2005).

Con este breve recorrido se puede observar una evolución en el reconocimiento de las Lenguas de Señas como verdaderas Lenguas. Es interesante observar que los primeros estudios de William Stokoe coinciden cronológicamente con los movimientos sociales que buscaban mejores derechos y condiciones para las Personas con Discapacidad (PcD) como el *movimiento de vida independiente* (De Lorenzo, 2007), (Palacios, 2008), (Velarde, 2012).

Capítulo 5: Campo

Se le acusa a Pierre Bourdieu que su trabajo se aproxima al estructuralismo, esta acusación no es del todo infundada. Lo mismo sucede con la acusación de ser constructivista. Esto es porque en su trabajo es igualmente posible encontrar planteamientos de Marx, Durkheim o Weber (Flachsland, 2003), (Baranger, 2012).

Para Bourdieu existen *estructuras objetivas*, fuerzas independientes de las personas con la capacidad de influir en sus acciones, esto es lo que entiende por *estructuralismo*. Las personas con sus pensamientos, acciones y conocimientos se relacionan con otras estructuras (campos, y clases sociales) lo que contribuye a *construir* el origen de lo social.

Bourdieu (1987) lo describe de la siguiente manera:

“Si tuviera que caracterizar mi trabajo en dos palabras, es decir, como se hace mucho hoy, aplicarle una etiqueta, hablaría de *constructivist structuralism* o de *structuralist constructivism*, tomando la palabra estructuralismo en un sentido muy diferente de aquel que le da la tradición saussuriana o lévi-straussiana. Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la

voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales” (pág. 127).

Esto, agrega una cuota de complejidad al pensamiento de Bourdieu porque trae a colación la discusión en Ciencias Sociales sobre objetivismo y subjetivismo. Aunque esta investigación no alcanza para describir y desarrollar a fondo la epistemología, genealogía y metodología utilizada por Bourdieu, es importante tener en cuenta que, dentro de los planteamientos del autor, se encierra un cúmulo de conocimientos que hacen difícil su ubicación en alguna corriente o perspectiva específica.

La propuesta es que los planteamientos teóricos que ofrecen ubicación, contenido o encuadran el problema de la presente investigación, se tomen con flexibilidad, y no por ello dejar de ser crítico sobre aquellas particularidades que lo ameriten. La sensibilización parece obligada frente a un fenómeno social que implica la relación de dos culturas, es decir, que

se estudia desde *la frontera* entre ellas: los Sordos y los oyentes. En esta *frontera* es que se construye el campo educativo y sus propiedades.

El campo educativo está integrado por las instituciones que ofertan educación, los estudiantes (individual) y los colectivos de agentes. La escuela como contexto institucionalizador de prácticas, de antes y de ahora, permitirá a los agentes definir el camino a tomar y con ello las posibles relaciones con otros campos y otros agentes pero, sobre todo, la posibilidad de transformar el campo y los capitales que poseen, en otras palabras: sus trayectorias. Cada trayectoria es diferente y diferenciada.

Baranger (2012) cita a Bourdieu para describir los fundamentos de la teoría de los campos como “la constatación (ya presente en Spencer, en Durkheim, en Weber...) que el mundo social es el lugar de un proceso de diferenciación progresiva” (pág. 26). Cada trayectoria de los agentes en el campo posee características que le son intrínsecas a sus capitales y habitus dentro de la estructura y de las reglas del juego propio.

Para el sociólogo francés, las estructuras son modificables por los agentes, que son motivados, entre otras cosas, por sus intereses, su distribución y posición en el campo y los capitales que posean. Esta es la descripción del *espacio social global* (entendido como campo),

“[...] es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bourdieu, 1997, pág. 49).

Las relaciones (*luchas históricas*) que se dan en el campo son objeto de estudio, en particular, las relaciones de *dominación y subordinación* (Flachsland, 2003). ¿Hay subordinación o dominación en el campo? Sí.

Según Bourdieu, (2000) las personas, instituciones, clases sociales, colectivos etc. (agentes) ocupan un lugar dentro del campo. La posición *ocupada*, se *construye* a partir del capital global y del peso relativo de los diferentes tipos de capital que componen al primero. Las diferencias coexisten en la distribución de capitales, es decir, siendo que los capitales se encuentran desigualmente distribuidos en el campo, es que del *juego* resultan los *encuentros* para obtener el mayor volumen de capital según el campo de que se trate, para transformar o convertir los que se conservan o poseen y trazar una *trayectoria posible*.

Bourdieu (1997) acepta que el único agente capaz de poseer un metacapital, es decir, de concentrar un volumen considerable de diferentes

tipos de capitales, es el Estado, éste ejerce un poder en los diferentes campos y capitales, resultando que con “la elaboración del Estado va pareja con la elaboración del *campo de poder* [...] (pág. 100).

Aun con las diferencias en el volumen de capital que puedan poseer los agentes, existen algunos grupos o colectivos que poseen más o menos el mismo volumen de capital, global o relativo, sea económico, cultural, político, simbólico, etc., sin que el capital, entendida como propiedad, defina la clase social (Bourdieu, 2002). Las diferencias o semejanzas en el volumen de capital, representan la distancia existente entre las posiciones de los agentes. Si la distancia social es amplia, las diferencias serán mayores, si la distancia social es pequeña las similitudes serán mayores, inclusive la visión del mundo que, según Flachsland (2003), otorga *sentido* a sus *prácticas*.

La distancia entre los agentes representa la posibilidad, los posibles encuentros y trayectorias porque mientras más alejados se encuentren los agentes dentro del campo, menor será la posibilidad de conocerse o *encontrarse*. Bourdieu (2000) atribuye a la distancia una cualidad *predictiva*, la de “[...] reencuentros, de afinidades, de simpatías o también de deseos [...]” (pág. 35) porque los agentes se sitúan en la parte alta del campo o en la parte baja, se encuentran en lugares diferentes del espacio

social, “la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento” (pág. 36), es decir, la proximidad en la distancia, también, involucra proximidad en los gustos, en los capitales, intereses, etc.

Las personas Sordas y los oyentes tienen menor proximidad originada por el uso de la lengua que les es propia a ambos grupos. El acceso a los sistemas de salud, educativo, judicial, la interacción en la comunidad (desde la compra de abarrotes, hasta la compra de casas, departamentos o autos), la adquisición de servicios como tintorería, paquetería, ir al cine, visitar museos, parques, eventos culturales, deportes, asistir a conciertos, entre otros, son distintivos de una realidad percibida como *diferente* porque el uso de la lengua es diferente para oyentes y Sordos.

La invisibilidad de su sordera y la visibilidad de su lengua encierra “una diferencia falsa que oculta una diferencia verdadera” (Bourdieu, 1997, pág. 14) porque el modelo médico ha establecido una supremacía en el tratamiento de atención a las personas Sordas. El pensamiento dominante es que los Sordos *deberían* escuchar y oralizar, y no se consideran las posibilidades que representa la LSM, es decir, la diferencia real se encuentra en el uso de la LSM.

Se halla un rasgo distintivo, la diferencia que define en y a través (Bourdieu, 1997) de la relación de los oyentes con los Sordos. Esta diferencia permea diferentes campos como el político, el de la salud, de la participación social, el jurídico, entre otros.

Los agentes educativos (instituciones) son propietarios de capital cultural, titulares del reconocimiento (capital simbólico) que las instituciones y los estudiantes les confieren, estos últimos con la voluntad de ingresar a dichos recintos y los primeros con la promesa de un capital cultural que llega con la titulación o el grado. Este capital simbólico puede ser *concedido* bajo ciertas circunstancias a los egresados mediante un certificado, diploma o un título profesional.

Los niveles educativos indican el grado de reconocimiento *merecido* entre pares, egresados, equivalentes y/o docentes. Se puede considerar que a mayor nivel educativo se espera mayor capital cultural y simbólico adquirido. Incluso ofrece la posibilidad de la ampliación de capital social a lo largo de la trayectoria escolar, sobre todo en los niveles más especializados por la posible afiliación o pertenencia a un gremio (carrera, disciplina o nivel de estudios).

El campo educativo ha sido configurado institucionalmente por la potencialidad de construir los futuros *posibles* para los seres humanos.

Futuros diversos siempre, para las personas que logren entrar y ostentarse como duraderos, persistentes y *precoces* (Bourdieu & Passeron, 2008) de dicha experiencia, pues *no cualquiera puede lograr*. El tesón, constancia, empeño y voluntad se especulan indicadores del capital cultural.

Desde los orígenes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), José Vasconcelos consideraba integrar a los indígenas y campesinos a un proyecto nacional *civilizado*. Para lograr lo anterior, la SEP tenía la responsabilidad de llegar a todos los rincones del país difundiendo el *pensamiento racional y práctico* entre los indígenas y campesinos, procurando “llegar a un saneamiento corporal y doméstico” (Gamboa, 2009, pág. 1) este proceso incluía la imposición de una misma lengua y la negación de las *Otras*. En este campo en particular se encuentra la deshumanización y proscripción de las personas usuarias de una lengua distinta del español oral.

En el campo educativo las personas Sordas han sido señaladas como enfermas o *discapacitadas*, esto se explica en parte porque el modelo médico extiende su legitimación que es una *falsa exclusividad* del discurso en otros campos. Por ejemplo, en 1801 el Código Sanitario contemplaba la difusión de manuales de higiene en los que se mencionaba la limpieza del oído y así evitar su pérdida (Cruz-Aldrete & Cruz, 2013).

Este evento es significativo porque se confirió un valor importante a las aportaciones del modelo médico que predomina aún en nuestros días: que las personas Sordas sean oralizadas, en oposición al aprendizaje de la LSM y rehabilitarlos-curarlos de lo supuestamente perdido, la escucha.

Estos ejemplos son muestra de los embates que ha recibido la Comunidad Sorda contextualizados desde la educación. Aunque existen diferentes prácticas sociales en distintos campos: educativo, religioso o en el médico, por ejemplo, ya que no sólo la escuela es el centro de la “destrucción de los seres” (Bourdieu, 1997).

Las personas Sordas deben aprender las reglas del campo educativo y debe reproducirlas si desean mantenerse en el juego. Además, los agentes tienen una necesidad o interés en justificar su presencia en el campo, sin suficiente capital propio del campo de que se trate, el agente puede correr el riesgo de sentirse inexistente (Flachsland, 2003) como resultado de “las posibilidades heredadas de las luchas anteriores que tiende a definir el espacio de las tomas de posición posibles y orientar de este modo la búsqueda de las soluciones y, por consiguiente, la evolución de la producción” (Bourdieu, 1997, pág. 64)

Esta *problemática legítima*, contribuye a definir las estrategias de los agentes, a aceptar las reglas, a verse coaccionados por la estructura y al

mismo tiempo en libertad de *jugar* de manera que se cambie el resultado. Los agentes poseen una “capacidad “creadora”, activa, inventiva [...], la de un agente actuante” (Bourdieu, 1987, pág. 25), las estrategias orientan su práctica.

Dentro del campo, los agentes presentan un pensamiento pasajero en el que se revelan dos inclinaciones: aceptar o no la *distinción*. La política educativa, la de Estado, en sus inicios tenía por objetivo consolidar una *lengua* dentro de un proyecto nacionalista, enfocado principalmente en pueblos originarios o indígenas cuya expresión lingüística era distinta, y esto implicaba que todos los residentes del país hablaran una lengua, que existiera uniformidad y por ende tuvieran una sola cultura, invalidando y aislando otras expresiones culturales y lingüísticas. Esa práctica y todas las que derivaron de ella, son expresión del *metacapital* ejercido sobre el campo educativo (Bourdieu, 1997).

Desde entonces, algo se expresa de las diferencias lingüísticas: invisibilidad, negación y/u oposición. En el caso de la comunidad Sorda es la negación de la LSM como lengua materna, al considerar *natural* usar la lengua oral, es decir, violencia simbólica con manifestaciones prácticas de un pensamiento que se naturaliza (Bourdieu & Wacquant, 1995)

Con base en lo anterior, las escuelas procuraban/dotaban de otros capitales culturales a las personas Sordas como el oralismo. Capitales que, desde la concepción del Estado, era correcta. Prácticas duraderas y sostenidas, *habitus* respecto a los momentos y formas de actuar porque el *habitus* no necesita de estímulos sólo requiere del reconocimiento de los agentes.

Campos y capitales

Para encontrar la relación entre *habitus*, capital y campo hay que considerar que las prácticas sociales son producto de estos tres. Como ejemplo, la descripción que en este momento se hace del *concepto* de campo educativo, y por ende de las prácticas que en él se presentan, tiene su génesis en *experiencias diferenciales* que ha vivido el que escribe. Se sigue el efecto de las experiencias como resultado de los *habitus* y los *capitales*, a la vez contruidos por la *posición* que se ocupa dentro del mismo campo y al mismo tiempo contruidos por lo que el mismo campo ofrece. La experiencia y el capital, sobre todo el cultural, se instauran, construyen, reproducen y fundamentan en la práctica dentro del campo.

Bourdieu lo explica así:

“Debido a que no puede dar razón de las prácticas si no es sacando sucesivamente a la luz la serie de *efectos* que se encuentren en su

origen, el análisis hace desaparecer en primer lugar la estructura del estilo de vida característico de un agente o de una clase de agentes, es decir, la unidad que se disimula bajo la diversidad y la multiplicidad del conjunto de unas prácticas realizadas en campos dotados de lógicas diferentes, luego capaces de imponer formas de realización diferentes (de acuerdo con la fórmula [(habitus) (capital)] + campo = práctica): el análisis hace desaparecer también la estructura del espacio simbólico que resalta el conjunto de estas prácticas estructuradas, de todos *estos estilos de vida distintos y distintivos* que se definen siempre objetivamente, y a veces subjetivamente, en y por sus relaciones mutuas” (Bourdieu, 2002, pág. 99).

Esto orienta a considerar que existen diferentes tipos de campos, tantos como capitales y habitus. El campo es el espacio social en el que se colocan y reparten los agentes. El *juego* que se presenta en el campo, implica una serie de reglas que son respetadas por los agentes para poder movilizarse en el campo (léase: *jugar*) y los capitales se vuelven necesarios para ello, aun cuando exista un capital que distinga a un campo de otro, es decir, existen tantos capitales como campos (Rogošić & Baranović, 2016).

Tipos de campos

Los campos no se observan a simple vista. No se buscan, ni se dibujan, los investigadores los *encuentran*, es decir, se perciben a partir de una lectura de la realidad, de identificar aquellas propiedades diferenciadas que resultan de los capitales específicos o relativos. Cada campo tiene una relación íntima con los capitales, se pueden encontrar tantos campos como capitales: “un capital sólo existe y funciona en relación con un campo” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 67)

La extensa literatura escrita por Bourdieu pone de manifiesto algunos campos a los que dedicó su estudio. Por ejemplo, en las Reglas del Arte (1995), se describe la lógica del campo literario, de poder, artístico y los de reproducción cultural (científico, religioso, político, jurídico y filosófico), en Sociología y Cultura (1990), se pueden encontrar explicaciones sobre el campo intelectual, científico, cultural, político, filosófico, religioso y el de la moda (con su alta costura y cultura). En Razones prácticas (1997) además, se encuentran el campo burocrático, económico y jurídico. En una invitación a la sociología reflexiva (Bourdieu & Wacquant, 2005) se compilan una serie de documentos que dan cuenta de los estudios de diferentes campos, incluso, se hace mención que el Centro de Sociología Europea ha *encontrado* campos como el de la Universidad, entre otros.

Esto invitaría a pensar que un determinado tipo de capital define un campo, sin embargo, existen sus excepciones. Baranger (2012) explica que el capital simbólico y social tienen la característica de expresarse/jugarse en todos los campos sin poseer uno específico.

La *estructura está estructurada* por diferentes campos y coacciona a las personas, mismas que parecen funcionales a la estructura. La noción de *aparato* y de *sistema* se encuentra presente en sus planteamientos. Esto se le cuestionó a Bourdieu (1995) y tuvo oportunidad de responder que el campo no aplasta a las personas como lo hace el aparato (a propósito de Althusser), aunque afirma existen *condiciones históricas*, en las que un campo puede llevar a cabo las funciones del *aparato*. Esto sucede cuando se anula toda resistencia de los agentes, se anula historia, es decir, cuando los dominados son sometidos y no existe un margen de actuación, “se puede considerar un estado patológico de los campos” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 68). El campo, explica Bourdieu y Wacquant (1995), por el contrario, se caracteriza por la lucha, por la historia, por circunstancias históricas que heredan las condiciones actuales del campo con apego a las reglas, y en momentos de *coyuntura*, por las mismas reglas. Dominados y dominantes se articulan en relaciones de

“[...] la resistencia, las protestas, las reivindicaciones y las pretensiones, “políticas” o no [...]” (pág. 68).

Existen dos diferencias con los sistemas (a propósito de Luhmann) y la noción de campo. En primer término, asegura Bourdieu que, la noción de campo posee productos que son resultado de los conflictos y con ello se “excluye el funcionalismo y el organicismo” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 69). En segundo término, el sistema está integrado por partes y componentes (funcionales al sistema) y el campo no. Los campos tienen una dinámica diferente: el juego tiene reglas que incrementan y fomentan la posibilidad de cambio, de luchas.

Para analizar un campo Bourdieu y Wacquant describen tres momentos fundamentales: 1. Ubicar (analizar) el campo que se desee en relación con el campo de poder (si posee una posición dominada o dominante); 2. “Establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes” (pág. 70); 3. Analizar los habitus y los *sistemas de disposiciones* que se encuentran en su origen como punto de partida de una trayectoria (1995). Aclarando que el *sistema de posiciones* es la estructura conformada por las prácticas y expresiones de los agentes, es decir, toman una posición respecto de campo. Se conjuga entonces una posición dentro del campo (objetiva) y una toma de posición.

William Hanks (2005) describe los campos con dos elementos fundamentales considerándola una forma de organización social: por un lado, los roles sociales, las posiciones de los agentes y las estructuras que forman y por el otro, un proceso histórico (luchas) que configuró las posiciones, presentes ocupadas, por los agentes (individuales o colectivos). Lo describe de la siguiente manera:

“As defined in practice theory, a field is a form of social organization with two main aspects: (a) a configuration of social roles, agent positions, and the structures they fit into and (b) the historical process in which those positions are actually taken up, occupied by actors (individual or collective)” (pág. 72).

Las luchas o el juego, como procesos históricos *dan forma* a las estructuras y *contenido* a las prácticas sociales.

Las personas Sordas se encuentran en una posición baja del campo educativo con menos capital lingüístico ya que en el sistema escolar, en México, el modelo bilingüe-bicultural es implementado de manera parcial en los distintos niveles y áreas geográficas. Las tomas de posición de las personas Sordas, son de resistencia y oposición ante un sistema educativo que no los ve ni los reconoce, que no visibiliza su lengua. El conflicto está presente.

Es en este momento en que los capitales de las personas Sordas se convierten, desde la presente investigación, fundamentales. Si bien, los habitus producen y reproducen una serie de prácticas sociales con orígenes diversos al dar forma y contenido al campo, los capitales permiten o facilitan la lucha para *jugar* y/o por obtener mayor volumen de capital educativo. Los capitales de los Sordos entran en juego durante la lucha con las instituciones y los oyentes, lo que los excluye del acceso al capital educativo perpetuando la estructura de subordinación de Sordos ante oyentes por el uso de una lengua diferente.

Por ello, es importante analizar los capitales que, según el que escribe, tienen mayor presencia o uso en las trayectorias escolares de la comunidad Sorda. El uso y estrategias, peso relativo y global de capital en los Sordos que estudian una carrera profesional, propiciaron las condiciones de lucha, posiciones en el campo y prácticas y expresiones potencializando un futuro posible: el acceso de una persona Sorda al nivel superior del sistema educativo.

Capitales

El capital económico, social, cultural y simbólico se describen en y por las relaciones de los Sordos dentro del campo educativo.

Los capitales forman parte importante de las propuestas teóricas de Pierre Bourdieu. Al introducir este elemento, las personas experimentan una transformación: de ser *partes o fragmentos* de una estructura se consideran *agentes* listos para ofrecer resistencia a las fuerzas fuera de ellos (Bourdieu, 1986). Forman parte de las estructuras objetivas y subjetivas porque pueden poseer expresión material como el dinero, las casas, los autos, la familia, los amigos, los documentos académicos o libros, obras de arte, títulos universitarios y a estos objetos materiales se les atribuye una cualidad meramente subjetiva a través del reconocimiento que otorga estatus o bien formas *incorporadas*, es decir, *aprehendidas* al cuerpo, acumuladas por la historia y trayectoria del agente o de sus antecesores con el origen social.

La distribución de capital y subtipos de capital forman una estructura en un momento dado, porque coloca a los agentes en posiciones diferentes, la historia (la lucha) las irá modificando. La estructura impone el funcionamiento y las reglas, precisando lo aceptable o no, los límites y

limitantes dentro del juego y las posibilidades para vencer durante el mismo (Bourdieu, 1986).

Capital Cultural

Para Bourdieu (1986) el capital cultural se manifiesta de tres formas distintas, a saber:

- 1). Capital hecho cuerpo o incorporado (disposiciones duraderas en la mente y el cuerpo);
- 2). En estado material (objetivado) como libros, diccionarios, instrumentos, maquinas etc. Todos *indicios* de teorías, críticas a las teorías o problemáticas y;
- 3). Como capital institucionalizado, como certificados o diplomas. De esta última forma hay que considerarle características diferentes pues, aparentemente el poseer esta forma de capital *garantizaría* capital cultural a quien lo posea.

El concepto de capital cultural de Bourdieu se presentó al analizar los logros académicos de niños con origen social diferente (clases), y las opciones que se les presentaron de obtener ganancia en el mercado académico por esos logros a partir de la distribución del capital cultural que le era propio a cada clase social. Con base en esto, la propuesta de Bourdieu se diferencia de las posturas académicas sobre el capital

humano y las ideas que conciben el éxito o logro académico como aptitud natural. Para Bourdieu (1986), el éxito académico medido comúnmente, no considera el esfuerzo que hacen los estudiantes dado su origen social pues sanciona las capacidades sin tomar en cuenta que la *herencia* de capital cultural influye en el desarrollo académico.

Forma incorporada o hecha cuerpo de capital cultural

La forma incorporada, es la experiencia corporal o mental del capital, es su estado fundamental (Bourdieu, 1986). Es lo que regularmente denominamos cultura, características que atribuimos a una persona *cultivada*. Adquirir esta forma de capital implica una inversión personal, las más de las veces, en tiempos y costos. La *incorporación aprehendida* de las propiedades externas se transforma en habitus: capital hecho habitus.

¿Cómo se adquiere? Varía según el momento histórico de que se trate, siempre de manera inconsciente o consciente. Las primeras condiciones que facilitan su adquisición, dejarán huella o indicios a lo largo de la trayectoria social de la persona. La herencia biológica y capacidad individual de aprender y aprehender juegan un papel importante pues el capital cultural no se puede acumular más allá de las capacidades individuales de una persona (Bourdieu, 1986). El capital cultural sufrirá los embates de la trayectoria social, del envejecimiento social, es decir, el

esplendor o apogeo, la decadencia o el declive etc., de la trayectoria social y del capital cultural que llegaran a la par, en complicidad, al ocaso de la vida misma del agente.

El capital cultural puede funcionar como capital simbólico. Las ganancias materiales y simbólicas que asegura el capital cultural (no olvidar que se centra en el campo educativo) son para los poseedores de un gran capital cultural (Bourdieu, 1986).

El capital cultural guarda una *eficacia simbólica* que no se encuentra en otros capitales: su *transmisión*. Este proceso depende del capital cultural de la familia al conceder dos sucesos diferentes: 1. El tiempo necesario para la apropiación de la forma objetivada de dicho capital y; 2. La acumulación inicial como condición previa que, en consecuencia, facilita el más o menos rápido y *sencillo* proceso de acumulación subsiguiente (Bourdieu, 1986).

Bourdieu no ubica a la familia como capital social pues observa en las relaciones familiares capital cultural, incluso el nivel educativo, como condición inicial de la familia, de los jefes de la familia es un elemento ubicado dentro de este capital (Rogošić & Baranović, 2016). Las familias con un fuerte capital cultural comienzan el proceso de transmisión en periodos de socialización (Bourdieu, 1986).

Existe un vínculo entre el *tiempo libre* que la familia dispone para brindar esta *iniciación al capital cultural/acumulación inicial* y su adquisición. El capital económico juega un papel importante en este caso. Si las condiciones son tales que la necesidad económica establece los periodos de *iniciación al capital cultural*, en momento y extensión, las desventajas serán para aquellas personas que vivan un periodo corto de *iniciación* y las ventajas para aquellas que vivan un periodo prolongado (Bourdieu, 1986).

Forma objetivada de capital cultural

Esta forma de capital posee cualidades que sólo se definen en y por su relación con la forma incorporada (Bourdieu, 1986). Obras de arte, libros, documentos, esculturas, poemas, música, son formas de capital cultural objetivado y sólo se materializaron por las cualidades innatas o adquiridas de las personas. Al transmitirse, como títulos de propiedad, son consumidos o adquiridos por aquellas personas que desarrollaron un capital cultural inspirado en estado mental, es decir, por aquellos que desarrollaron *el gusto* por determinadas formas de expresión cultural.

La adquisición de bienes culturales, dice Bourdieu (1986), pueden comunicar o expresar dos tipos de capital. De manera material, comunica o expresa capital económico y; simbólicamente, comunica o expresa

capital cultural: “Thus cultural goods can be appropriated both materially—which presupposes economic capital—and symbolically—which presupposes cultural capital” (pág. 246).

De ahí que se vislumbre un espacio social aparentemente autónomo. Pues entre los poseedores de la forma incorporada y los dueños de la forma objetivada se desata una lucha por el poder que legitima las ganancias económicas y simbólicas (Bourdieu, 1995). Sin olvidar que sólo existe como *effective capital*, simbólica y materialmente hablando, en proporción y correspondencia al uso que las personas le atribuyen como herramienta en la lucha del campo de reproducción cultural (Bourdieu, 1986).

Forma institucionalizada de capital cultural

Las calificaciones, como forma institucionalizada, elimina las diferencias que pudieran aparecer por el origen social y biológico: lo aprehendido y lo innato. Se define una diferencia entre clases: los que logran por sus propios medios adquirir capital cultural (cuestionados constantemente) y los que, versados en letras, distinguen de los demás por su origen social (cuestionados por la alta sociedad) (Bourdieu, 1986).

Con la elaboración de diplomas y certificados se concede a los portadores de éstos, un valor, un reconocimiento oficial, legal y duradero

en el tiempo de su capital cultural (Bourdieu, 1986). Distinguiendo de aquellos que lo tienen de los que no, de entre los que lo tienen los que merecen reconocimiento adicional y los que no, de los que obtuvieron mejores calificaciones y los que apenas pasaron.

Las posibilidades para transformar la forma institucionalizada de capital cultural en capital económico y viceversa, se rigen por los cambios en la estructura del campo educativo y el campo laboral. Las ganancias materiales y simbólicas de certificación académica, dependen de su escasez: la ganancia o beneficio puede cambiar entre el momento en que se inició la inversión y el momento en que se obtuvo la certificación (Bourdieu, 1986). El capital económico establece el valor de conversión del capital cultural.

Capital Social

Este tipo de capital es:

“[...] the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition –or in other words, to membership in a group– which provides each of its members with the backing of the collectively owned capital, a

“credential” which entitles them to credit, in the various senses of the word” (Bourdieu, 1986, pág. 447).

La traducción de Urteaga (2012) deja más clara la idea de capital social al citar a Bourdieu:

“[...] es el conjunto de los recursos actuales o potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otras palabras, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no están únicamente dotados de propiedades comunes (...) pero están igualmente unidos por unos lazos permanentes y útiles” (pág. 35).

En estos párrafos saltan a la vista 4 elementos:

- 1). Que el capital social no son sólo las relaciones sino los recursos que pueden llegarse a obtener de ellas;
- 2). Las relaciones deben ser continuas y mutuamente aceptadas;
- 3). La red de relaciones se encuentra dentro de los procesos identitarios al interior de un grupo y;
- 4). Existe cierto *crédito* que se otorga a la persona, en muchos sentidos de la palabra.

El volumen total de capital social lo encontramos, por una parte, en el tamaño de la red de conexiones que ciertamente puede movilizar la persona o agente y por otra, en el volumen de capital económico, cultural o simbólico que poseen cada uno de los integrantes de la red (Bourdieu, 1986). Por esto, es que el capital social no es independiente pues se deposita en el efecto multiplicador del capital y de los intercambios, es decir, en el intercambio posible de las posiciones de los diferentes agentes. El potencial del capital social reside en su dimensión relacional (Baranger, 2012).

Las relaciones no son naturales ni sociales, son iniciadas por actos institucionalizados (Bourdieu, 1986). La membresía implica un acto inicial y los límites los establece el grupo de referencia y de forma tácita impone el intercambio de recursos. Lo que se intercambia es transformado en y por el reconocimiento mutuo en el grupo.

Sostener o ampliar el capital social implica una extensa inversión en tiempo, el desdoblamiento de la sociabilidad involucra capital económico, sea indirecta o directamente (Bourdieu, 1986).

La relación capital cultural/capital económico/capital social es interdependiente. Si se ve aumentado el volumen de uno, existe la posibilidad, mediante estrategias individuales o colectivas, de ampliar el

volumen de otro. Por ejemplo, el *capital social heredado*, el *buen nombre* facilitará las relaciones o simplemente sostienen el potencial de movilizar recursos (Bourdieu, 1986).

Este tipo de capital, también, es transformable en otro tipo de capital: el económico (bajo ciertas condiciones). En el capital social los lazos o las conexiones que tienen los agentes pueden ser concebidas como *obligaciones sociales*, obligaciones que emanan del grupo. La expresión institucionalizada del capital social, le llama Bourdieu, nobleza (1986)

El compromiso con las minorías lingüísticas, como la comunidad Sorda, implica un Trabajo Social más horizontal, uno que observe y considere a la LSM como capital cultural (dentro del campo de la lingüística) en las relaciones de las personas Sordas.

Este capital, la LSM, se instala en desventaja en el campo educativo porque la comunicación dominante es la oral. Esto posiciona a sus hablantes en la misma situación respecto de las ocasiones que buscan intercambiar capitales con sus pares, incluso el uso de una lengua distinta de la dominante, favorece la distancia en el espacio social entre las personas.

Las evaluaciones escolares *sancionan* a todos por igual, sin tomar en cuenta el trayecto y esfuerzo de los estudiantes, dado que todos son

diferentes: naturaliza las diferencias al homogenizar la diversidad de prácticas y herramientas educativas que presentan los estudiantes, herencia del capital cultural ligado a su origen social (Bourdieu, 1986). Las personas Sordas que llegan a estudiar una carrera de nivel superior han logrado dominar las luchas que se despliegan en el campo educativo: luchas de comunicación, de lenguas, sociales y hasta familiares (García M., 2004), (Zilleruelo, 2008), (Mercado, Aizpurúa, & García, 2012), (Verástegui, 2013), (Gómez, 2014), (Camacho & Pérez, 2014), (García, 2014),

Capital Simbólico

Al introducir el concepto de capital, Bourdieu (1986) advierte que las personas dejan de ser piezas intercambiables de la estructura.

Este tipo de capital es de especial interés. Representa reconocimiento, otorga legitimidad al discurso del agente o al agente mismo, *explica* no negocia, crea verdades (injustas o no), descubre diferencias donde no las hay y viceversa, tiene la capacidad de naturalizar, es decir, de olvidar la historia. Con el capital simbólico se ejerce violencia simbólica, sin que se convierta en *ley* el objetivo de *violentar*.

Violencia simbólica existe en la educación porque la escuela exige un modo de ver, pensar, actuar, hacer, expresarse y comportarse según las mismas reglas: *disciplina*.

La trayectoria educativa inicia con el capital heredado, es decir, con las herramientas y prácticas pedagógicas que las personas Sordas poseen y les facilita la movilidad dentro del campo, herramientas *heredadas* por su familia.

Para reconocer este tipo de capital, es importante considerar que no le es propio de un campo único, sino que se mueve en diferentes campos por una suerte de reconocimiento de algo que no es el capital propio del campo de que se trate: “es producto de un principio de diferenciación ajeno al universo al que se aplica” (Bourdieu, 2007, pág. 189).

Capital Económico

A lo largo de la descripción del capital cultural y social se ha descrito brevemente las formas del capital económico y las posibles conversiones que se dan entre unos y el económico. Es importante mencionar que el capital económico (y el cultural) es un elemento diferenciador dentro del campo, y en las sociedades más avanzadas es una herramienta de asignación de posiciones y disposiciones dentro del campo (Bourdieu, 1997).

El dinero es la expresión máxima de este tipo de capital. Al convertirse en títulos de propiedad el dinero puede transformar el capital económico en capital institucional (Bourdieu, 1986). Son los recursos monetarios y financieros (Chihu, 2016).

Obtener capital económico por medio del capital cultural es posible en ciertas condiciones ya que, al igual que el capital económico, existe una expresión institucional del capital cultural: preparación escolar o académica (algunos le llamarán educación formal) (Bourdieu, 1986). La acumulación de capital cultural conlleva al intercambio o transformación del capital en alguna forma de riqueza.

Para Bourdieu, según Rogošić & Baranović (2016), el capital económico es causa y consecuencia del capital cultural y social, se entendería que a mayor capital económico mayor capital cultural y social, agregaría a ello que se explica por la disposición que el primero suministra para invertir tiempo y costos en los segundos. La desigual distribución de la riqueza en nuestro país (y probablemente en cualquier parte del mundo), impacta en calidad y cantidad las relaciones sociales y los recursos culturales a los que se tienen acceso, y quizá, defina la utilidad de dichos capitales en momentos específicos.

El capital económico, afirma Álvarez (1996) se ubica de forma relacional y por medio de la historia. Las luchas históricas determinan el volumen del capital económico y la relación con otros tipos de capitales a la vez que su transformación. Aunque cuando el capital económico no es reconocido, las únicas formas de acumulación son el capital simbólico y el religioso (Bourdieu, 2007).

Se puede determinar la posición de un agente por el volumen de capital económico, sea una propiedad absoluta o una propiedad relativa (Baranger, 2012). Ya se ha visto que con un mayor volumen de capital económico se viabiliza un capital social, cultural y simbólico.

Las luchas dentro del campo se ven seriamente afectadas por el capital económico porque los menos favorecidos económicamente poseen menos *ocasiones potenciales* de transformar sus capitales o luchas en el campo (Bourdieu, 2007).

“De forma paralela, el capital simbólico y el capital económico están inextricablemente mezclados, que la exhibición de la fuerza material y simbólica representada por aliados prestigiosos es de una naturaleza tal que aporta de por sí beneficios materiales, en una economía de buena fe donde un buen renombre constituye la mejor, si no la única, garantía económica [...]” (Bourdieu, 2007, pág. 189).

Para *sumergirnos* en la realidad de la comunidad Sorda y ubicarla como “caso particular de lo posible” (Bourdieu, 1997, pág. 12) se recuperaron algunas experiencias propias y hallazgos encontrados en investigaciones precedentes, que trazadas a modo de re-generación de la estructura de posiciones posibilitará captar los campos, los capitales y espacios sociales y simbólicos que permean la vida cotidiana de los Sordos.

Para la Comunidad Sorda los sucesos que se den en el campo familiar son esenciales. Desde la llegada de un bebé que nace Sordo en un contexto familiar predominantemente oyente, se considera que tendrá menor posibilidad de desarrollar un capital cultural (LSM) propio en comparación con un bebé oyente nacido en el mismo contexto. Lo anterior, entre otras cosas, porque la familia no acepta la situación de sordera y en este sentido buscaran *rehabilitar-curar* al bebé para que *recupere* lo aparentemente perdido, para recuperar el capital que les es propio a los padres, el habla en modo oral. Desde este momento familiar, se comienza a definir-configurar un hecho histórico, un *momento de iniciación cultural*, un hecho que conformará la historia (la lucha) de la persona Sorda, es un “momento de ruptura”, momentos que son más visibles cuando se está en

“tiempos de relativa calma” (García, 1997, pág. 71) y sólo serán identificados conforme la persona Sorda crece.

A partir de este momento la familia comienza a movilizar todos los capitales con los que pueda contar, sobre todo los económicos. Con ello disminuye la capacidad de movilidad entre campos, pues la movilización requiere de reconversión de capitales y en este momento histórico (que domina el sistema capitalista, el modelo neoliberal y la política globalizadora) si los capitales económicos se ven disminuidos, se dificulta seriamente la conversión a capital cultural, social y simbólico.

Esos capitales son jugados de manera que se presente un cambio de campo a otro específico: del campo familiar al campo médico. La familia desde su sentido común, desde su “pensamiento sustancialista” (Bourdieu, 1997, pág. 15) determinan que la cultura que conocen es la única posible y con ello se hace presente la negación del *problema*: no conoce otra forma de relacionarse con aquellos/as que poseen una disminución o completa pérdida de la audición. Pero no es todo, la cuestión sube de tono, si el estatus socioeconómico de la familia es alto, existirá un rechazo a la aceptación y utilización de la Lengua de Señas, pero si el estatus es bajo, su aceptación y utilización será alto (Zilleruelo, 2008). Un mayor volumen de capital económico en la familia oyente le negará a la persona Sorda la

LSM como capital cultural, entorpeciendo y obstaculizando el periodo de *iniciación al capital cultural* (Bourdieu, 1986).

En el caso de la primera se ejercerá una violencia simbólica (Bourdieu & Wacquant, 1995) por medio de la negación de la Lengua de Señas Mexicana. Negando un mundo desconocido para la familia y colocando en desventaja a la persona Sorda por la reducción del tiempo de iniciación cultural. En el caso de la segunda se estará contribuyendo a la toma de una posición positiva frente a la discriminación y se fortalecerá la aceptación de las diferencias, lo que abrirá la puerta para que se muevan en otros campos de socialización y ampliará el tiempo de iniciación al capital cultural de la LSM.

Lo anterior ejemplifica la relación existente entre la posición en el espacio social (el capital económico posiciona a la familia en el espacio social), las disposiciones (habitus) y las tomas de posición (las elecciones de los agentes) (Bourdieu, 1997).

A partir de este punto se vislumbran las estructuras-estructurantes-estructuradas, pues las prácticas, estructuras y habitus están relacionadas entre sí (Bourdieu, 2007). El habitus es la negación (miedo) de lo desconocido, la estructura es el ~~des~~ conocimiento de la familia y la práctica movilizadora de capitales es la parte estructurante que posibilitará la

filtración de prácticas que pongan en riesgo la producción de habitus, justificado por la negación de una lengua desconocida a través del ejercicio que se hace de los capitales.

La lengua permite percibir, transmitir e interiorizar conocimientos, es capital cultural. Es productora y reproductora de realidades y de valores, inclinando con ello a determinadas formas de actuar. Así entendida, la lengua no es mera herramienta o medio para un fin, sino que es parte del fin en sí mismo. Provee valores, gustos, actitudes, tradiciones, costumbres, objetivos culturales, saberes, es decir, provee de capital cultural en su forma incorporada –hecha cuerpo– con el máximo nivel de eficacia simbólica.

¿Qué tipo de educación es la que necesita entonces una persona Sorda? La historia hecha objeto determinará el proceso de inculcación. Hay que recordar que la familia integra las condiciones que le fueron heredadas como formas de preexistencia “incorporadas en el curso de la trayectoria de los padres” (Giménez, 1997, pág. 11) y se articulan como herencia cultural proyectando la trayectoria social y educativa de la persona Sorda.

Sin embargo, las luchas de la comunidad Sorda han permeado, cada día con mayor intensidad, la idea sobre lo que significa formar parte de ella

justificando y modificando las estructuras, aceptando y utilizando la LSM en todas las esferas de vida de las personas Sordas. Como bien asegura Bourdieu (1997) al identificar

“las posibilidades descartadas, reactualiza la posibilidad de que las cosas hayan sido (y sean) diferentes y, a través de esta utopía practica vuelve a poner en tela de juicio la posibilidad por la que, entre todas las demás, se ha optado” (pág. 98).

Una vez aceptada la posibilidad de que la LSM sea reconocida como capital cultural incorporado, comienzan a cambiar los posicionamientos sociales: los oyentes se encuentran en un nivel más horizontal, de tú a tú con la Comunidad Sorda, y han abandonado una posición elevada que les orientaba a decidir *sobre* los Sordos. Ahora el Estado reconoce la diferencia y hace uso del metacapital estatal que posibilita el ejercicio del poder sobre los diferentes campos y sobre los diferentes tipos y formas de capital (Bourdieu, 1997) ejerce coerción y con ello desposeer a otros agentes en juego sobre todo en el capital informacional relacionado con la LSM.

Es importante no alejar la vista de aquello referente a la educación, es el Estado quien define qué, cómo, cuándo y dónde se investiga y se *educa*. Monopoliza y unifica los contenidos y formas de impartir educación.

Esto coloca a la Comunidad Sorda nuevamente en una situación de desventaja. Las personas Sordas no tienen acceso a ese capital informacional, porque en la práctica no se respetan las reglas del juego, se juega en una lengua diferente, es decir, con un capital cultural distinto.

Aunque hay una Ley que indica que se debe promover el uso, conservación e investigación de la LSM y que se le reconoce como parte del patrimonio lingüístico del país, en vías prácticas no se ha logrado modificar la estructura informacional, comunicacional y organizacional con miras a eliminar las barreras o incrementar y reconocer el capital cultural de las personas Sordas.

Algunas estructuras y prácticas que producen y reproducen hábitos son físicas, es decir, son límites y no limitantes. Y los considero hábitos porque un agente los engendra-crea, dejando huella simbólica, huella objetivada en el campo social simulando-imaginando que no está provista de posicionamientos ni razones prácticas.

Ejemplos de ello son las omisiones de algunas instituciones al no señalar de manera asequible lugares comunes como las zonas de seguridad sísmica, no instalar una luz que ilumine en sincronía con la alarma sísmica, la ausencia de intérpretes de LSM en las aulas (desde nivel pre-escolar hasta superior) y hasta la omisión de que los profesores

hagan uso de la LSM, son ejemplos de un pensamiento individualizante, antropocéntrico, etnocéntrico, etc., (Ginzburg, 1989) que niega el capital cultural de la comunidad Sorda y con ello obstaculiza su acumulación simbólica.

Los conceptos de la propuesta sociológica de Pierre Bourdieu aportan elementos para la discusión de la realidad de la comunidad Sorda. No hay que olvidar que una de las propuestas de este autor es que el investigador también, puede ser sujeto de ser estudiado con las mismas categorías que utiliza.

Los capitales simbólico y cultural se encuentran posicionados alrededor de los habitus, cual membrana o cinturón que defiende el núcleo o centro de cualquier forastero ajeno (léase idea ajena), difuminando su impacto reduciéndolo a un hecho que pareciera lejano de la estructura y los capitales, es decir, sin importancia o naturalizado.

Por ello, es que el Trabajo Social tiene que rescatar la génesis de los problemas sociales buscando-encontrando, lo posible en la negación. Ubicando los posicionamientos sociales procurando convulsionar y desplazar los mismos a fin de que se generen prácticas que viabilicen nuevas estructuras por medio de los capitales. Situación nada fácil debido a que se comprometen condiciones históricas y sociales específicas que

han sido interiorizadas por los agentes y que pueden negar-rechazar las estrategias de intervención.

Campo educativo

El campo educativo está conformado primeramente por la oferta educativa susceptible de proveer el capital académico y los aspirantes a estudiar.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), la organización del aparato educativo en México posee diversos niveles: el nivel básico (preescolar, primaria, secundaria), medio superior (bachillerato) y superior (licenciatura y posgrados).

Nivel básico

El nivel básico se divide en tres sub niveles, preescolar, primaria y secundaria. Cada uno de estos tiene diversas modalidades y existe la posibilidad de que los particulares oferten educación mediante la inversión privada respetando los lineamientos institucionales.

La educación preescolar se oferta mediante tres formas distintas y tiene por población objetivo a los menores de edad de entre 3 y 5 años 11 meses.

La primera forma es la denominada jardín de niños. Esta forma es la que, por sus cualidades, es considera la regular. Aquí el juego y la

vinculación con el trabajo educativo son centrales. Se busca promover el crecimiento y desarrollo en los menores.

La segunda forma de este sub nivel es el Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP). Tiene por objetivo apoyar desde la técnica hasta los aspectos teórico-metodológicos a los estudiantes del jardín de niños que tienen alguna dificultad en su desarrollo educativo. Algunas de las dificultades que identifica el sistema oficial de educación son razones sociales, sensoriales, medicas, educativas, físicas, entre otras.

La última forma en la que se ofrece el sub nivel preescolar es el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI). Este tipo de centros recibe a menores de edad desde los 45 días de edad y hasta los 2 años 11 meses. La presencia de profesionales de Psicología, Medicina y Trabajo Social es necesaria.

En este sub nivel es esencial la adquisición del capital lingüístico, pues permitirá la ampliación de otros tipos de capitales. Para el Trabajo Social se vuelve relevante tener en cuenta las propuestas teóricas de Pierre Bourdieu en este subnivel y generar una postura crítica frente al desarrollo de las niñas, niños y adolescentes.

La educación primaria, es el segundo subnivel del nivel básico. Según la SEP (2018) en este nivel las niñas niños y adolescentes, adquieren capital académico como la lectura la expresión escrita, habilidades matemáticas y sociales y amplían sus horizontes a otros campos y esferas de la vida.

Se espera que este nivel sea el segundo contacto de los menores con el mayor número posible de sus pares. Es esperado, porque esta organización va definiendo la trayectoria escolar esperada.

La educación primaria atiende a menores de entre 6 y 14 años de edad, así como personas en situación de riesgo entre 9 y 14 años y a personas “que no han iniciado o concluido” (SEP, 2018) este nivel pero que son mayores de 15 años.

Aquí se presenta otro indicador de lo *esperado* por la Secretaría. Se constata que las personas *que no hayan iniciado o concluido*, son identificadas con un desfase entre su edad y el nivel escolar del que se trata.

La educación primaria tiene diversas modalidades. La primera es la Escuela Primaria General, en la que los conocimientos que se aspiran a adquirir son los de español y matemáticas, con horarios de 4 horas y media (8:00-12:30 y 14:00-18:30 hr.) de lunes a viernes.

La segunda modalidad es Escuela Primaria de Tiempo Completo. Este puede tener o no servicio de alimentación. La SEP (2018) señala que esta es para los estudiantes que “requieren una estancia escolar prolongada”. La lectura, las artes, las tecnologías de la información y comunicación, así como el idioma inglés se trabajan en el tiempo adicional.

El internado y escuela de participación social es otra modalidad del mismo nivel educativo. Esta tiene por objetivo atender a población en situación de desventaja. Según la SEP, los estudiantes que son atendidos en esta modalidad educativa, tienen acceso a uniformes, alimentación y útiles escolares. La población beneficiaria se considera en desventaja por razones familiares, marginación y pocos recursos.

El Programa de Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Básica (SEAP 9-14) atiende a niñas, niños y adolescentes de 9 a 14 años. La población escolar en este tipo de modalidad educativa, se considera en situación vulnerable y “representa un rezago escolar en edad y grado” (SEP, 2018). El tiempo estimado para cursar esta modalidad es de tres años. Aunque se presenta como una opción para las personas *rezagadas* en su educación.

El tercer subnivel de la educación básica es el denominado *secundaria*. Los planes administrativos para éste implican que se curse en

3 años. Se espera que los adolescentes adquieran las herramientas necesarias para su futura vida académica, social y afectiva.

Las competencias que se buscan fortalecer se relacionan con la naturaleza, la democracia, lo social y lo afectivo. Que los estudiantes ejerzan sus derechos, analicen, reflexionen, produzcan e intercambien sus conocimientos, cuiden el medio ambiente y de su salud, son resultados esperados por parte de la SEP.

Este subnivel se oferta, también, en modalidades diversas. Primeramente, se encuentran las secundarias generales, que en todas sus variaciones ofrecen el francés como lengua adicional. El tiempo de estadía u horario escolar es el que guía la clasificación de esta modalidad, teniendo a las escuelas de turno matutino y vespertino, las de tiempo completo (con alimentación o sin ella) y las de tiempo completo que incluyan el programa gubernamental “Cruzada Nacional Contra el Hambre” y puede incluir servicio de alimentación.

La segunda modalidad de este subnivel es la Secundaria Técnica. Esta modalidad busca proveer a los estudiantes de conocimientos humanos, artísticos, científicos y tecnológicos, haciendo énfasis en los últimos, para que adviertan la relevancia de ésta en su vida productiva dentro del desarrollo del país.

De carácter propedéutico y formativo se busca fortalecer una “cultura tecnológica básica” (SEP, 2018). La región en la que se encuentra la Ciudad de México define la oferta de más de 21 actividades tecnológicas impartidas en esta modalidad, agrupadas en el sector agropecuario, industrial y de servicios administrativos.

Otra modalidad del subnivel secundaria, es la Telesecundaria. La principal diferencia de éste con los anteriores, es que se hace uso predominante de medios electrónicos y de comunicación como videos, televisión y señales satelitales. Con sólo un profesor asignado por grupo, es esta figura la responsable del proceso de enseñanza aprendizaje de la malla curricular.

Las secundarias para Trabajadores es una modalidad que ofrece educación a menores de 15 años. La estancia aquí es similar a otras modalidades: tiempo completo de jornada matutina y vespertina.

Se aceptan a personas mayores de 15 años en un turno nocturno. Aunque esta jornada no incluye en el plan de estudios actividades de educación física, taller o tecnológicas.

En la Ciudad de México estos niveles y subniveles tienen presencia, no obstante, hay que señalar la desigual distribución de escuelas dirigidas a las personas Sordas.

La educación *regular* está dirigida a la mayoría de la ciudadanía, el modelo actual, intenta garantizar el derecho a la educación de las personas Sordas, mediante Centros de Atención Múltiple (CAM).

Existen 85 Centros de Atención Múltiple (CAM) en los que se atienden a personas con barreras en el aprendizaje por discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o por dificultades en el desarrollo de los campos formativos propios del nivel de que se trate. Se considera a las personas Sordas como potencial ciudadanía de ser atendida en estos Centros porque tienen *discapacidad auditiva*.

Algunos de estos CAM ofrecen todos los sub niveles de la educación básica, es decir, simultáneamente tienen en sus instalaciones a estudiantes de los niveles preescolar hasta secundaria y en algunos casos ofrecen servicios de CAM Laboral (SEP, 2018) que pretende “desarrollar competencias laborales” en los estudiantes.

Existen también CAM particulares, al menos así catalogados por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM, 2019) aunque hay que mencionar no se tienen datos sobre las prácticas educativas de estas escuelas.

Se cuenta, también, con Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Instancia que proporciona diversos servicios

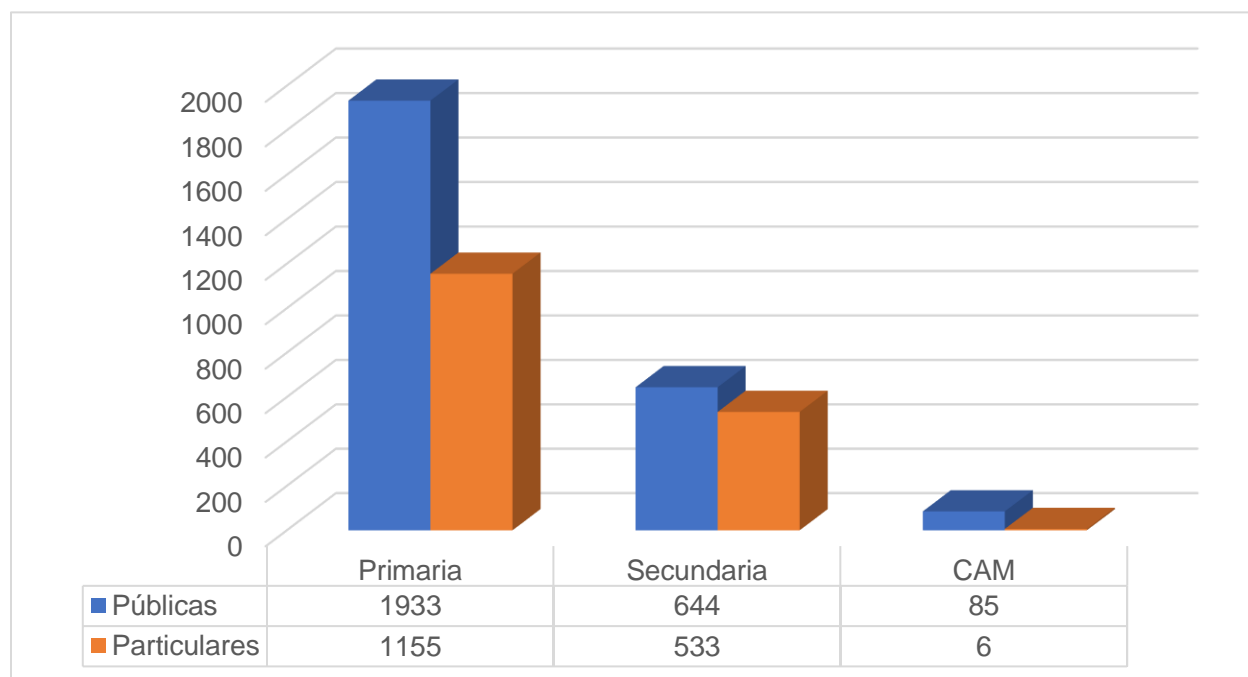
de orientación, asesoría y acompañamiento “orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos” (SEP, 2018). En estas unidades laboran psicólogos, maestros de educación y una *Trabajadora Social*.

Se comparan aquí únicamente los niveles primaria, secundaria y los CAM, en sus ámbitos público y privado, para ofrecer un panorama que pueda describir una de las prácticas que expresan desigualdades en el campo educativo: el acceso. Hay que mencionar que las unidades USAER no se contemplan aquí porque desarrollan sus prácticas dentro de las escuelas *regulares*.

El número de escuelas totales en la Ciudad de México puede ofrecer una primera aproximación a la desigualdad de acceso que tienen las personas. Como se puede observar en la siguiente figura existe una enorme diferencia en la oferta educativa en la Ciudad de México.

Figura 4

Oferta educativa nivel primaria y secundaria en la CDMX por nivel y tipo de financiamiento.



Fuente: Elaboración propia con datos de la AEFCEM (2019)

Mientras que la oferta pública de los niveles primaria y secundaria suman 2577 escuelas y en el ámbito privado o particular suman 1688, la oferta en los mismos niveles en los ámbitos público y privado *susceptibles* de atender a la población Sorda sólo asciende a 91 escuelas en su totalidad.

Esto, como se mencionó arriba, sólo es un *vistazo*, una brizna de la desigualdad, la descripción del campo educativo no puede permanecer

con la mera señalización del número de escuelas disponibles. Para ahondar con profundidad en el campo educativo y cómo se relaciona con la comunidad Sorda, es necesario considerar como principal componente de su cultura el uso de la LSM, es decir, su modalidad comunicativa (viso-gestual).

Escuelas que sean ejemplo de este enfoque existen pocas. En el nivel primaria hay que destacar la presencia del Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, Institución de Asistencia Privada (IPPLIAP). Esta escuela atiende al mayor número de niños Sordos en México. Cuenta con más de 50 años de experiencia en el campo educativo y por lo menos con 20 años empleando un modelo educativo bilingüe-bicultural o bilingüismo (LSM-español). Se destaca dicho centro escolar porque todas las profesoras y profesores usan la LSM en las aulas al mismo tiempo que existe presencia de una persona Sorda en cada aula. Esto contribuye a compartir la cultura Sorda.

Nivel Medio Superior

En la Ciudad de México existen diversas instituciones públicas que imparten el nivel medio superior o bachillerato, entre las que se encuentran:

1). La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por medio de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH);

2). El Instituto Politécnico Nacional (IPN) por medio de los Centros de estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT);

3). El Colegio de Bachilleres (COLBACH);

4). El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep);

5). La Unidad de Educación Media Superior Tecnológica, Industrial y de Servicios mediante su Dirección General (DGETI);

6). La Dirección General de Bachillerato (DGB) mediante sus Centros de Estudios de Bachillerato (CEB);

Además, de las enlistadas, se encuentra la posibilidad de que particulares oferten este nivel educativo, ampliando así la oferta educativa.

El ingreso a estas escuelas está regulado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Esta comisión organiza y coordina la “selección de aspirantes” a estudiar el nivel medio superior en alguna de estas instituciones desde el año 1996. A partir del año 2000, la UNAM aplica el examen, logísticamente hablando, a quienes elijan una escuela suya como primera opción (COMIPEMS, 2019a).

Esta es una de las prácticas que reflejan otra desigualdad en el campo educativo. La selección de unos, es decir, la eliminación de Otros. Mediante el examen se elimina a quienes no poseen los requisitos exigidos por las instituciones escolares.

Existen diferentes tipos de bachillerato. El bachillerato general, el de educación profesional técnica y el bachillerato tecnológico (COMIPEMS, 2019b).

El Bachillerato general busca proveer conocimientos de carácter general en diversas áreas del conocimiento con miras a que los/as egresados/as se conviertan en aspirantes educativos del nivel superior. Al concluir satisfactoriamente, se otorga a los/as egresados/as un certificado de bachillerato, es decir, se obtienen habitus, capital cultural institucionalizado y capital simbólico.

El bachillerato de educación profesional técnica coloca el énfasis en la preparación o adiestramiento en saberes técnicos de los campos de la salud, la industria, el comercio, la administración, la comunicación entre otras. Tiene miras a integrar a los/as egresados/as al campo laboral pues no es su objetivo principal proveer de conocimientos que les permitan aspirar a un nivel superior, aunque el certificado que les entregan es útil

para dicho fin. Al concluir se entrega, también, título y cedula de la especialidad que se haya cursado.

El bachillerato tecnológico es una composición de los dos anteriores. Posee las características de proveer a los/as estudiantes los conocimientos generales además de proveer conocimientos técnicos y poder integrarse al campo laboral. Se espera que ambos modelos se cursen al mismo tiempo.

De todas estas opciones, se tiene conocimiento de que una de estas instituciones, en su oferta educativa, incluye o usa el modelo bilingüe dirigido a la comunidad Sorda: el CONALEP, no obstante, no lo incluye en todas sus unidades o centros educativos. El CONALEP número III ubicado en la alcaldía Iztapalapa rindió un Informe de actividades y Rendición de Cuentas del Ciclo Escolar 2013-2014 en el que se describe, en el numeral II Personal docente, directivo y administrativo, a tres docentes contratados como intérpretes dirigidos a estudiantes Sordos/as. Dos con estudios de nivel licenciatura pasante y uno con nivel técnico. Cada intérprete tiene una carga horaria de 20 horas a la semana (CONALEP, 2019).

Esto implica que por lo menos desde el 2013, el CONALEP incluye el uso de la LSM al interior de sus aulas. En el informe no se indica en que carreras o especialidades se desempeñaron estos intérpretes. Es

importante mencionar esto porque es otra práctica que expresa desigualdades en el campo educativo: la elección de las carreras.

Una vez que se supera/concluye el nivel medio superior, algunas personas desean -o aparentemente así lo expresan- continuar sus estudios al siguiente nivel: el nivel superior o profesional.

Nivel superior

En la Ciudad de México existe una oferta variada de instituciones que imparten este nivel tanto públicas como privadas.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene registradas en la Ciudad de México a la UNAM, el IPN, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), el Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. (CIDE), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), El Colegio de México A.C., la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (Instituto Mora), Instituto de Bellas Artes y Literatura (INBAL), Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad de las Américas, A.C. Ciudad de México

(UDLA), Universidad del Valle de México (UVM), Universidad Iberoamericana, A.C. (UIA), Universidad Intercontinental (UIC), Universidad La Salle, A.C. (ULSA), , Universidad Panamericana (UP) y la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) (ANUIES, 2019).

Los integrantes de la ANUIES en la Ciudad de México son universidades públicas y privadas. Y hay que agregar que existe una gran variedad de universidades que no cuentan con registro en la ANUIES, tanto públicas como privadas. Dos ejemplos: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el Tecnológico de Monterrey (TEC).

Las instituciones y escuelas están dirigidas a todas las personas, ofertan de manera libre educación en diferentes niveles, no obstante, las escuelas privadas exigen una cuota por sus servicios que en algunos casos pueden llegar a los cientos de miles de pesos, lo que limita el acceso a un reducido grupo de personas. En el caso de las instituciones públicas la principal desigualdad versa sobre la suficiencia presupuestaria y cupo para atender la gran demanda de las personas interesadas en estudiar una licenciatura.

De igual forma se omiten de la ANUIES las Escuelas Normales Superiores o Escuelas de Profesionales de la Educación. Según la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la

Educación (DGESPE) existen cinco escuelas en la Ciudad de México. la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), la Escuela Normal de Especialización (ENE), la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y la Escuela Normal Superior de México (ENSM) (DGESPE, 2019).

De las instituciones enlistadas arriba, no se encontró evidencia de actividades que demuestren que su oferta considere o incluya el modelo educativo bilingüe o el uso de la LSM al interior del aula como acciones positivas que garanticen el ejercicio del derecho a la educación de las personas Sordas.

Como se puede observar la oferta educativa en educación superior es amplia. Si bien hay una variedad en dicha oferta, el capital lingüístico hegemónico es el español oral y escrito, pues en ninguno se observa indicación o referencia a un modelo bilingüe o el uso de la LSM.

El campo educativo está permeado de desigualdades desde el acceso (eliminación), pasando por la relegación (asignación de carreras con base en perfiles de los/as estudiantes), y hasta el retraso y/o estancamiento (aprovechamiento académico y eficiencia terminal) (Bourdieu & Passeron, 2008). Para las personas Sordas la magnitud de

estas vicisitudes aumenta derivado de la diferencia del capital lingüístico que exige el campo educativo y el capital lingüístico adquirido (español oral- LSM).

La mejor manera de describir la desigualdad en el acceso es la presencia irregular del número de escuelas dirigidas a las personas Sordas y oyentes en el nivel básico y con una sola escuela en nivel medio superior con ILSM y ningún registro encontrado sobre el uso de LSM o bilingüismo en el nivel superior, comienza a dibujarse un campo educativo con desventajas agudas de acceso para las personas Sordas.

Hasta aquí, el tema se ha ubicado en límites teóricos, contextuales e históricos. Ahora corresponde describir los pasos y fases que desarrollaron durante la investigación.

Capítulo 6: Metodología

Problematización

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) en el mundo existen más de mil millones de personas que tienen algún tipo de discapacidad y casi 200 millones tienen serias dificultades en su vida diaria, lo que representa un 15% de la población mundial (OMS, 2013), la discapacidad tiene mayor prevalencia en mujeres, niños y adultos que son pobres, también, en países con ingresos económicos bajos es mayor en comparación con aquellos de altos ingresos.

Es necesario señalar que las Personas con Discapacidad (PcD) no reciben la atención médica que merecen mientras que un tercio de las personas sin discapacidad no pueden pagar la atención de la salud, este número aumenta al 50% en el caso de los que poseen alguna discapacidad.

Según la percepción de las PcD, tienen el doble de probabilidad de considerar insatisfactorios los servicios de salud a los que tienen acceso, cuatro veces más de recibir un mal trato en estos servicios y casi tres veces más a que se les niegue la atención médica (OMS, 2013).

Además, tienen mayor probabilidad de ser desempleadas, poseer una vivienda precaria, falta de acceso al agua potable y los gastos

complementarios producto de la discapacidad (material médico o ayuda-asistencia) acrecientan estas circunstancias estimuladas por vivir en pobreza, es decir, las condiciones se dilatan de tal manera que las personas se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. En este sentido la edad puede potencializar dicha situación.

Los niños con alguna discapacidad tienen menor probabilidad de ser **escolarizados** (acceso a educación formal). Las tasas de finalización varían según los países: en la India hay una diferencia de 10% entre los niños con discapacidad y los que no la tienen en relación con la asistencia a la escuela mientras que en Indonesia este porcentaje asciende al 60% (OMS, 2013). La OMS hace énfasis en que la discapacidad aumentará en el futuro, a causa del envejecimiento de la población.

Este envejecimiento conlleva el riesgo de adquirir enfermedades crónico-degenerativas y colocará a la población adulta mayor en la mira de políticas públicas de atención a la discapacidad en diferentes niveles, sean preventivas o de atención. Así, el acceso, goce y disfrute de sus derechos humanos (DDHH) podría ser objeto de debate en el futuro.

La OMS (2013) asegura que, en el acceso, goce y disfrute de los DDHH, las PcD tienen “los peores resultados”.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2010 la población total en el país fue de 110,991,953 de las cuales 4,527,784 reportaron alguna limitación en sus actividades cotidianas (4.07%). El Estado de México fue la entidad que mayor número de personas reportó, con 689 mil. Le siguió la Ciudad de México con 483 mil, Veracruz (415 mil), Jalisco (367 mil) y Guanajuato (299 mil) (figura 5).

Figura 5

Estados con mayor número de personas que reportaron alguna limitación 2010.



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI del Censo de Población y Vivienda 2010.

Para el año 2020 (INEGI, 2021b) la población total en el país fue de 126,014,024, de las cuales 20,114,338 reportaron alguna limitación (15.96%) no obstante, sólo se consideran con Discapacidad a 6,179,890¹⁰.

El Estado de México es la entidad con mayor número de personas con Discapacidad con 756 mil, le siguen la Ciudad de México con 493 mil, Veracruz (468 mil), Jalisco (386 mil) y Puebla (300 mil) (figura 6)

Figura 6

Estados con mayor número de personas con Discapacidad 2020.



¹⁰ En el capítulo de “Aproximaciones a la comunidad Sorda” se describe el marco metodológico y conceptual que el INEGI utilizó para el censo 2020, así como la postura adoptada en esta investigación al respecto.

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI del Censo de Población y Vivienda 2020.

Los estados que menor número de personas reportaron algún tipo de limitación para el 2010 fueron Aguascalientes (57 mil), Quintana Roo (49 mil), Campeche (44 mil), Colima (39 mil) y Baja California Sur esta última con 26 mil (figura 7).

Figura 7

Estados con menor número de personas que reportaron alguna limitación 2010.



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI del Censo de Población y Vivienda 2010.

Para el 2020 los estados con menor número de personas con Discapacidad fueron Quintana Roo (67 mil), Tlaxcala (54 mil), Campeche (52 mil), Colima (39 mil) y Baja California Sur con 35 mil personas¹¹ (Figura 8)

Figura 8

Estados con menor número de Personas con Discapacidad 2020.



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI del Censo de Población y Vivienda 2020.

¹¹ Las cifras están redondeadas a la unidad de millar inmediata inferior

Según el INEGI (2010) del total de personas con alguna limitación, unas 498,640 personas reportaron alguna limitación al escuchar, aún con el uso de un aparato auditivo, lo que representa el 12.3% del total, de las cuales 273,216 son hombres y 225, 424 son mujeres.

Para el 2020, las personas que reportaron *no poder oír o que lo hacen con mucha dificultad* fueron 1,350,802 personas de las cuales, 710,405 son hombres y 640,397 son mujeres (INEGI, 2021b). Lo anterior se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1

Personas con limitación para oír por sexo: censos del 2010 y 2020

Sexo	Año 2010	Año 2020
Hombres	273,216	710, 405
Mujeres	225,424	640, 397
Total	498,640	1,350,802

Fuente: elaboración propia con datos del INEGI

La prevalencia de la discapacidad en el país era del 6% de la población (de 120 millones aprox.) en el 2014 (INEGI) y para el 2020 es del 4.9%.

Los datos de la población a nivel nacional, en proporción, no difieren mucho con los de la Ciudad de México. Del total de la población que cuenta con alguna limitación en la Ciudad de México para el 2010 (483,045

personas), poco más de 98 mil personas reportaron alguna limitación al escuchar, hablar o comunicarse (INEGI, 2010a) y para el 2020 son 114,412 personas las que viven con discapacidad auditiva (INEGI, 2021b).

Pienso que desde el Trabajo Social deben hacerse algunas observaciones sobre la obtención de datos y el diseño de los instrumentos del INEGI. Ya que estos datos inciden en la visión de las instituciones sobre la comunidad Sorda, estas consideraciones aproximan al Trabajo Social y el diseño de políticas públicas.

La primera de estas observaciones tiene que ver con las categorías que el INEGI utiliza para la obtención de los datos: “limitaciones para hablar, escuchar o comunicarse”. Esta forma de categorizar no ofrece un panorama real acerca de la comunidad Sorda pues un porcentaje de las personas que poseen una dificultad para escuchar pueden ser adultos mayores y no necesariamente forman parte de la comunidad Sorda o utilizan la Lengua de Señas Mexicana (LSM) para comunicarse, el mismo criterio aplica para los datos del censo del 2020. La segunda, dependiente de la primera, es que no preguntan si alguien de estas personas con limitaciones maneja o habla la LSM. Con la omisión de este tipo de cuestionamiento se incumple con el reconocimiento de la LSM como patrimonio lingüístico de la nación.

Las categorías que ocupó el INEGI para levantar el censo del 2010, se basaron en la Clasificación Internacional de Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud del 2001, (INEGI, 2016) así como para el 2020. Esta perspectiva estimula el enfoque médico de la discapacidad al desatender aspectos cotidianos de la comunidad Sorda. Es un ejemplo de las barreras o escenarios que promueven y generan la discapacidad (enfoque social de la discapacidad) que contribuye a la producción y reproducción de otras barreras de diversos tipos, la actitudinal, por ejemplo.

A pesar de las limitantes mencionadas anteriormente, se han llevado abundantes investigaciones abordando el tema con perspectivas médicas, psicológicas, sociales, pedagógicas y lingüísticas, por mencionar algunos. La discapacidad auditiva, la sordera, la Sordera, la pérdida auditiva, la Lengua de Señas Mexicana (LSM), han sido objeto de estudio en nuestro país.

En la gama de estudios sobre la comunidad Sorda y la LSM se encuentran trabajos de diversos países, empero, algunos de esos trabajos (Zilleruelo, 2008), (Ortiz, 2006), (Morales, 2009), (Nava, 2009), (Morales, 2014) tienen un común denominador: se obtienen datos de manera indirecta, ya sea con un intérprete o por medio de instrumentos escritos lo

que puede representar un obstáculo en el momento de comprender la realidad de la comunidad Sorda.

Recopilar las trayectorias de la comunidad Sorda, en el sector educativo, social, laboral, etc., se vuelve necesario con el fin de sistematizar, clasificar y situar nuevas variables y categorías que permitan analizar y comprender para proponer intervenciones desde el Trabajo Social. Esto convierte a la presente investigación en instrumento de importancia y relevancia para la comunidad Sorda.

La importancia social del proyecto radica en que las propuestas y experiencias serán de la comunidad Sorda. Académicamente, se contrastará la idea establecida de que las aproximaciones a este grupo social se deben hacer desde el paradigma de la discapacidad. Una vez concluida se difundirán los hallazgos por diversos y distintos medios entre las instituciones y la comunidad Sorda.

Precisamente porque la investigación se ubica entre las necesidades de un grupo, las políticas gubernamentales y la posible incompatibilidad de los fines que persigue cada cual, o simplemente del desconocimiento de uno y otro, es que Trabajo Social debe colaborar con investigación en un primer momento y desarrollar propuestas de estrategias de intervención en otro.

Con esta investigación se pretende dar un paso importante en la definición de elementos que posibiliten construir propuestas incluyentes en el campo educativo o de estrategias de intervención en Trabajo Social encaminados a disminuir de las desigualdades sociales exponiendo aquellas prácticas sociales *invisibles* que la generan.

Con base en lo anterior, hemos desarrollado el planteamiento de la pregunta de investigación o el planteamiento del problema

¿Qué capitales posibilitaron que una persona Sorda estudie una carrera profesional?

¿Qué dificultades experimentaron los/as Sordos/as durante su formación educativa?

¿Cómo fue la trayectoria educativa de la persona Sorda que estudia una carrera profesional?

El planteamiento del problema así desarrollado se enfoca en los aspectos cualitativos de la realidad escolar de las personas Sordas.

Objetivos

Ahora bien, lo anterior obliga a considerar los capitales de las personas Sordas y sus respectivas trayectorias hasta conseguir estudiar una carrera profesional.

Por ello, se buscó analizar los capitales que posibilitaron que una persona Sorda estudie una carrera profesional mediante la reconstrucción de su trayectoria educativa con la finalidad de proponer líneas de intervención inclusiva en el campo educativo.

Específicamente:

- A). Identificar las prácticas de los agentes (instituciones) relacionadas con la formación escolar de las personas Sordas.
- B). Describir la autoadscripción de las personas Sordas que estudian una carrera profesional.
- C). Contrastar las trayectorias educativas de las personas Sordas que estudian una carrera profesional.

Categorías de análisis

Para desarrollar la investigación y cumplir con los objetivos de la misma, las categorías que se usaron como eje del análisis son *capitales*, *trayectoria escolar* y *auto adscripción*. A su vez cada una poseen subcategorías que definen el contenido de/los instrumento/s y técnica/s que sirvieron para hacernos de los datos.

Capitales

Esta es una categoría que proviene de los planteamientos de Pierre Bourdieu. Hace referencia a los recursos con los que cuenta una persona y

que son utilizados como moneda de cambio para poder jugar dentro de los distintos campos por los que desarrolla su trayectoria de vida (Giménez, 1997). Las subcategorías manejadas o expresadas por Bourdieu son capital cultural, económico, social y simbólico.

El capital cultural son todos los saberes -incluyendo los certificados- que posee una persona, ya sea por herencia, por adquisición o incorporación.

El capital económico hace referencia al dinero, mientras más dinero posea una persona mayor capital económico tendrá.

El capital social, merece atención especial desde el Trabajo Social, ya que corresponde a la capacidad de movilizar relaciones más o menos extensas derivadas de la pertenencia a diferentes grupos. Cuando una persona pertenece a más grupos y sus relaciones sean más estables y duraderas, gozará de mayor capital social.

El capital simbólico “tiene ciertas propiedades impalpables, inefables y cuasi-carismáticas, que parecen inherentes a la naturaleza misma del agente” (Giménez, 1997, pág. 15). Está íntimamente relacionado con el capital económico y cultural, el carácter simbólico es el conocimiento y reconocimiento de éstos en cualquiera de sus expresiones.

Trayectorias escolares

Es un concepto que antes se ha usado en investigación educativa y el nombre por sí solo puede transmitir ideas generales. Para fines de esta investigación se entiende por trayectoria escolar el desplazamiento de una persona en el espacio social, es decir, “en los diferentes estados de la estructura de la distribución de las diferentes clases de capital que están en juego en el campo considerado” (Bourdieu, 1997, pág. 127). Las subcategorías son trayectoria teórica y trayectoria real.

Las trayectorias teóricas “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, pág. 2). Y la trayectoria real “es la ruta real cursada a lo largo de la vida académica, se encuentra circunscrita por un avance no lineal causada por un desfase de la trayectoria esperada”.

Auto-adscripción

Bourdieu afirma que una clase social puede definirse por “su ser percibido tanto como por su ser; por su consumo -que no tiene necesidad de ser ostentoso para ser simbólico- tanto como por su posición en las relaciones de producción (incluso si fuera cierto que ésta rige a aquél)” (Bourdieu, 2002, pág. 494), pensando en esto, las personas Sordas son

aquellas identificadas con un grupo de referencia, que en este caso pueden ser las personas oyentes, y por el tipo de educación que necesiten (consuman), por ejemplo con ILSM o con modelos Sordos/as.

Para la presente investigación se consideró la autoadscripción de la comunidad Sorda como el reconocimiento propio de las personas a un grupo que tienen como distintivo el uso de la LSM como lengua materna, siempre en referencia a otro grupo lingüístico.

Esta postura incluye el reconocimiento de la LSM como una minoría lingüística o como capital. La sociología, la antropología y la psicología y otras disciplinas, podrán ubicar este concepto íntimamente relacionado o entendido como identidad o pertenencia, pero no es el tema principal aquí. El tema de la identidad de la comunidad Sorda merece una investigación específica por lo complejo y extenso del mismo.

Debido a ello, en el presente trabajo la autoadscripción se definió como la idea de pertenecer a un grupo diferenciado por una o más cualidades que les sean significativas.

Técnicas

Las técnicas empleadas para la recolección de la información fueron de dos tipos: de gabinete y de campo.

La información de gabinete se recuperó por medio de búsquedas documentales en bibliotecas e internet. La información de campo fue recolectada por medio de dos técnicas: observación y entrevista.

La **observación** se vuelve fundamental pues la interacción con personas Sordas implica el manejo de la LSM, cuestión que exige poner atención a los movimientos, gestos y posturas de los entrevistados/as. Lo anterior es menester mencionarlo dado que no sería recomendable hacer o revisar notas, voltear, observar el entorno, o simplemente desviar la mirada de las personas pues la lengua tiene una alta carga visual. De los diferentes tipos o formas de observación, la participante es la que más certeza ofrece a las circunstancias de esta investigación.

Según Baena (2017), la observación participante se define por la posición o ubicación del observador ante el fenómeno a estudiar. Para este caso, la observación se ocupó como un auxiliar de la LSM, por ello, la entrevista fue el *fenómeno* desde el cual se participó.

Esto posiciona al entrevistador con una observación cuasi-participante (artificial) pues el objetivo fue realizar la entrevista en el marco de la investigación. La ética del Trabajo Social exige indicar que quien redacta estas líneas, se encuentra en la *frontera* que puede definir la naturalidad o artificialidad de la observación: se encuentra en contacto

directo con la comunidad Sorda (padre de una niña Sorda). Más adelante se retomará esta posición.

De manera similar Hernández, Fernández & Baptista (2010) mencionan que “la observación (cualitativa) no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”) implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente y estar al pendiente de los detalles (...)” (pág. 411).

Referente a la observación es importante anotar que, si bien se emplea para recoger información relacionada con una situación a observar, en el caso de la presente investigación será utilizada como elemento para la comprensión de los mensajes que deseen transmitir las personas Sordas al momento de la entrevista, que es la otra técnica a emplear en esta investigación.

La **entrevista**, tiene la posibilidad de revelar aspectos que no hayan sido considerados durante el diseño de la investigación. Vela (2001), toma como base la propuesta de Kann y Cannell (1977), al asegurar que la entrevista es “una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (pág. 66). Esta definición

corresponde a la misma índole que las trayectorias escolares, considerando que esas *referencias*, a las que las personas recurren o evocan, son utilizadas para precisar prácticas sociales atravesadas por los capitales en un campo específico.

La entrevista utilizada fue semiestructurada (Hernandez, Fernández, & Baptista, 2010). Con esto nos obligamos a desarrollar una *guía* de preguntas basadas en las categorías (capitales, trayectorias escolares, auto-adscrición) que se plasmaron en el instrumento (Anexo 1).

La semiestructura de la entrevista ofreció una importante *libertad* durante el proceso y permitió *enfocar* las preguntas sobre los temas que nos interesan: las trayectorias escolares. Esto enriqueció la recopilación de datos en la investigación.

La observación en conjunción con la entrevista, fueron las principales técnicas utilizadas. Con lo anterior los instrumentos quedan definidos así: guía de observación y guía de entrevista.

La entrevista se consideraron las categorías de análisis arriba propuestas con la salvedad de que, durante el desarrollo de la investigación, dichas categorías son el punto de partida pudiendo confirmar, descartar o modificar las mismas, es decir, son provisionales (Strauss & Corbin, 2002).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron: diarios de investigación y de campo, dispositivos mecánicos (Baena, 2017) como smarthphone con cámara para video-grabar las entrevistas ya que, durante la misma, se usó la Lengua de Señas Mexicana y tomar notas puede demorar la entrevista y/o fragmentar el intercambio de ideas y opiniones. Una ventaja de video-grabar las entrevistas es que se conservan, y rescatan las ideas de los/as entrevistados/as y el entrevistador en caso de duda.

Una de las desventajas de este tipo de auxiliares es que pueden fallar, por lo que se debe considerar tener como mínimo dos cámaras de video a la mano al momento de la entrevista, así como las baterías o medios suficientes como soporte de energía. Es importante mencionar que los recursos con los que se financió la investigación fueron propios.

Otro instrumento que se utilizó fue la guía de entrevista, como ya se mencionó la entrevista fue semiestructurada. Misma que se diseñó y modificó por medio de una aplicación piloto pudiendo encontrar algunos aspectos a mejorar en la misma.

Es importante mencionar que, hasta el momento de la redacción de este documento, no se ha recibido ningún tipo de recurso financiero o económico de parte del programa de la maestría en Trabajo Social. A

petición expresa para la contratación de un intérprete profesional y hacer accesible este documento a la Comunidad Sorda, el coordinador en turno (2018), expuso que no se cuenta con partida presupuestaria para dicho fin.

Personas con las que se trabajó

Me parece de suma importancia considerar a las personas Sordas dignas de respeto, son ellos/as quienes proporcionaron los datos necesarios para la investigación. Trabajo Social investiga con (a lado de) las personas, sin ellas no sería posible realizar estudios como el que aquí se propone y por ello busqué (siempre que fue posible) omitir la palabra *objeto* al referirme a la población o comunidad de estudio¹². El enfoque que proponemos aquí implica el reconocimiento de la dignidad de las personas, su capacidad más que la supuesta *discapacidad* que se les atribuye, su lengua por encima de la ausencia/disminución de audición, vemos a la persona Sorda (con mayúscula) y no a la sordera o a la persona sorda (con minúscula).

Desde el Trabajo Social se ha asumido una postura muy cercana a esta visión: el *empowerment*. Sánchez (2011) propone un Trabajo Social dirigido o centrado en familias, con un enfoque fundado en que “merecen

¹² Para ampliar el tema de “Tipologías de clientes en Trabajo Social” véase Navarro, B. (2013) en Documentos de Trabajo Social, Revista de Trabajo Social y Acción Social. (52) 30-53. Disponible en www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts_numeros/DTS_52.pdf

respeto, que poseen aspectos sólidos, pueden provocar cambios en sus vidas y son resilientes” (pág. 142). La autora considera las capacidades y fortalezas personales como el punto de partida, bien podemos reflexionar y considerar que esas características influyen considerablemente en el diseño de la investigación desde Trabajo Social.

Ligado a lo anterior, se incluyeron algunas características de la población de estudio para considerar la configuración o establecimiento de aquellos criterios que detallen y ubiquen en tiempo y lugar el tema de investigación.

Para delimitar el fenómeno en estudio (trayectorias escolares) se tomaron en cuenta criterios intrínsecos asociados a la pertenencia e identidad propios de la comunidad Sorda. Por lo anterior, los límites se definieron en función de:

- 1). Las características propias de la comunidad Sorda
- 2). El tema de investigación
- 3). El campo en la que se inscribe la problemática, que es el educativo,
- 4). La viabilidad de la investigación y
- 5). Los recursos disponibles

Estos cinco elementos contribuyeron a delimitar físicamente la investigación a la Ciudad de México, y encontrar a personas Sordas que estudiaron en alguna institución de educación superior pública o escuela privada y que concluyeron sus estudios del mismo nivel el año 2018 o el 2017.

Un asunto importante es saber a quién/es se considerará/n miembro/s de la comunidad Sorda. Para fines de esta investigación, se consideró que una persona forma parte de la comunidad Sorda cuando: la persona tenga como lengua materna la LSM y/o; que la persona se considere parte de la comunidad Sorda. Las personas con ambas características o por lo menos una de ellas, formaron parte de la investigación.

El *muestreo teórico discriminado* permite recolectar los datos de aquellos casos que cumplan con lo establecido en esta investigación. Con ello se busca “maximizar las oportunidades de comparar” (Strauss & Corbin, 2002, pág. 220) las trayectorias por su potencial de aportar nuevos elementos al investigador (Vela, 2001) y agregaría que a la investigación misma. En un primer momento se buscó entrevistar a las personas Sordas que se encuentren estudiando en la UNAM y posteriormente de otras universidades de la ciudad incluidas las privadas.

Fueron cuatro personas Sordas en total a quienes se les entrevistó. Tres hombres y una mujer. Se respetó el criterio del *muestreo teórico discriminado*, aunque hay que resaltar que, adicionalmente se contactaron a dos personas Sordas que cumplían con el perfil de estudiar en la Ciudad de México en una Institución de Educación Superior (IES) pública. Desafortunadamente, una de ellas concluyó sus estudios antes del 2017 y con la otra no se concretó la entrevista por motivos de tiempo. Por ello, el perfil de las personas a quien se entrevistó es el de estudiantes de universidades privadas.

Las entrevistas tienen un tiempo promedio de una hora y sólo se entrevistó una vez. En tres de ellas estuvieron presentes personas de confianza de las personas Sordas, amigos o familiares. Sólo en una, había una clara intención de participar del acompañante, aunque sin éxito dado que la persona entrevistada no ofreció mayor atención al respecto.

Con la selección de las técnicas para la recogida de la información, se definió el **muestreo** y el perfil de las personas que pueden proveer la información (Vela, 2001). Hay que considerar que la investigación tiene un corte cualitativo y que, a diferencia de las investigaciones de corte cuantitativo, se busca la comprensión más que la demostración por unidades de medida. Así, la “saturación teórica”, es decir, el momento en

que la información se duplique por “acumulación de entrevistas” (Vela, 2001, pág. 83) definió el trabajo de campo. Se hace evidente que la saturación teórica no va de la mano con el muestreo estadístico. El muestreo implica la selección de casos, sucesos o eventos (trayectorias) que aporten datos, esto se retomará en el apartado “personas con las que se trabajará”.

La *validez* de la investigación se presentará por el tránsito de uno o más de los siguientes caminos. Uno fue el que la institución educativa concede al amparar la misma en un programa de posgrado; otro el que compare los hallazgos encontrados con investigaciones similares y; el último y más importante, el que la personas Sordas entrevistadas le otorguen. Siguiendo con el orden de ideas de reconocer su dignidad.

Construcción de las trayectorias

Para la construcción de las trayectorias se considerará la trayectoria teórica y la trayectoria real. La trayectoria teórica definió el guion de la entrevista, considerando un transcurso lineal y esperado según la edad y el nivel educativo por el cual se transitó o transita. Las respuestas de las personas Sordas permitieron identificar los desfases entre lo que se espera y lo que vivieron.

Los datos obtenidos reflejan el tránsito por los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura o profesional) relacionado con las decisiones que se tomaron durante su trayectoria. Las decisiones pueden estar atravesadas por la disposición de prácticas sociales ligadas a sus capitales.

El manejo de los datos fue de corte interpretativo. Para ello se video-grabaron las entrevistas con las personas Sordas para posteriormente transcribirlas. Esto implicó un tiempo de transcripción mayor en comparación con una audio-grabación. Este tipo de manejo permitió comprender la realidad de las personas Sordas, retomar sus experiencias desde su propia lengua e interpretarlos con base en las propuestas teóricas de Pierre Bourdieu.

La interpretación parece la forma más precisa de analizar las prácticas de las personas Sordas de los momentos en que hacen uso y administración de sus capitales. Lo anterior posibilitó encontrar los *momentos de ruptura*, es decir, la posibilidad que lo que no fue y, sin embargo, está presente.

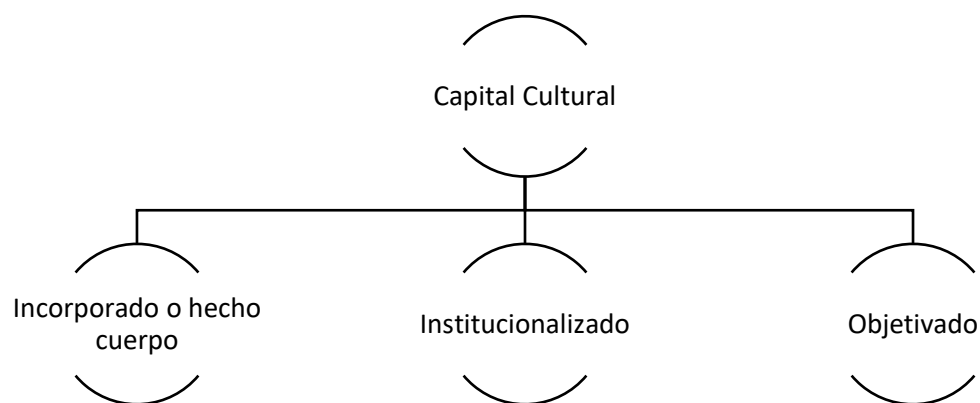
Se comenzó con cinco categorías de análisis: capital económico, capital social, capital cultural, capital simbólico y auto-adscripción.

Durante el análisis de las entrevistas se encontraron subcategorías de los capitales que describe Bourdieu y un capital resultado de las posiciones y disposiciones de los agentes en el campo educativo y que configuran la lucha por el capital propio de ese campo: el capital lingüístico. La categoría y subcategorías no observadas al inicio se incluyeron al análisis. Importante es mencionar que son subcategorías y en *sentido práctico*, son representación de las categorías principales con excepción del capital lingüístico que se le considera, para esta investigación, una categoría principal.

Las subcategorías encontradas se clasifican de la siguiente manera. El capital cultural tuvo presencia por medio del capital incorporado o hecho cuerpo, el capital institucionalizado y el objetivado.

Figura 9

Formas del capital cultural.

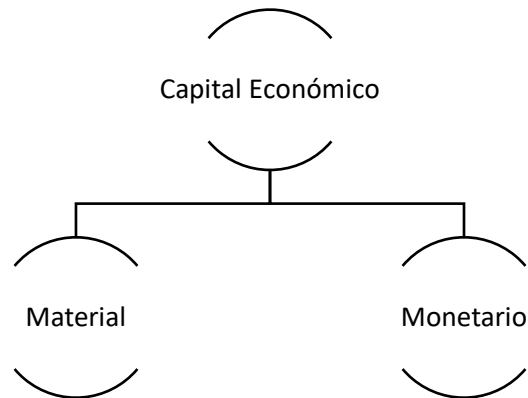


Fuente: elaboración propia

En lo que refiere al capital económico su presencia se expresó por medio del capital material y el capital monetario.

Figura 10

Formas del capital económico

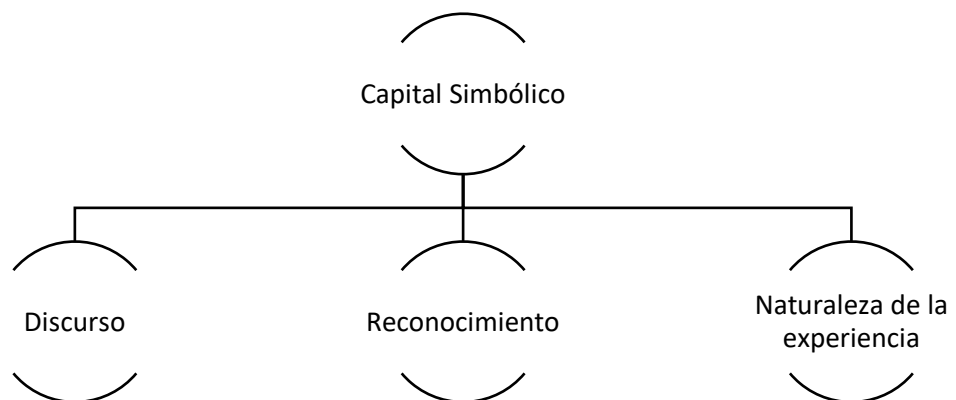


Fuente: elaboración propia

El capital simbólico tuvo su expresión por medio del discurso, el reconocimiento y la naturaleza de la experiencia de los agentes.

Figura 11

Formas del capital simbólico



Fuente: elaboración propia

El análisis de las categorías se llevó a cabo con el apoyo del software Atlas.ti. En este programa se almacenaron las entrevistas obteniendo el volumen total de capital de cada uno de los agentes, así como el capital que mayor volumen obtuvo del conjunto de las cuatro personas Sordas informantes.

El análisis se divide en dos partes: la primera presentará las trayectorias escolares desde el enfoque de los capitales, es decir, la forma en que fueron hallados en cada uno de los integrantes en su trayectoria escolar. Posteriormente, el análisis de los momentos de ruptura que impulsaron a la identificación de tres categorías adicionales y sus propuestas teóricas.

Las trayectorias escolares reconstruidas con el enfoque en los capitales no se describen ni explican cronológicamente, por el contrario, es el volumen del capital o capitales lo que permite ligar cada momento del antes, ahora y el después dentro del campo educativo, es decir, se analiza el envejecimiento social de las personas Sordas dentro del campo educativo.

Si se exponen las trayectorias escolares cronológicamente sólo explicaríamos por niveles escolares, los años utilizados para cada nivel o la edad de las personas Sordas. Con este enfoque se pueden encontrar

prácticas sociales que suspenden o detienen las trayectorias sin enterarnos de las posibilidades, capacidades y habilidades de los agentes y propiedades del campo. Esa descripción sería similar a describir la trayectoria de un cuerpo o materia al caer libremente atraído por la gravedad con la resistencia del aire como único obstáculo, dejando de lado los motivos o razones que propiciaron su caída y privaríamos a los agentes de las cualidades y uso de sus capitales.

Enfatizar las barreras que han tenido las personas Sordas en el campo educativo pondrá al descubierto los gustos, las prácticas culturales, el origen social, las prácticas heredadas por la familia, la posición económica, entre otros elementos que ofrecen mejor comprensión de lo que vive cotidianamente la comunidad Sorda.

Capítulo 7: Resultados

Se analizaron los capitales de 4 casos a partir de datos empíricos en la investigación.

A las 4 personas entrevistadas, se les entregó el aviso de privacidad¹³ en el que se detalla el tratamiento de sus datos personales y el fin para el cual se recabaron. Todas ellas aceptaron que su nombre apareciera en la investigación, aunque sin apellidos. No obstante, dadas las características culturales de la comunidad Sorda y, previa consulta con asesores sobre protección de datos personales, se decidió omitir sus nombres protegiendo así, de la manera más amplia, su identidad.

Para referirme a los casos se encontrarán los términos: entrevistados/as 1, 2, 3 y 4 (E1, E2, E3 y E4) o personas entrevistadas, esto acorde al reconocimiento de su dignidad, autonomía, individualidad y a la propuesta teórico-metodológica de Trabajo Social descrita que implica no considerarlos/as sujetos/as de estudio.

Las personas Sordas con las que se trabajó son una mujer y tres hombres. Todos viven en la Ciudad de México y acuden o acudieron a una escuela de educación superior en la misma ciudad. Los cuatro crecieron

¹³ Se utilizó el "Aviso de Privacidad" en armonía con las leyes aplicables para la Protección de Datos Personales, abandonando los convencionalismos "consentimiento informado", "acuerdo de confidencialidad", entre otros, comúnmente utilizados en el campo de la salud, expresando con esto mayor distanciamiento del modelo médico de la discapacidad.

con familias oyentes y se consideran Sordos/as en los términos teóricos manifestados en esta tesis.

El E1 expresó que su familia ya contaba con personas Sordas (hermana y abuelo) y puede considerarse como un antecedente de la cultura Sorda, aunque en su mayoría es una familia oyente. Las otras E2, E3 y E4 no contaban con antecedentes de personas o la cultura Sorda en su familia, es decir, son la primera generación de Sordos/as en su familia.

Los integrantes de la actual familia de la E1 son personas Sordas, su pareja y menores hijos/as por igual. E2, E3 y E4 son solteros y viven con su familia de origen, con ambos progenitores o uno de ellos. Dos personas se ubican en la tercera década de la vida con 22 y 28 años (E2 y E4, respectivamente) y dos en la cuarta década de la vida con 37 y 33 años (E1 y E3, respectivamente).

Dos de los entrevistados tienen hipoacusia y usan auxiliar auditivo (E1 y E2). Dos son Sordos profundos (E3 y E4). Las cuatro acudieron a terapias de oralización cuando eran menores de edad.

De las cuatro personas entrevistadas, sólo E2 aseguró adquirir la LSM en la primera década de la vida (7 años), E4 la adquirió a los 10 años y E1 y E3 en la adolescencia, aproximadamente entre los 13 y 15 años.

Las carreras que estudiaron son Diseño Gráfico (E2 y E4), Educación Física (E1) y Periodismo (E3).

Los E2 y E4 describen sus experiencias educativas en nivel licenciatura con ILSM al interior del aula debido a que su escuela, la Universidad Marista, posee este servicio. El E1 cuenta con el servicio ILSM de manera discontinua (2 o tres veces por semana) y acude a la Universidad Interamericana del Desarrollo. El E3 refiere no contar con ese servicio y acude al Centro Universitario de Periodismo y Publicidad.

De las cuatro personas entrevistadas la que tiene menos desfase en su trayectoria educativa (trayectoria teórica en comparación con la trayectoria esperada) es el E2, quien tenía 22 años y se encontraba cursando el quinto semestre de la licenciatura al momento de la entrevista. Le sigue el E4 quien concluyó sus estudios en el año 2017 y se encontraba en proceso de titulación (en la tabla 2 se sintetiza lo escrito arriba).

Las personas entrevistadas que más conviven con personas Sordas son los E1 y el E3, mientras que E2 y E4 conviven con personas oyentes la mayoría de sus actividades cotidianas.

Tabla 2

Descripción de las personas entrevistadas

# de entrev.	Edad	Edad adquisición LSM	Sexo	Tipo de escuela	Servicio de ILSM en lic.	Semestre que cursa	Desfase en trayectoria
E1	37	14	H	Privada	Discontinua	Cuarto	14 años
E2	22	7	H	Privada	Permanente	Quinto	2 años
E3	33	14	H	Privada	No cuenta	Sexto	10 años
E4	28	10	M	Privada	Permanente	En proceso de titulación	5 años

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas. Para calcular el desfase en la trayectoria real y la teórica se tomó como edad modal la de 23 años que es la edad esperada al concluir los estudios de licenciatura sin *retrasos*.

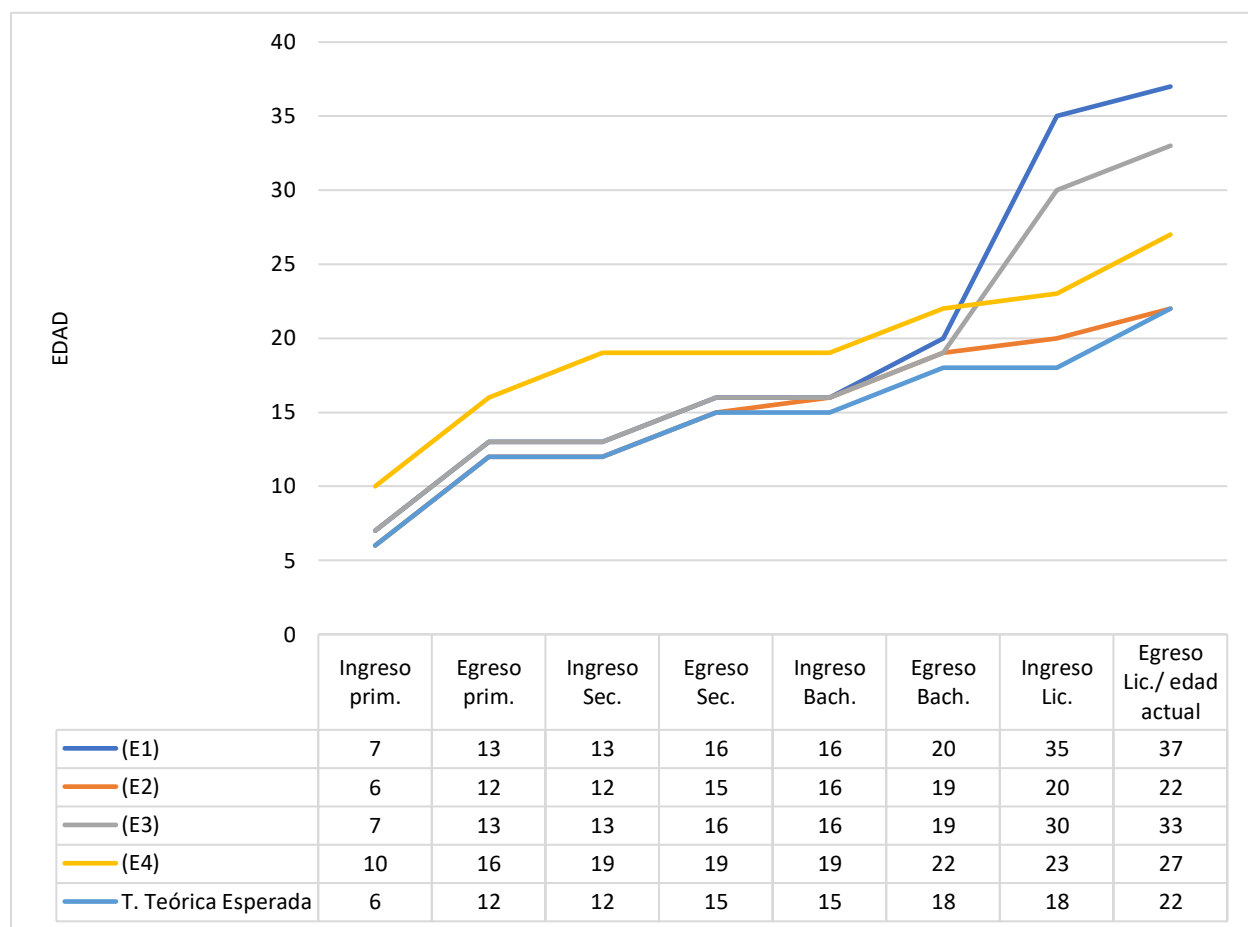
Trayectorias y capitales

Todas las personas entrevistadas tienen una trayectoria educativa semejante. Tres comenzaron sus trayectorias con edades similares a las esperadas (6 años de edad) en el nivel primaria, sólo una persona (E4) presentó un desfase de 4 años en ese momento. Las E1, E2 y E3 mantuvieron constancia en los niveles básico y medio superior, sin embargo, durante el tránsito entre el egreso del bachillerato y el ingreso a la licenciatura se presentó el desfase de mayor tiempo para ejercer ese derecho a la educación, trastocando la trayectoria de la E1 y la E3 con 14 y 10 años de desfase respectivamente.

Como se describió antes, la E2 y E4 cuentan con ILSM en nivel licenciatura de manera permanente y hay que considerar que las E1 y E3 debían ingresar a la licenciatura en el año 2004 y el 2008. En esos momentos no existían los datos que hoy conocemos sobre la LSM. En contraste, las E2 y E4 entraron a la licenciatura en los años 2016 y 2014 respectivamente (figura 12).

Figura 12

Trayectorias escolares por edad: teóricas o esperadas v/s reales



Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas.

En la figura 12 podemos observar que el análisis cuantitativo no alcanza para desvelar todas las vicisitudes, barreras y desigualdades que viven las personas Sordas. A continuación, se presentan los análisis de los capitales de las personas entrevistadas. Se consideró la presencia de los capitales durante las entrevistas y se presentan de menor a mayor volumen, no obstante, el volumen puede ser engañoso a primera vista,

pues es su eficacia sobre las prácticas sociales la que demuestra su importancia nodal.

En adelante los testimonios de las personas entrevistadas se observarán subrayados, según las sugerencias sobre accesibilidad consultadas no es recomendable el uso de viñetas ni cursivas en frases largas.

Capital Simbólico

El capital simbólico actúa de manera trascendental en los campos. Es una especie de neblina que se encuentra presente en todo el campo. Cada persona dentro del campo posee distinto volumen de capital simbólico y está asociado a los otros capitales.

Por ello, aquí se podrá leer la visión que tienen las personas Sordas del campo, de sus agentes y viceversa; las desventajas sentidas de la comunidad Sorda o las oportunidades para *jugar* dentro del campo. El discurso, forma del capital simbólico, se observa en todas las entrevistas por lo que no se desarrolla un apartado aislado, forma parte de las entrevistas.

La primera persona entrevistada, identificó una desigualdad en el campo educativo con la siguiente cualidad: "anteriormente presenté el examen de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) pero la

competencia era mucha, muchos querían entrar y elegían a muy pocos, fue muy difícil y no logré entrar a estudiar la ESEF". Se reconoce la competencia que existe en el campo educativo porque se aceptan las reglas de dicho campo, una regla es aceptar el examen como forma de legitimación, demostrar con la aprobación de dicha *prueba* ser digno/a de pertenecer al campo y que se le reconozca por ello: es una herramienta práctica del capital lingüístico y cultural que ofrece estructura al campo y legitima las desigualdades.

Sin embargo, los exámenes de acceso a las Universidades no poseen un ILSM, así lo reportaron las personas entrevistadas. Durante los exámenes, se presentan diversos conceptos y términos propios del capital que exige la escuela de nivel superior o profesional para poder considerar idóneos a los aspirantes: el capital lingüístico es el oral. La noción de que algunos son elegidos es inevitable. La sensación de ser rechazado/a contribuye a generar ese capital simbólico atribuido a quienes son aceptados y forman parte de la escuela: son los/as afortunados/as.

La comunidad Sorda vive circunstancias complejas para adquirir el capital lingüístico del campo educativo, condiciones similares a las que vivieron para desarrollar sus habilidades lingüísticas. Estas condiciones implican adquirir, antes de la primera década de la vida, una lengua

materna y estar en posición, social y lingüísticamente, de aprender una segunda lengua (Lenneberg, 1985) (Berwick & Chomsky, 2016). Pero para la E1, estas condiciones fueron tardías y con prohibiciones de practicar la LSM en su escuela:

“Mis maestras no dejaban señar (hacer las señas), en el CAM no querían señas querían que los niños hablaran, así que a todos los niños nos interrumpían la seña [...] No tengo la culpa, las maestras me decían señas no, insistan en oralizar, oralizar”.

El capital simbólico de la E2 le permitió tomar decisiones sobre sus estudios: “En la secundaria muchos de mis amigos eran latosos y salieron mal, pero yo no era latoso. Con los hombres casi no me relacionaba, eran muy latosos y a veces necios, no les interesaba su educación, allá ellos”. Esta forma de pensar le permitió enfocarse en sus estudios y alejarse de aquellos grupos que, según el E2, no se orientaban hacia su educación.

La E4, tuvo cierto disgusto por prácticas del cuerpo docente, en la secundaria “acudían sólo Sordos y mi maestra sí sabía LSM, pero llegaba tarde constantemente y los estudiantes se aburrían y por eso no me gustaba”. Este disgusto se traduce en desconocimiento de la docente y conocimiento del campo educativo.

La lucha por el reconocimiento de su Lengua, implica la negociación y la resistencia en relación con otros agentes educativos. La E1 mencionó que en su escuela actual: “[...] cuando entré le pedí al director que me apoyara con un intérprete fue difícil, pero aceptó”. Aunque la presencia del intérprete parece mera herramienta que coadyuva a la comprensión, su función es mucho más importante en el nivel simbólico porque su presencia ya asegura un respeto por la lengua, lucha y resistencia propia del campo. La lucha de la comunidad Sorda no es únicamente por el capital educativo, también, es por el reconocimiento de ser un agente dentro del campo.

Otro ejemplo de esta lucha lo mencionó la E3, “no hay intérpretes en las escuelas de la Ciudad de México porque hace falta aceptación por parte de los Rectores, la cámara de diputados debe asignar presupuesto para la educación de los Sordos para que tengan un intérprete”. El reconocimiento de los agentes implica el reconocimiento de sus necesidades como sujetos de derecho y no como objetos de políticas asistencialistas. ¿cómo luchar en un campo que ni siquiera te reconoce como agente digno de jugar, que te ignora? El campo de juego no ofrece las condiciones para que los agentes con un capital lingüístico distinto al hegemónico, se integren fácilmente.

Naturaleza de la experiencia

Las experiencias de las personas Sordas ofrecen capital simbólico, en ellas se encuentra la legitimación de su posición social, su *manera* de ver el mundo y una posición dentro del espacio social que, por cierto, no habla su idioma.

Para la E1, la presencia del ILSM contribuye en la adquisición de conocimientos. En su opinión, el ILSM debería asistir diariamente, pero no lo hace: “Sólo uno o dos días a la semana asiste. Quisiera que asista diario porque su presencia agiliza el aprendizaje, sin intérprete la comprensión se complica o incluso los temas llegan a ser incomprensibles”. Esta experiencia otorga capital simbólico a las escuelas como agentes institucionalizados. Al intentar negociar, es decir, luchar dentro del campo, las condiciones establecidas propician la negativa de los agentes institucionalizados. Cuando se le solicitó al director de su escuela que el ILSM asistiera diario: “me dijo que cobraba mucho y que no podía apoyarme con la media beca y con el intérprete al mismo tiempo, que yo tenía que elegir uno u otro, cuál de los dos quiero”.

Lo anterior produce condiciones adversas en el campo que limitan la obtención del capital educativo (certificaciones, títulos, etc.). Experiencias reconocidas por quienes utilizan una lengua materna distinta a la lengua

dominante, experiencias que se traducen en capital simbólico que configura el campo de que se trate por las acciones de los agentes institucionalizados.

Otra experiencia reconocida que enriquece la configuración del campo educativo es el saber que los ILSM son agentes necesarios. Su ausencia o presencia tiene alcances no contemplados para quienes utilizamos la lengua hegemónica. Por ejemplo, para la E2, la presencia del ILSM fue decisivo para decidir a qué universidad asistir: “En otras universidades no hay intérprete por eso no me metí a otra”. Esto limita la oferta educativa en gran medida y una de las estrategias de los/as agentes Sordos/as es conocer el campo para moverse dentro de él.

La oferta académica contribuye a delimitar la trayectoria educativa teórica o esperada, aunque otras condiciones del campo influyen igualmente. Siguiendo esta idea, la E1 no pudo elegir libremente dónde estudiar, no todas las escuelas imparten la carrera de Educación Física: “decidí estudiar la licenciatura de educación física o deportes, había muy pocas opciones”. El campo educativo está diseñado de tal forma que configura las prácticas aceptables y las que no lo son, la elección de carrera está regulada por la oferta y no por la demanda.

El ingreso a la licenciatura permite aproximarse a grupos sociales con características similares, el sentido de pertenencia, *sentirse parte de*, obliga a reconocer el campo educativo: “Algunos de mis compañeros lograron entrar a estudiar la universidad y otros no, unos tuvieron hijos y detuvieron sus estudios, otros encontraron trabajo y con otros no tengo contacto, estamos distanciados” (E2). Se normaliza que *algunos entran y otros no*, es parte de las reglas aceptadas por las personas Sordas.

El campo educativo produce las condiciones adecuadas para generar en los agentes ciertas disposiciones en su comportamiento. Aceptar como normal/natural que no todas las personas llegan a estudiar: “pero la competencia era mucha, muchos querían entrar y elegían a muy pocos, fue muy difícil y no logré entrar a estudiar la ESEF” (E1). Lo anterior conlleva el reconocimiento del campo y sus reglas. Se diseñan estrategias para sostenerse dentro del campo: ingresar a una escuela particular en la que no les “niegan” la posibilidad de estudiar, a cambio claro, de capital económico, la estrategia aquí implica **la conversión de capital económico en capital cultural**. Al mismo tiempo se pierde de vista que son agentes y que pueden proponer modificaciones al campo.

Existen otras experiencias que están relacionadas con el capital simbólico pues permean desde otros capitales. En todos los casos

recibieron terapias de oralización porque la familia, es decir, los padres y madres de las personas entrevistadas, decidieron que era la mejor opción:

“Intenté explicar muchas veces a mis papás, pero decían: “él puede oralizarse”, les decía y decía que no era suficiente para la vida diaria” (E1)

“Antes de los 7 años tenía mucho tiempo en terapia [...] aunque para comunicarme, con mi papá utilizo la LSM (él sabe poco) y un poco de oralización” (E2)

“En el jardín de niños fui a un CAM, escuela de gobierno. Acudí a terapias de oralización. De lengua de señas aprendí poquito” (E3)

“visité primero la escuela y veía que los demás niños usaban LSM, qué raro pensé, yo no sabía, había llevado oralización y no les entendía” (E4)

Se puede observar en estos testimonios que las personas Sordas reconocen paradigmas en su trayectoria educativa asociados a la LSM y la oralización. Estos paradigmas tuvieron su origen en experiencias familiares y sus implicaciones en las trayectorias educativas es innegable porque su inclinación por el capital oral así lo configuró.

Algunas experiencias se asocian con las reglas del juego. La búsqueda de información para elaborar las tareas académicas respetando

las fuentes de información es una práctica cotidiana en el campo.

Reconocer estas reglas permite a las personas entrevistadas jugar dentro del campo: “es mejor buscar en los libros porque a veces internet da información falsa” (E2).

La redacción de las tareas es otro ejemplo de las reglas del juego. Aquí, el capital lingüístico (justo como lo reconoce Bourdieu) se expresa de manera clara. Redactar con los conceptos propios de la disciplina y con el rigor científico se vuelve especialmente difícil para las personas usuarias de una lengua ágrafa que ha sido exiliada del campo educativo: “redactar las tareas es difícil porque la educación básica no ofrece lo necesario, me hace falta más, sin embargo, tengo interés en aprender” o cuando expresa que “aprender de los conceptos de la carrera a veces es difícil y en otros momentos no lo son” (E3).

Con la redacción de las tareas arriban el uso y manejo de conceptos propios del nivel educativo o de la disciplina de que se trate: “En el bachillerato los conceptos eran difíciles porque en la educación básica la identidad o cultura de las personas Sordas es inexistente al igual que la LSM cuando es realmente importante” (E3). Aquí se puede observar el reconocimiento de las desigualdades en dos esferas distintas: la cultural y la educativa. La negación, el desconocimiento y el olvido de la LSM en el

campo educativo implica negar, desconocer y olvidar a las personas Sordas, a su comunidad y su cultura.

Sucede algo similar con la E2: “De las barreras que más recuerdo son: aprendizaje de los conceptos, la comunicación, aprender el español y la redacción es importante, se usa mucho”. Acepta las reglas y su efectividad en su trayectoria educativa al reconocer que “aprender los conceptos es importante porque me ayudan en el futuro” pero olvida por completo que se vive una desigualdad, pues la estructura del campo no contribuye a generar las condiciones iniciales en el nivel básico para que los agentes acumularan capital educativo en sus niveles posteriores.

Para la E4 el español presenta dificultad “Aprender español es difícil porque a veces las palabras cambian, ejemplo: hogar y casa”. Así mismo, el aprendizaje de una lengua extranjera como el idioma inglés y/o el ASL (American Sign Language) forma parte de las vicisitudes que viven las personas Sordas. Para la E4, aprender inglés y ASL fue parte de su trayectoria educativa a nivel profesional. “me enojaba por no entender al profesor, pero me decía tranquila, después me explica las palabras en español e inglés apuntándolas en el pizarrón. Aun así, sentía muchos nervios en los exámenes”.

Incluso este conocimiento del campo educativo y sus desiguales condiciones para las personas Sordas trasciende fronteras y no es novedad para ellas: “En otros países los Sordos tienen acceso a niveles altos en la escolaridad, en México no hay apoyos para las personas Sordas, el gobierno no apoya” (E2).

Las reglas del campo educativo implican un avance gradual en el que cada nivel entrega capital cultural objetivado y con ello cierto volumen de capital simbólico. Los certificados de grados anteriores validan los conocimientos al tiempo que simbolizan la autorización para acceder al siguiente nivel. Así lo sabe y conoce la E1: “decidí cursar un cuarto año para que me dieran el certificado de preparatoria y seguir estudiando una licenciatura [...] porque para la universidad, el grado de técnico no sirve”.

Un aspecto interesante es el interés que las personas oyentes manifiestan en las personas Sordas. Puede ser porque reconoce en la LSM un capital codiciado:

“En la licenciatura [...] mi grupo estaba interesado en aprender señas porque al integrarse el intérprete al salón de clases mis amigos se sorprenden y se extrañan, observan que el intérprete y yo platicamos con señas y esto es motivo para que sus compañeros se acerquen y pregunten por la LSM” (E1)

En el bachillerato “una compañera era la única que quería aprender (LSM) y siempre me preguntaba” (E3)

Incluso la sorpresa existe, sorpresa de que una persona Sorda haga lo que la mayoría puede hacer: “jugaba Basquetbol con otros niños (secundaria) que se sorprendían de que era Sordo” (E1). Estas prácticas otorgan reconocimiento a las personas Sordas que logran estudiar y está asociado a la poca presencia que tienen en el campo educativo. Así que con el hecho de estudiar y/o acudir a escuelas aumentan el volumen de capital simbólico frente a la comunidad Sorda y las personas oyentes.

Capital Social

El capital social tuvo presencia en el apoyo que recibieron las personas entrevistadas relacionado con el campo educativo y las prácticas propias de este campo, hay que recordar que cada campo tiene *reglas* propias.

Para ingresar al nivel licenciatura la E1 hizo búsquedas en internet y recibió la sugerencia de un amigo que “me platicó de una feria en la que diferentes universidades se presentaban ofreciendo información sobre las carreras”. Esto fue decisivo para la E1 a quien le fueron resueltas dudas generales sobre la forma de ingreso. En ese mismo lugar y tiempo le

preguntaron “¿si le gustaba la Educación Física?”, y después de un tiempo se inclinó por esta opción.

Durante los estudios de licenciatura el capital social posee una función orientadora al compartir los conocimientos adquiridos en el mismo campo profesional. La E1 menciona “Tengo muchas dudas y les pregunto a mis amigos, ellos no tienen problema en apoyarme” y aunque “algunos amigos que ya se graduaron me ayudan cuando tengo dificultades. Ellos ya acabaron, pero nos contactamos y me apoyan explicando y resolviendo dudas”. Es de resaltar que el capital social aumenta su volumen con los estudios de la licenciatura: “Estos amigos tienen la misma carrera que yo estudio”, de no haberse posicionado en el nivel profesional del campo educativo el capital social no conseguiría el volumen que ahora ostenta.

Para poder llevar a cabo el *trabajo pedagógico*¹⁴, la E1 busca en el capital social la posibilidad de cumplir con éxito las reglas del campo. Citar autores es una práctica común en el campo educativo a nivel licenciatura y para la E1 cuando “mis profesores me preguntan por el significado o fundamento de lo escrito en mis tareas y necesito citar a los autores, mis amigos y algunos libros que tengo me ayudan a resolver”. El capital social

¹⁴ “la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un habitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 25)

confluye con el cultural objetivado facilitando la movilización y el cumplimiento de las reglas del campo educativo y el trabajo pedagógico.

Bourdieu señala que la familia no forma parte del capital social (Rogošić & Baranović, 2016), por ello se consideraron, parte del capital social, a las personas que mantienen una relación afectiva o próxima a los/as familiares, como lo son las parejas o amigos, porque su presencia en la vida de las personas entrevistadas no conserva una duración tal que contribuya a generar prácticas interiorizadas. La primera persona entrevistada expresó que cuando tiene dificultades en la licenciatura “las personas que me ayudan son mi hermana y su esposo, y su mamá que es educadora y los amigos de mi hermana que estudiaron lo mismo” (E1).

Todas estas personas coadyuvan a resolver dudas y al ser parte de los profesionales del área, comparten el capital institucionalizado y reconocimiento que adquirieron al estudiar.

El capital social se caracteriza por la disposición de los agentes para movilizar sus capitales en beneficio de las personas entrevistadas. Para la E1, el capital lingüístico expresado en LSM fue aprendido en el nivel secundaria “por la convivencia con mis compañeros de esta escuela”, así, la existencia de una escuela de Sordos/as permitió a la E1 aprender la LSM. Y el capital lingüístico tuvo su origen en el capital social.

Lo anterior contrasta con épocas en que la misma persona asistía al nivel preescolar y recuerda que “jugaba con sus amigos, pero no se comunicaba con ellos, ahora de grandes los ve y puede reconocerlos” (E1). Pero la expresión de la E1 es distinta cuando recuerda “tengo un amigo del kínder que es Sordo y que siempre estábamos cerca: en el campamento, deportes, reuniones, juntas, siempre hemos sido cercanos”, aquí el vínculo de proximidad se define por el uso de la LSM como elemento catalizador de capital social pero se ve condicionado por el capital cultural de la familia, pues lo siguiente que menciona después de recordar a su amigo es “yo quería aprender señas, pero mis papás no, así que me pedían que hablara”(E1).

El volumen del capital social y su eficacia en el campo varía de persona a persona según su origen social. La segunda persona entrevistada (E2) también, experimentó el capital social en función de la proximidad con el capital lingüístico. Recuerda a tres amigas Sordas de la secundaria “a quienes les tengo mucho cariño y nos apoyábamos”, dos de ellas siguieron en la misma prepa que la E2, por ello, este capital social permaneció durante dicho periodo. Durante “la secundaria las materias de química, inglés y matemáticas me causaban problemas, pero mi maestra

(oyente) me ayudaba”, aquí la E2 expresa que este tipo de apoyo lo recibía desde la primaria, “recuerdo a mi profesora Laura, me apoyó mucho”.

Para la E2 el apoyo lo ha recibido de maestras “me ayudaban en la comunicación; y los intérpretes a veces”, esto último en la licenciatura. Aunque los apoyos descritos aquí pueden referirse a las prácticas de los agentes institucionalizados, éstas se aproximan más al capital social por ser actividades extra clase pues las asesorías fuera del horario escolar no son obligatorias para profesoras o los intérpretes: “el intérprete me da consejos de como estudiar, mis amigos me apoyan” esto motiva al E2 por esta forma de expresión del capital social “me motivan para acabar” refiriéndose a la carrera. El apoyo del intérprete se presentó también en el bachillerato “se quedaba media hora más para apoyarme”.

Las personas Sordas poseen capital social y tomó forma en el interés que manifestaron los amigos de la E2 en la LSM. En el bachillerato, siendo “el único sordo del salón, una compañera era la única que me preguntaba y quería aprender”.

Para la E2, también, las personas que sostenían relaciones de pareja con sus familiares movilizaron algún tipo de recurso para favorecer su estudio: “la novia de mi primo me regaló un marco para serigrafía”. La familia es un elemento que en ocasiones incrementa el volumen de capital

social de manera involuntaria, pues, aunque la pareja afectiva de su primo no tenía obligación de apoyar lo hizo por la proximidad de su pareja con la E2.

En la E2 el capital social está relacionado con otros campos como el deportivo: “entreno tocho-bandera, pero no juego en partidos y tengo muchos amigos, incluso oyentes”. Por tratarse de las actividades oficiales de su escuela, es importante considerarlos dentro del capital social, pues en algún momento pueden movilizar sus capitales para contribuir al desempeño académico o laboral futuro de la E2.

Para la E3 el capital social está parcialmente inclinado hacia el campo de la participación social y a la cultura Sorda y no tanto hacia el campo educativo. Por ejemplo, la E3 afirma: “aprendí con amigos y adultos Sordos la LSM y comprendí la identidad Sorda”. Este capital social le permitió adquirir el capital lingüístico de la LSM que, a diferencia de otras personas entrevistadas, lo adquirieron en el contexto escolar.

En el campo educativo la E3 posee un capital lingüístico (LSM) que *cautiva y maravilla* a algunas personas, “una compañera era la única que quería aprender (LSM) y siempre me preguntaba” refirió, esto se presentó durante su tránsito por el nivel bachillerato. La LSM se posiciona como capital digno de ser adquirido o mínimamente como novedoso. En el

campo educativo, no refirió recibir apoyo alguno de amigos durante su trayectoria educativa.

La presencia del capital social en la E4, también, fue indirecto “el amigo de mi prima me informó de la existencia de una universidad con intérpretes” y fue así como decidió estudiar en dicha escuela. Los amigos en general le ayudan, pero en las clases de inglés surgen dudas y “una compañera que sabe LSM e inglés avanzado, me ayuda cuando tengo dudas, le pregunto y me ayuda” (E4). En este caso el capital lingüístico de la LSM se reconvierte en capital social movilizándolo los recursos necesarios para adquirir una lengua extranjera.

Las tecnologías de la comunicación permiten que el capital social se exprese a pesar de la distancia. Para la E4, las dudas se resuelven con el apoyo a sus compañeros/as: “mi prima y mi mamá me ayudan a aclarar dudas, pero más mis compañeros me ayudan por medio de Whatsapp, con esta aplicación puedo enviar videos y mostrar mis dudas y me responden rápido”. Con las actuales herramientas y medios de comunicación se incrementa la interacción y con ello la posibilidad de hacer uso del capital social que se dispone. En el caso de las trayectorias de la comunidad Sorda, el uso de redes sociales facilita el envío de videos en LSM y para resolver dudas, algo que es común en el contexto de la pandemia, pero la

comunidad Sorda ya tenía presente esta herramienta por la necesidad de comunicación viso-gestual.

El capital social de la E4 en el bachillerato, también, se manifestó por medio del intérprete, pues no formaba parte de la plantilla de la escuela “no cobraba el intérprete, era un profesor de mi primaria”.

El capital social capital se relaciona con el lingüístico en el momento en que se presenta la posibilidad de intercambiar entre sí, los beneficios que el campo educativo ofrece. Se considera rentable el capital lingüístico en la medida de reconvertirse en otras formas de capital y así jugar de la mejor manera posible para mantenerse dentro del campo.

Auto adscripción

Para Bourdieu (2011) la ubicación de las personas o las familias en el espacio social está relacionada con la producción y reproducción de un capital que ofrezca beneficios o rentabilidad, no obstante, si se encuentra un capital que ofrezca mayor rentabilidad, existe la posibilidad de cambiar la posición en el espacio social, tanto de clase como de campo. El autor considera que la pertenencia a una clase social implica que un capital ofrezca legitimidad, además, para el cambio de clase social es necesario que se pierdan las condiciones o propiedades iniciales establecidas por las familias: la oralización, por ejemplo. Estamos pues frente a una *trayectoria*

deseada, pero al final *interrumpida*, la trayectoria anhelada atravesada por la oralidad, ahora paralizada por el uso de la LSM y el conocimiento de la cultura Sorda, es decir, la trayectoria Sorda.

La LSM ofreció mejores beneficios a las personas Sordas en comparación con la oralización. La velocidad en el aprendizaje y la comunicación, la ampliación de capital social fueron una posibilidad con el uso de la LSM, lo que contribuyó a considerarse como personas Sordas frente a los oyentes:

“Intentar hablar era un método muy lento, el uso de la LSM le imprimía velocidad a la interacción, me permitía comprender y resolver las dudas de manera más rápida.” (E1)

“iba a un CAM. Había muchos Sordos en mi escuela y había oyentes también.” (E2)

“Antes del IPPLIAP iba a una escuela regular, eran oyentes, usaba mi aparato y algunas veces entendía la clase y otras no” (E2)

“Aprender con LSM era más rápido y español era más difícil porque las reglas de la gramática son diferentes, aunque es importante entender” (E3)

“preferí la LSM, hice a un lado la oralización, aprendí LSM rapidísimo” (E4)

Por un lado, se evidencia que la utilización de auxiliares auditivos y la oralización son prácticas poco efectivas y que proveen los mismos beneficios a las personas Sordas. La LSM por otro lado, ofreció a los/as entrevistados/as dinamismo en el aula, mayor comprensión en los temas, mejora en la comunicación e interacción social y aumentó la velocidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La LSM provee capital lingüístico, capital simbólico y capital cultural. La LSM descompone y fragmenta las prácticas culturales oyentes, es la expresión fundamental de una práctica cultural de resistencia y lucha frente a la presencia hegemónica de la cultura oyente y el modelo médico.

Las aspiraciones de las familias oyentes establecidas en y por sus prácticas culturales, dejaron de ser eficaces para las personas Sordas en el momento (de ruptura) que encontraron mayor rentabilidad o beneficios en el uso de la LSM, lo que favoreció que las personas entrevistadas se auto consideraran Sordas, en y por la percepción que otro grupo tiene de ellas, ese Otro grupo son los oyentes.

Considerarse personas Sordas y preferir la LSM conlleva nuevas prácticas y formas de buscar el capital del campo educativo. Se lucha y resiste constantemente en un campo estructurado con la presencia la lengua oral de forma hegemónica, perteneciendo a una minoría lingüística,

las luchas se multiplican y diversifican. El contar con un intérprete puede ser una forma de resistencia para eliminar algunas barreras.

Pero las barreras no se eliminan/derrumban por completo. Tener un intérprete en todas sus clases puede considerarse inclusivo y una medida para eliminar esas barreras, no obstante, existen limitantes pedagógicas y prácticas. El registro parcial de los contenidos de las clases en las libretas (apuntes) o en su defecto la comprensión del tema de manera fragmentada, son una posibilidad.

Debido a la metodología de las clases, caracterizadas por profesores oyentes acompañados de un intérprete al interior del aula, se ve comprometido el tiempo durante la clase, ya que el/la estudiante Sordo/a debe decidir entre prestar atención al intérprete o hacer anotaciones sobre el tema de que se trate. Si bien el tema es comprensible en LSM, la práctica en el aula no es la mejor. El testimonio de la E2 deja más clara esta situación:

“Debo poner atención al intérprete y no puedo apuntar en mi cuaderno al mismo tiempo, los oyentes escuchan, observan el cuaderno y apuntan al mismo tiempo.” (E2)

La presencia de un intérprete no garantiza que el capital lingüístico sea suficiente, el esfuerzo de las personas Sordas por obtener el capital implica mayor inversión de capitales.

El escenario anterior provoca que se perciba distinto el modelo educativo y los beneficios que de él se obtienen. Desde esta perspectiva los oyentes tendrían ventaja, pero no sólo por ser oyentes, la estructura educativa del modelo es la que distribuye los recursos y métodos inclinando las experiencias negativas hacia las personas hablantes de LSM y las positivas hacia los oyentes pudiendo obtener mayor rentabilidad de sus inversiones y consumo de capitales.

El consumo representa la posibilidad de auto-adscribirse parte de un grupo o de una clase (Bourdieu, 2002), es decir, mediante la conversión de diversos capitales aquí se consume una forma determinada de capital cultural, como los certificados, la asistencia a clases o el conocimiento.

En el campo educativo se consume educación pública o privada y se debe invertir en dicho esquema de producción y reproducción de capital. Las instituciones juegan su papel en ello, sus actuaciones influyen en la percepción de la comunidad Sorda y la representación que tienen de sí misma. La forma y momentos de consumir educación de la comunidad Sorda genera auto-adscripción en el momento en que se perciben

desigualdades atribuibles al actuar u omitir del gobierno, es decir, la comunidad Sorda es capaz de reconocer las desigualdades en el campo educativo porque las viven:

“[...]en la educación básica la identidad o cultura de las personas Sordas es inexistente al igual que la LSM cuando es realmente importante” (E3)

“En otros países los Sordos tienen acceso a niveles altos en la escolaridad, en México no hay apoyos para las personas Sordas, el gobierno no apoya” (E2)

Quienes no viven en primera persona esas desigualdades, poco pueden observar en ellas e identificarlas es más difícil, sólo mediante la aproximación e interacción con la comunidad Sorda, es que podemos desvelar aquello que no se ve a simple vista. Vivir las desigualdades y saber que otras personas las viven genera identidad y pertenencia colectiva: somos porque vivimos semejanzas; somos porque vivimos injusticias; *somos porque los otros no viven esas desigualdades*. La percepción que las personas Sordas tienen de sí mismas, aunado a la que otros tienen de ellas, simultáneamente con la *relación práctica* que establecen con sus circunstancias individuales y colectivas, es materia

prima de la identidad (Bourdieu, 2002). La dualidad Sordo/oyente surge y se genera a partir de la lengua, específicamente el uso de la LSM y no de la capacidad de escucha.

Las amistades forman parte del proceso de auto adscripción a la colectividad. Si las amistades son Sordas u oyentes, contribuyen de igual manera a la autopercepción y la percepción del grupo hegemónico lingüísticamente hablando. Existen indicios de esto cuando las personas entrevistadas mencionan si sus amistades o relaciones socio-afectivas pertenecen a un grupo u a otro:

“En el kínder tenía un amigo sordo” (E1)

“Tener novia implica mucho gasto, prefiero no tener [...] la última fue de la universidad y fue oyente” (E2)

“tengo muchos amigos, incluso oyentes” (E2)

“En mi secundaria, también, asistían personas Sordas” (E3)

“voy al cine con mis amigos que son oyentes” (E4)

“No conozco muchas personas Sordas, sólo a mis amigos de la escuela y la mayoría son oyentes” (E4)

Adicionalmente, las relaciones familiares contribuyen de similar manera en el desarrollo de la auto-adscripción. Existen estímulos familiares subrayando la condición de sordera y estos estímulos son

imperceptibles o parecen obvios, pero tienen una eficacia simbólica, que puede reforzar la idea de sordera biológica o la de Sordera cultural:

“Mis dos primos, ellos ya acabaron la licenciatura me alientan a concluir la escuela, me dan consejos me dicen “tú eres Sordo, eso no importa, tú puedes”, siempre me alientan” (E2)

Estos estímulos refuerzan la idea de sordera, que, asociada a la rentabilidad de la LSM en el campo educativo, puede transitar de una sordera biológica a una Sordera cultural. Así mismo, se puede observar que la familia busca la conservación del volumen de capital educativo acumulado en conjunto. El entorno familiar y escolar contribuyen con estímulos diversos que se *sitúan en las fronteras de la sordera y la Sordera*.

Las consecuencias de reafirmar dicha circunstancia aún no son identificadas, no obstante, la eficacia simbólica que esconden esas prácticas hace que las personas Sordas lo consideren *normal*, convenciéndose de que una forma particular de pensarse sordos/as se considere congruente con una forma particular de “interrogar la realidad” (Bourdieu, 2007) predominantemente oyente. En los detalles más triviales se esconden los “principios fundamentales de la arbitrariedad cultural,

situados así fuera de la influencia de la conciencia y la explicitación”

(Bourdieu, 2007, pág. 87).

“La sordera fue por herencia familiar, fue de nacimiento” (E1)

“Mi mamá tomó la decisión de buscar una escuela que me ayudara para adquirir el habla (oralizar)” (E1)

“Había muchos Sordos en mi escuela y había oyentes también”

(E2)

“recuerdo a 4 novias, 2 Sordas y 2 oyentes la última fue de la universidad y fue oyente” (E2)

“En mi secundaria, también, asistían personas Sordas” (E3)

“primero estuve en una escuela para Sordos, pero no me gustó”

(E4)

Por una parte, se tiene la condición de sordera biológica y por otra, la LSM. La conjunción de estas dos circunstancias son las que ofrecen la posibilidad de auto-adscribirse como personas Sordas. La LSM representa la posibilidad de desenvolverse en la esfera social y el campo educativo por la mayor rentabilidad que ofrece.

A lo anterior, hay que agregar que la eficacia simbólica se presenta de manera sutil y casi imperceptible:

“De la secundaria los mejores recuerdos que tengo es que aprendí LSM” (E1)

Un auxiliar auditivo no genera este tipo de recuerdo, la relevancia que adquiere la LSM en la vida de las personas se manifiesta invaluable. La distribución del campo educativo permitió adquirir la LSM en la adolescencia y la representación que se formó de dicho acontecimiento es una lucha simbólica y tienen mayor eficacia (Bourdieu, 2007).

La auto adscripción a la comunidad Sorda se presentó en las prácticas, no obstante, el conocimiento de la Sordera cultural como categoría o aproximación teórica, fue casi ausente. Al preguntar por las diferencias entre ‘sordera’ y ‘Sordera’, las personas entrevistadas ofrecieron respuestas un tanto inacabadas desde el aspecto conceptual o teórico.

Conocen el uso del término, pero sólo dos personas la asociaban con la identidad. A pesar de lo anterior, todas las personas entrevistadas saben que se asocia a la comunidad Sorda:

“Sí, la he visto, pero no sé qué significa, es algo de la comunidad”
(E1)

“La conozco, sí, con mayúscula significa “identidad” y también, “comunidad sorda” (E2)

“La primera (Sordo) tiene que ver con la identidad de los Sordos, la segunda no significa nada. Algunos Sordos no saben sobre esa diferencia, ven a una persona señando y piensan que es Sordo cuando en realidad hace falta que éste conviva con la comunidad, que para ser Sordo” (E3)

“Sí la conozco, es una forma de respeto hacia los Sordos” (E4)

La tercera entrevista arroja un dato interesante que pueden estar asociado al capital social cuando afirma que para ser Sordo/a debe convivir con la comunidad. La colectividad aparece aquí como posible condicionante de la identidad: dentro de la misma comunidad se perciben a personas integrantes de la misma y quienes no lo son. Y aunque desconocen las implicaciones teóricas de la Sordera, sus prácticas sociales representan bien esta identidad u orgullo Sordo. Prefieren la LSM que la oralización, la LSM amplió sus capitales y la utilizan como capital lingüístico.

Capital Lingüístico

El capital lingüístico, no se había considerado al inicio de esta investigación, no obstante, la evidencia en las entrevistas obligó a reconsiderar esta categoría, aunque con una variante en comparación con

la propuesta del autor. Según Bourdieu & Passeron, el capital lingüístico implica la comprensión y manejo del bagaje académico:

“[...] la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia” (1995, pág. 116).

El capital lingüístico conlleva el dominio de una lengua materna, posteriormente en el contexto escolar, involucra el dominio del vocabulario académico (Bourdieu & Passeron, 1995). Siguiendo esta idea, la riqueza y diversidad de la lengua materna es sustento y base de la adquisición de riqueza y diversidad de recursos lingüísticos en el campo educativo, es decir, **el volumen de capital lingüístico de la lengua materna adquirida en la familia, contribuye a la adquisición y acumulación de capital lingüístico en el campo educativo.**

El capital lingüístico en esta investigación se reveló más con una función similar a un sistema de filtración que no expresaron los autores y que identificaron más como ‘selección’. El uso de una lengua distinta a la que se usa regularmente en el campo educativo es lo que puede explicar

esta función. No se tiene acceso a la educación si no es por la vía oral auditiva o escrita y la lengua dominante en el campo es el español.

El contar con un intérprete de LSM o no, aumenta, disminuye o amplía los tiempos y lugares en las trayectorias educativas en el nivel superior:

“No tenía intérprete, intentaba comunicarme, pero siempre por escrito y esto no facilitaba la comunicación” (E1).

“En otras universidades no hay intérprete por eso no me metí a otra” (E2)

“He estudiado en tres escuelas de educación superior: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM, aquí no hay intérprete de LSM. Solicité que me apoyaran con un intérprete, pero me negaron la petición, abandoné la escuela” (E3)

“[...] estudio diseño gráfico en la universidad y esta universidad tiene intérpretes de LSM. Los intérpretes pueden cambiar y están diariamente en mis clases” (E4)

¿Cómo tener acceso a la educación cuando el modelo implementado en la ciudad no considera la multiculturalidad y usos de distintas lenguas?

Los límites están fijados por quienes pueden decidir, es decir, los

directores de las escuelas y autoridades gubernamentales, adicionalmente hay que tomar en cuenta el presupuesto disponible.

Pero existen condiciones adversas previas a los estudios universitarios, como las terapias de oralización y la prohibición de utilizar las Lenguas de Señas (LL.SS.). Al intentar proveer una lengua oral a las personas entrevistadas, el volumen inicial de capital lingüístico no cumplió el objetivo de acumular más capital y por el contrario se presentó como una limitación en la educación de las personas Sordas y su acceso a este derecho humano.

Pese a lo anterior, el uso de la LSM como capital lingüístico representó fortalezas durante sus trayectorias educativas: “Intentar hablar era un método muy lento, el uso de la LSM le imprimía velocidad a la interacción, me permitía comprender y resolver las dudas de manera más rápida.” (E1) la velocidad percibida está asociada a la LSM y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro ejemplo, lo encontramos en el testimonio de la E3 “Aprender con LSM era más rápido y español era más difícil porque las reglas de la gramática son diferentes, aunque es importante entender” (E3). Es menester recordar que estas dos personas aprendieron LSM hasta la adolescencia. En el mismo sentido lo expresa la E4: “preferí la LSM, hice a un lado la oralización, aprendí LSM rapidísimo” (E4).

Pero no sólo se evidencia la preferencia y dinamismo que conlleva el uso de la LSM en la enseñanza aprendizaje, también, descubre la principal desigualdad en el campo educativo: un campo diseñado desde y para las lenguas orales.

Existen algunas circunstancias que representan desventajas, incluso a pesar de haber recibido terapias de oralización o tener el servicio de interpretación:

“Con el español llego a tener dificultades, sobre todo al escribir y entender las oraciones, sin embargo, las resolvía observando y buscando entender el contexto” (E2)

“La conjugación de los verbos se me dificulta y es difícil.” (E2)

“Debo poner atención al intérprete y no puedo apuntar en mi cuaderno al mismo tiempo, los oyentes escuchan, observan el cuaderno y apuntan al mismo tiempo.” (E2)

“Mis profesores buscaban la oralización, no sabían LSM. Era muy difícil entender” (E3)

“Aprender español es difícil porque a veces las palabras cambian, por ejemplo: hogar y casa” (E4)

“las barreras que más recuerdo es el aprendizaje los conceptos, la comunicación y aprender el español, la redacción es importante,

se usa mucho [...] es difícil el taller de diseño porque hay mucha información y muchas palabras” (E2)

La oralización se percibe ineficiente desde el punto de vista de los capitales, pues aprenden algunas palabras por el capital cultural que la familia desea heredar a las personas Sordas, pero al mismo tiempo se niega el aprendizaje de la LSM. “Sabía pronunciar palabras como “bien” y “oral” y no sabía LSM.” (E1). Esto obstaculizó la acumulación de capital lingüístico en las personas entrevistadas, no adquirirían la LSM y tampoco se evidenciaron beneficios en su trayectoria educativa atribuidos a la oralización.

Aumentar el volumen de capital lingüístico implica aprender idiomas distintos de la lengua materna. El español es el que figura en primera instancia dada su presencia en el campo educativo, no obstante, es necesario incluir otros idiomas para apropiarse del capital propio del campo. Esto sucede desde niveles básicos en algunos casos y en otros se sitúa en niveles superiores.

La E2 recuerda que desde “la secundaria mi nivel de inglés aumentaba” y la E4 tuvo su primera aproximación en el bachillerato: “En la prepa aprendí un poco de inglés y me gustó” posteriormente se formaliza en la universidad “en la universidad usan el inglés, así que debí aprender

ASL [...] se debe aprender inglés también” (E4). Cabe recordar que ambas personas estudian y estudiaron en la misma escuela, la misma carrera y aprendieron LSM antes de concluir la primera década de la vida.

La adquisición de la LSM en las personas Sordas y, por ende, el capital lingüístico que les es propio, fue tardíamente para la E1 y E3 que lo aprendieron en la adolescencia y para la E2 y la E4 fue durante la primera década de la vida. Un dato interesante es que el capital lingüístico fue adquirido por su mayoría en las escuelas (E1, E2, E4) pero para la E3 el origen de su capital lingüístico es la comunidad Sorda: “aprendí con amigos y adultos Sordos la LSM y comprendí la identidad Sorda”. Esto inevitablemente ofrece una posición y disposición dentro del campo.

La E3 expresó “Estuve aproximadamente 10 años al frente de la comunidad nacional de jóvenes de Sordos”. Su participación social con la comunidad Sorda es mayor en función del capital lingüístico y el origen de dicho capital de tal manera que incluso, es presidente de una asociación civil: “soy presidente de una Asociación Civil, trabajamos, por ejemplo, por el reconocimiento de la LSM en la Constitución de la Ciudad de México”.

Es de llamar la atención que algunas de las personas no refirieron recuerdos de su infancia y que los recuerdos presentes se asocien a las terapias. Por ejemplo, este testimonio ofrece muchas aristas para discutir:

“recuerdos del kínder, casi no tengo, son muy vagos, la verdad nada recuerdo, porque yo tenía mucha presión en oralizar, siempre era oralizar”

(E1). El pensamiento y la memoria de las personas Sordas se ve afectado por el capital lingüístico y deja importantes dudas que deben ser abordadas.

Las personas Sordas poseen cierto volumen de capital lingüístico y cuando alcanzan un volumen de capital simbólico suficiente, sus familiares comprenden la importancia de aprender LSM: “Hasta que nacieron mis hijas es que a mi familia le interesó aprender LSM” (E1). Si bien, el número de personas Sordas en la familia aumentó, la percepción y reconocimiento del capital simbólico trastocó el capital cultural de la familia de origen, aceptando la necesidad de aprender LSM.

En tales circunstancias, la utilización de los capitales se transforma. La familia pretendía proveer de capital lingüístico oral, español para ser exactos, pero con el paso del tiempo la familia termina reconociendo el capital lingüístico de las personas Sordas, la LSM. Es importante mencionar que no toda la familia participa igual de la LSM entendida como capital, y los/as que lo hacen, tampoco lo hacen con la misma frecuencia o efectividad:

“para comunicarme con mi papá utilizo la LSM (él sabe poco) y un poco de oralización” (E2)

“En los conceptos que no entiendo y que están en inglés, mi hermana me explica lo básico y me queda más claro, igual me ayuda con el significado en español [...] o mi primo me ayuda cuando tengo dudas en inglés” (E2).

“A veces en mi casa me hablaban y yo usaba la LSM, mis padres querían aprender y yo les enseñaba LSM, pero ellos no me entendían, me decían “espera, lento por favor”, yo señaba muy rápido. Después a mi familia le gusto la LSM y aprendieron más” (E4)

El capital lingüístico que ostenta la comunidad Sorda no es el mismo que tiene presencia hegemónica en el campo educativo. Lo anterior define una lucha desigual. Las personas Sordas tienen que realizar un doble esfuerzo: adquirir la LSM como lengua materna y al mismo tiempo adquirir el español escrito para situarse y abrirse camino en el campo educativo con una estructura desfavorable.

Durante esta lucha las personas entrevistadas encontraron en la LSM un *capital más rentable* que les permite adquirir mayor capital cultural y lingüístico (Bourdieu, 2011). La LSM se configura como un elemento

objetivo de las estructuras del campo: objetivo porque la familia de las personas Sordas no lo pretendieron heredar como capital cultural y ellas lo aprehendieron dentro del campo en un contexto educativo formal.

Las prácticas culturales de reproducción de las familias de los/as entrevistados/as no obtuvieron los resultados que esperaban en el campo educativo. Al encontrar un capital más rentable (LSM) para obtener mayor capital dentro del campo educativo, la identidad dentro del espacio social se asoma por la disposición de aceptar las reglas del campo y la posibilidad de reconvertir ese capital lingüístico en capital cultural, es decir, obtener el título escolar. La LSM y su rentabilidad, ofrece una *posición* a las personas Sordas dentro del campo, se saben Sordas y el grupo de referencia es el hegemónico, es decir, las personas oyentes y esto está relacionado con la auto-adscrición.

La E1 contribuyó con un testimonio interesante, ya que durante su estadía por la secundaria aprendió LSM, y más interesante, es que aprendió la LSM en un contexto en que no se ofrece prioridad a la LSM:

“En la secundaria fui a una escuela especial para hipoacúsicos: grupo especial integrado de hipoacúsicos GIEH, era particular. Ahí buscan la oralización, aunque en mi grupo convivía con niños y niñas que sabían LSM. Los maestros eran oyentes y sabían un poquito de

LSM. Yo no sabía señas. Más o menos a los 14 años aprendí LSM y eso por la convivencia con mis compañeros de esta escuela”.

Este dato es interesante porque la escuela cumple con la función de ampliar el capital lingüístico y la adquisición de la lengua materna cuando, según el marco teórico, lo ubica en el seno familiar.

Para la E2, la trayectoria por el nivel secundaria fue en una escuela con sostenimiento público y acudía con oyentes, el capital lingüístico se amplió a una lengua extranjera: “iba a un CAM. Había muchos Sordos en su escuela y había oyentes también. En la secundaria tenía que aprender inglés”.

Capital Económico

El capital económico se encuentra presente constantemente en la trayectoria de los agentes. No se desarrolló un análisis en su forma monetaria porque su presencia se observó en relación directa con la forma material y la movilidad que poseen las personas dentro del campo.

Un hallazgo interesante es que el capital económico es esencial, pues las cuatro personas acuden a escuelas privadas para estudiar la licenciatura, de las cuales dos sostienen financieramente sus estudios por cuenta propia y las otras dos por el capital del padre, la madre o ambos.

Las opciones son limitadas, tanto en las escuelas públicas como en las escuelas privadas o particulares, pero las cuatro personas encontraron la posibilidad de estudiar una carrera en las privadas. Por ejemplo, la E1 comparte su experiencia en el acceso a la licenciatura.

“[...] decidí estudiar la licenciatura de educación física o deportes, había muy pocas opciones, anteriormente presenté el examen de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) pero la competencia era mucha, muchos querían entrar y elegían a muy pocos, fue muy difícil y no logré entrar a estudiar la ESEF. Otra escuela que me interesaba era la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED) y logré entrar y estudiar la carrera de Basquetbol. Pero la experiencia tampoco fue sencilla. No tenía intérprete, intentaba comunicarme, pero siempre por escrito y esto no facilitaba la comunicación. Terminé por abandonar la carrera. Sin embargo, encontré una escuela particular en la que se imparte la carrera educación física, esa carrera me gusta mucho”.

Los intentos de ingresar al nivel superior de la E1 muestran una desigualdad en el acceso, sea que se presente por la oferta y la demanda o, para el caso de la comunidad Sorda, por el capital lingüístico. Éste, contribuye a reducir o aumentar dicha desigualdad en el acceso. El capital

económico facilitó su acceso a una universidad, siendo que las desigualdades obligan a las personas a trasladarse a otros terrenos del espacio social.

La E2 obtuvo apoyo familiar, ya que su “papá investigó y se enteró de una escuela que tiene intérpretes de LSM, es de paga y escolarizada [...] una asesora me explicó qué hace un diseñador gráfico y en qué consiste la carrera, la asesora trabaja en la universidad”. El capital económico de la familia de origen, se vuelve fundamental para contribuir en la ampliación de su trayectoria escolar, pues con ello se sostienen los estudios de la carrera de Diseño Gráfico.

El acceso a la educación superior de la E3, es muy similar al de la primera, pues ha transitado por el campo educativo público y particular, terminando en este último, no sin antes vivir la misma desigualdad atribuida al capital lingüístico:

“He estudiado en tres escuelas de educación superior: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM, aquí no hay intérprete de LSM. Solicité que me apoyaran con un intérprete, pero me dijeron que no, abandoné la escuela. La segunda escuela es la UVM y es muy cara, intenté estudiar ciencias de la comunicación. La tercera escuela, la de ahorita, es el Centro Universitario en Periodismo y

Publicidad en el que estudio Periodismo, en ocasiones mi hermana mayor me ayuda con la interpretación, tengo beca, pero yo sostengo mis estudios”.

Las desigualdades en el campo educativo se evidencian en el acceso a la educación y la presencia o no de un Intérprete de Lengua de Señas Mexicana.

La experiencia de la E4, fue similar a la de la E2, acude a la misma escuela y cursa la misma carrera:

“Escogí la universidad Marista cuando iba en bachillerato, poco antes de concluir me enteré de la escuela [...] estudio diseño gráfico en la universidad y esta universidad tiene intérpretes de LSM. Los intérpretes pueden cambiar y están diariamente en sus clases. Hay otras personas Sordas estudiando en la misma escuela: una chava Sorda estudia psicología, una compañera está estudiando diseño gráfico al igual que yo [...]yo tenía beca, sólo pagaba el material”.

Se puede observar que el acceso a educación superior es factible porque el volumen de capital económico provee a los agentes de cierto grado de movilidad dentro del campo educativo considerando opciones que, sin el capital económico, no pueden considerarse. Al mismo tiempo se

confirma la presencia de una lucha y resistencia que converge en distintas categorías: educación inclusiva y no discriminación.

El capital económico vuelve difusas otras desigualdades, las oculta y las escinde, por ejemplo, las desigualdades relacionadas con el capital lingüístico y al aprovechamiento académico. La E1 posee un volumen de capital económico tal, que permite el acceso, pero no el desarrollo pleno de sus actividades escolares:

“yo sostengo mis estudios, no recibo ayuda, tengo media beca de la escuela y el intérprete lo paga la escuela [...] cuando entré le pedí al director que me apoyara con un intérprete, fue difícil pero aceptó. Después el problema fue que el intérprete no iba diario y cuando le dije al director que fuera diario, me dijo que cobraba mucho y que no podía apoyarme con la media beca y con el intérprete al mismo tiempo, que yo tenía que elegir uno u otro, cuál de los dos quiero”.

Además, estas prácticas permiten a los agentes educativos explotar y promover sus actividades como inclusivas, pero esconden su verdadera intención que es la acumulación de capital económico, y mientras aumente y no disminuya, aceptan la presencia de intérpretes.

El tránsito de una escuela a otra debido a la ausencia de un ILSM, la vivió la E3 al interior de la UACM “aquí no hay intérprete de LSM. Solicité

que me apoyaran con un intérprete, pero me dijeron que no, abandoné la escuela [...] la de ahorita, [...] a veces mi hermana mayor me ayuda con la interpretación". Esto contrasta con las E2 y E4, quienes cuentan con intérpretes al interior del aula y es menester recordar que, estudian la misma carrera en la misma escuela. Otros aspectos a resaltar son que la familia satisface las necesidades que el capital económico no puede, así como el deslinde de las instituciones educativas trasladando dicha responsabilidad a las familias y a la comunidad Sorda, es decir, a los usuarios últimos del campo educativo.

Los recursos materiales, expresión del capital económico, contribuyen al desempeño académico. Para resolver dudas o buscar información, estos recursos son útiles

"Cuando tengo dudas de algún tema o concepto busco en internet o google, busco dibujos o sinónimos cuando no entiendo las palabras [...] uso los libros o busco en Youtube y algunos grupos de Educación Física en Facebook. Estos últimos tienen mucha información y me ayudan a comprender porque existe la posibilidad de contactar con alguien para que me explique" (E1).

En el acceso a una computadora, un smartphone o tableta, tener acceso a internet o a datos móviles o en la posesión de un libro se puede

notar la presencia del capital económico y se advierte cierta relación con el capital cultural y sus diferentes expresiones.

En el nivel bachillerato el capital económico, también, ejerció peso en las trayectorias. Para la segunda y cuarta personas, este nivel se cursó en escuelas particulares:

“el bachillerato lo cursé en The London School, así se llamaba la escuela, lo acabé en dos años y medio [...] siempre tuve intérprete en esa escuela” (E2). La cuarta persona cursó “en el Tecnológico de Monterrey en tres años, me queda cerca de la casa. Todo era por internet, no iba al salón, las tareas las mandaba por internet y tenía un tutor [...] primero estuve en una escuela para sordos, pero no me gustó, mi maestra me daba dos horas de clase y algo de computación, no me gustó y la deje, luego me fui al TEC [...] tenía un intérprete personal pero no cobraba” (E4).

Aquí se presentó la expresión del capital económico en su forma material, pues proporcionó los medios para la entrega de tareas y en general para el curso y acreditación de este nivel educativo. El volumen de capital económico le permitió elegir entre la escuela que cursaba en ese momento que, además, no le gustaba y la opción del TEC que terminó siendo su elección.

Para las otras dos personas el bachillerato se vivió de manera distinta “La preparatoria la cursé en el Cetis 53, la escuela duraba tres años y decidí cursar un cuarto año para que me dieran el certificado de preparatoria y seguir estudiando una licenciatura” (E1). Así también, lo expresó la tercera persona entrevistada “En la preparatoria, también, era el único sordo en el salón [...] lo cursé en el Colegio de Bachilleres 18, por Azcapotzalco” (E3). En estos casos las escuelas que cursaron en este nivel son de sostenimiento público por lo que el capital económico, sólo se expresó en su forma material: “mi mamá me compró una computadora cuando tenía 16 años” (E3), “mis papás compraban los útiles para la escuela” (E1).

Las actividades extracurriculares formaron parte de las trayectorias educativas como algo cotidiano. Estas actividades fueron sostenidas principalmente por el capital económico familiar:

“Fui a un CAM. En mi secundaria, también, asistían personas Sordas. Asistía por la mañana a la escuela y a terapias por la tarde, las pagaban mis papás. Mis profesores querían que oralizara, no sabían LSM. Era muy difícil entender las clases. Aprendí LSM hasta los 14 años con la comunidad Sorda”.

Además de las actividades escolares formales, las terapias de oralización tuvieron presencia importante. Estas prácticas eran sostenidas con el capital económico de la familia, es decir, los padres y madres de las personas entrevistadas.

La cuarta persona entrevistada, estudió el nivel secundaria en una escuela particular, pero al final la abandonó y para concluir este nivel en el sistema del INEA¹⁵. Durante este tiempo en el INEA, el transporte era lo que pagaba para acudir a los exámenes “La iba a terminar en tres años, pero después de un año me cambié y la hice en el INEA, fue más rápido y no pagaba, sólo pasajes”

En el nivel primaria, la E1 acudió a una escuela particular privada: “era particular y tenía dos escuelas, por la mañana iba a las terapias orales y por la tarde la escuela primaria (regular)”. Durante esta época el capital económico provenía de la familia de origen, y fueron sus padres quienes decidieron que acudiera a dos prácticas educativas distintas, prácticas que evidencian las relaciones entre capital cultural y económico teniendo en cuenta que además de pagar “las terapias, mis papás también pagaban clases de karate que eran particulares” (E1). A la E3 le sucedió algo semejante: “Asistí a un CAM. [...] A mi escuela asistían personas Sordas.

¹⁵ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

A la escuela primaria iba por la mañana y por la tarde a terapias comunicación donde me enseñaban escritura y oralización, las terapias duraban dos horas [...] las terapias las pagaban mis papás". El capital económico de los padres asociado a sus prácticas culturales oyentes, permitió la posibilidad de acudir a terapias de oralización.

La E2 cursó la primaria en dos escuelas, ambas particulares, la primera era regular y la segunda fue una opción a solucionar el acoso que vivía en la primera:

"Antes del IPPLIAP iba a una escuela regular, eran oyentes, usaba mi aparato y algunas veces entendía la clase y otras no. Después de cuarto año me cambié porque no me gustaba, me sentía incómodo, me hacían bullying. Cuando les expliqué a mis papás, mi mamá buscó y encontró el IPPLIAP, ahí aprendí LSM, como a los 9 años más o menos" (E2).

De este testimonio resaltan tres cosas: 1. la edad en que aprendió LSM; 2. que lo haya hecho en una escuela particular y; 3. que vivió en circunstancias de bullying. Estos aspectos resaltan la importancia de aproximarse a la realidad de la comunidad Sorda desde el modelo socio-antropológico y no desde el modelo médico.

La E4 tuvo trayectoria similar a la E2, acudieron a la misma primaria. “fui al IPPLIAP entré cuando tenía 10 y terminé cuando tenía 16 más o menos, mis papás (los dos) buscaron opciones y encontraron el IPPLIAP, ellos conocieron la escuela y rápido hicieron el trámite para yo entrara porque les gustó”. Aunque la edad modal era distinta a la real la aceptaron y del mismo modo que para la E2, el capital económico reviste la posibilidad de la adquisición de la LSM “visité primero la escuela y veía que los demás niños usaban LSM: ¡qué raro! pensé, yo no sabía LSM, había llevado oralización y no les entendía, y mis papás me preguntaron si me gustaba y acepté ir ahí”.

Cuando se trata de recursos materiales, el capital económico fue efectivo en las prácticas de estudio, es decir, la forma en que las personas Sordas aprenden y desarrollan sus tareas escolares. Los productos adquiridos son utilizados según las necesidades de las personas Sordas, por ejemplo, un smartphone o laptop para videollamadas. El aumento y auge de diversas tecnologías de la comunicación e información permiten utilizar los productos o servicios que coadyuvan en su trayectoria educativa. A continuación, pueden observarse en la tabla 3

Tabla 3

Capital económico (material): utilizado durante las trayectorias escolares

Productos	Servicios
Smartphone	Internet
Computadora o laptop	Videollamada
Software (WhatsApp, Photoshop, Facebook, Youtube)	Correo electrónico
Libros	Actividades extraescolares (terapias de oralización y lenguaje, karate)
Cámara fotográfica	

Nota: Se incluyen los servicios de videollamada, correo electrónico e internet, porque las PS lo mencionaron de manera independiente.

Fuente: elaboración propia con datos de las entrevistas.

El capital económico en su versión material es utilizado por las cuatro personas entrevistadas de distintas formas. El capital económico puede ofrecer desde comodidad, certeza, confiabilidad hasta representar la única opción viable para realizar sus tareas académicas.

Para la E1, tener acceso a internet coadyuvó a decidir qué carrera estudiar “Para poder decidir busqué en internet [...]”. Las dudas se resuelven mediante los recursos encontrados en internet, así como la consulta de libros “Para resolver las dudas, busco en libros o internet y

elijo, de diferentes opciones, la que es más entendible” (E1), así lo expresó el primer caso, en el que se puede observar tanto la presencia de capital económico como de capital cultural en forma incorporada o hecha cuerpo.

Para la E2 la presencia de capital económico en su versión material está íntimamente ligada a las prácticas culturales de búsqueda de información “es mejor buscar en los libros porque a veces internet da información falsa”. La diversidad de opciones obliga a las personas a decidirse o inclinarse por tal o cual opción según su eficiencia y la efectividad que tenga para desarrollar las prácticas propias del campo educativo.

Así mismo, el uso de dispositivos electrónicos como laptop y cámaras fotográficas, puede ofrecer indicios sobre el volumen del capital económico:

“[...] en los programas de cómputo que utilizo para mi carrera necesito creatividad y conocimiento de conceptos en inglés. [...] El uso de mi computadora Mac, la de la manzana, me exige aprender inglés [...], también, tengo una cámara fotográfica, me la compró mi papá” (E2).

La E2 expresa que algunas prácticas de estudio se relacionan con el uso de internet: “cuando se me dificultaba hacer una tarea, buscaba en

internet el tema”, lo mismo expresó la E4. En el caso del bachillerato y las tareas de la licenciatura la E4 usa el internet para mandar tareas: “Lo cursé por internet, no acudía al salón. Las tareas las mandaba por internet” (E4). Lo propio sucedió con la E3: “La tarea la resuelvo a veces con información de internet, bajo la información, aunque es difícil porque está en español [...] Acudo a bibliotecas y libros propios” (E3).

En estas prácticas podemos observar que la presencia de barreras de comunicación en contenidos electrónicos es una limitante que confluye con la comprensión del español escrito.

Capital Cultural

El capital cultural es el que tiene mayor presencia en las trayectorias educativas de las personas Sordas, ya sea porque son prácticas culturales de la familia o fueron incorporadas durante su trayectoria en el espacio social. El capital cultural permitió a las personas Sordas transitar por el campo educativo marcando y abriendo camino a pesar de las condiciones adversas y de desventaja que viven. El capital cultural está relacionado con todos los capitales, pero para la comunidad Sorda, está íntimamente relacionado con el capital lingüístico. Éste a su vez, tiene su origen principalmente en la familia.

Los comportamientos de las personas Sordas en el campo educativo manifiestan la forma de ver, entender y aprehender las reglas del campo, las estrategias permitidas y el margen de tolerancia respecto de las prácticas propias del campo.

El campo educativo en el nivel de licenciatura tiene principalmente dos esquemas educativos, en lo que a su asistencia se refiere: el sistema escolarizado (SE) y el no escolarizado o abierto (NE). Acudir a una escuela con sistema escolarizado es la opción que tiene mayor demanda y oferta. La mayoría de las personas Sordas entrevistadas buscaron ese sistema.

Sólo una persona acudió el sistema abierto en dos niveles educativos, el bachillerato y licenciatura, este último nivel por razones de salud. Las otras tres personas han transitado por el campo educativo con un sistema escolarizado en sus diferentes niveles (desde primaria hasta licenciatura).

Como se puede observar en la siguiente tabla, el sistema escolarizado es el más utilizado por las cuatro personas entrevistadas en su tránsito por los distintos niveles educativos.

Tabla 4*Sistemas educativos utilizados por las personas Sordas*

Nivel	E1	E2	E3	E4
Primaria	Escolarizado	Escolarizado	Escolarizado	Escolarizado
Secundaria	Escolarizado	Escolarizado	Escolarizado	Escolarizado
Bachillerato	Escolarizado	Escolarizado	Escolarizado	Abierto
Licenciatura	Escolarizado	Escolarizado	Escolarizado	Abierto

Fuente: elaboración propia.

Estos datos son formas de expresión del capital cultural porque fue la familia quien decidió qué tipo de educación recibirían su hijos/as, no obstante, fue tomada en cuenta la opinión de las personas entrevistadas en algún momento durante su trayectoria educativa.

Consultar a las personas Sordas, aun siendo menores de edad, se consideran momentos de ruptura, porque rompen con las prácticas culturales y la acumulación inicial de capitales.

La familia provee de capital cultural a las personas. Las enseñanzas versan sobre variados temas con la intención de iniciar a los menores de edad en el arte de la acumulación y administración de sus capitales. Pero la familia no inculca estos conocimientos con mecanismos incluyentes y tampoco inicia a los menores en un capital o capitales que la familia

desconoce. La familia posee ciertas disposiciones interiorizadas heredadas de sus respectivas familias y este capital cultural heredado contribuye a definir el origen social, que con consecuencias ad hoc, caracterizan un escenario de tradición oral. Así lo evidencian las afirmaciones de las personas entrevistadas:

“En el kínder tenía un amigo sordo, yo quería aprender señas, pero mis papás no, así que me pedían que hablara” (E1).

“Mi mamá tomó la decisión de buscar una escuela que me ayudara para adquirir el habla (oralizar), mi papá las pagaba, pero mi mamá siempre me acompañaba a la escuela y las terapias” (E1).

“Mis papás pensaban que sí podía llevar una escuela oralizada, les dije que no, que la comunicación era difícil y mis papás no me hicieron caso y me dejaron en esa escuela” (E1).

[...] tenía dos escuelas, por la mañana iba a las terapias orales y por la tarde la escuela primaria (regular)” (E1)

“En la secundaria fui a una escuela especial para hipoacúsicos: grupo especial integrado de hipoacúsicos GIEH, era particular. Ahí buscan la oralización [...]” (E1)

“Mis papás decidían a dónde iba a estudiar” (E3)

“Fui a terapias de oralización [...] de los tres y hasta los 13 años más o menos, siempre por la tarde, las pagaban mis papás” (E3)

“En mi secundaria, también, asistían personas Sordas. Iba por la mañana a la escuela y a terapias por la tarde. Mis profesores buscaban la oralización, no sabían LSM. Era muy difícil entender”
(E3)

“A la escuela primaria iba en la mañana y por la tarde a terapias de comunicación donde me enseñaban escritura y oralización, las terapias duraban dos horas más o menos” (E3)

“Fui a una escuela de oyentes y no entendía ni sabía leer. En esta escuela no había intérpretes y mi maestra no sabía LSM y me daba terapia de oralización, se llamaba IMAL” (E4)

La familia representa un importante vínculo que proporciona apoyo de manera diversa a las personas Sordas presentando prácticas heterogéneas. Puede fomentar la adquisición de la lengua hablada o apoyar la adquisición de la LSM. Lo segundo sucede si se acepta la diferencia en la lengua materna que es distinta a la de la familia.

Si la familia conoce métodos de enseñanza aprendizaje puede utilizarlos para transmitir capital cultural. Y las familias de todos/as los/as entrevistados/as ayudaron a resolver dudas para realizar actividades

académicas, comprender conceptos, comprender idiomas como el inglés o la búsqueda de información. Dichas prácticas contribuyen a reforzar la idea de que la familia tiene que responsabilizarse o apoyar de manera exclusiva, incondicional e inevitable, a las personas Sordas.

“Mi familia me ayuda porque estudiaron educación física y otras carreras relacionadas con educación” (E1).

“El apoyo de mi esposa y mi familia se presenta cuando tengo dudas o tareas” (E1).

“Mis hermanas me ayudaban con la tarea explicando los temas” (E1).

“Mi papá investigó y se enteró que la universidad tiene intérpretes en LSM” (E2).

“Mi hermana me ayuda con el significado en español y nos regresamos juntos de la escuela en las noches” (E2).

“Cuando vemos una película y hay una palabra que no entiendo, le pongo pausa a la película y mi mamá me explica la palabra y/o la seña” (E4).

“En los conceptos que no entiendo y que están en inglés, mi hermana me explica lo básico y me queda más claro, igual me ayuda con el significado en español [...] o mi primo me ayuda cuando tengo dudas en inglés” (E2).

Frente a lo anterior surgen algunas dudas: ¿esto es así porque las instituciones no logran cumplir con sus obligaciones? ¿las instituciones se deslindan de las necesidades de la comunidad Sorda trasladando esa responsabilidad a la familia? ¿existen políticas públicas dirigidas a proteger y garantizar los DDHH de las personas Sordas? Sin duda estas interrogantes deben ser respondidas, y se sugiere que sean respondidas u analizadas a luz del modelo social de la discapacidad, el modelo socio antropológico de la Sordera y el Trabajo Social crítico.

Parte del capital cultural que querían heredar las familias es el español en su modalidad oral auditiva y con ello se identifica la relación entre el capital cultural y el lingüístico. Sin embargo, se encontraron problemas para comprender español escrito. Las personas entrevistadas manifestaron dificultades para el uso del español escrito tanto en redacción como en lectura.

“La tarea la resuelvo a veces con información de internet, bajo la información, aunque es difícil porque está en español” (E3).

“Mi hermana me ayuda con el significado en español y nos regresamos juntos de la escuela en las noches” (E2)

“Cuando vemos una película y hay una palabra que no entiendo, le pongo pausa a la película y mi mamá me explica la palabra y/o la seña” (E4)

“Para buscar información usaba google, usaba los libros de mi casa, mi papá tiene libros y me los comparte para buscar. Los conceptos son algo difícil de entender. Prefiero buscar en internet que, en los libros, porque busco imágenes” (E4).

“La tarea la resuelvo a veces con información de internet, bajo la información, aunque es difícil porque está en español [...] Acudo a bibliotecas y libros propios” (E3).

“En los conceptos que no entiendo y que están en inglés, mi hermana me explica lo básico y me queda más claro, igual me ayuda con el significado en español [...] o mi primo me ayuda cuando tengo dudas en inglés” (E2).

Las evidencias sugieren que el capital cultural de la familia, capital oralista u oyente, es el que contribuye a estas dificultades. Todas las personas entrevistadas acudieron a terapias de oralización y del lenguaje porque sus familias así lo decidieron y fue la única opción que consideraron hasta casi terminada la primera década de la vida (E2 y E4) y a mediados de la segunda (E1 y E3). Hace falta investigar los desfases

entre las expectativas de las familias, las personas Sordas y las condiciones objetivas del campo educativo, contrastando con las políticas públicas que intentan abordar el ejercicio del derecho humano a la educación de la comunidad Sorda.

Capital cultural Institucionalizado

Todas las personas entrevistadas poseen el capital institucionalizado de los niveles educativos antecedentes a la licenciatura. Todos transitaron por la primaria, la secundaria, el bachillerato y obtuvieron los certificados correspondientes. Adquirieron capital cultural en su forma institucionalizada y con éste, también, capital simbólico.

Las personas Sordas aceptan las reglas del juego. Incluso una persona hizo un esfuerzo adicional para obtener el certificado de estudios del bachillerato: “decidí cursar un cuarto año para que me dieran el certificado de preparatoria y seguir estudiando una licenciatura [...] porque para la universidad el grado de técnico no sirve” (E1).

Una persona más posee otro tipo de capital institucionalizado. La tercera persona entrevistada se encuentra al frente de una asociación civil que trabaja por el reconocimiento y pleno ejercicio de los Derechos Humanos de la comunidad Sorda. Esto adquiere relevancia pues no es capital cultural heredado sino capital cultural adquirido, distinto al que su

familia pretendió heredarle. Además, hay que agregar que estas circunstancias otorgan capital simbólico dentro del contexto de la comunidad Sorda, es decir, es un activista y/o líder Sordo: “soy presidente de una Asociación Civil, trabajamos, por ejemplo, por el reconocimiento de la LSM en la Constitución de la Ciudad de México” (E3).

Ciertas disposiciones a fines con la disciplina o carrera que cursan manifiestan su presencia mediante estudios acreditados y el capital institucionalizado correspondiente. La primera persona estudia educación física y expresó que poseía conocimientos de karate: “Aún practico y poseo la cinta negra [...] Recuerdo el karate y las clases de educación física que me gustaban mucho, esto fue cuando tenía 8 años” (E1). Esto quiere decir que ciertas prácticas culturales se sostienen en el tiempo con tal magnitud que se extiende a lo largo de la trayectoria vital, retomando aquellas disposiciones conocidas de *antes* y que *ahora* se expresan como preferencias educativas, es decir, nos encontramos frente un habitus. Este capital cultural está “hecho cuerpo” o “incorporado”.

Algo similar ocurre con la segunda persona entrevistada. Asegura que el arte es de su preferencia: “Me gusta el arte, en el IPPLIAP aprendí mucho de artes plásticas y encontré que me gustaba al igual que la serigrafía” (E2). Hay que mencionar que esta persona está estudiando

diseño gráfico. Nos encontramos frente a ese mismo capital cultural incorporado o hecho cuerpo que tiene su origen en el campo propio y el capital cultural institucionalizado anterior, es decir, la primaria.

Las familias y los propios agentes buscan conservar o moverse a mejores posiciones dentro del espacio social (Bourdieu, 2011). Siguiendo esta idea, si la familia posee cierto volumen de capital cultural, títulos universitarios, por ejemplo, es frecuente esperar que las personas Sordas integrantes de esas familias logren el mismo volumen de capital y que la familia coadyuve y exija esto. Con sutiles recordatorios esta circunstancia es reconocida por las personas entrevistadas:

“Mis hermanas son maestras. Dos estudiaron educación física y otra estudió para profesora de jardín de niños, educadora” (E1).

“Mis papás concluyeron la secundaria, mi hermana es la que estudió más, hasta la licenciatura. Mi mamá se dedicaba a la casa, mi papá era contador” (E1).

“Mi hermana ya está titulada, pero quiere aprender LSM para ser maestra de Sordos” (E2)

“Mi mamá, mi papá, hermana, abuela, tío me ayudan de diferentes maneras. Mis dos primos, ellos ya acabaron la licenciatura me alientan a concluir la escuela, me dan consejos me dicen “tú eres

Sordo, eso no importa, tú puedes”, siempre me alientan, aunque estén ocupados trabajando” (E2)

“Mi papá concluyó la carrera de arquitectura” (E2)

“Mi hermana mayor tiene doctorado en urbanismo” (E3).

“Mis padres concluyeron la secundaria, ese es su máximo nivel de estudios” (E3)

“Mi mamá estudió teatro y mi papá es arquitecto” (E4)

Las personas entrevistadas no reconocen esta exigencia como tal, y esto puede deberse en parte a que la familia considera concluir una carrera como un hecho, circunstancia que tiene su origen en y por el capital cultural de la familia.

Capital cultural incorporado o hecho cuerpo

Capital hecho habitus, es el pasado y presente que forjan las expectativas y la posición de las personas en el espacio social. Las formas de pensar y hacer del presente se vinculan al pasado por una suerte de inculcación que no define, sino que potencializa.

Las experiencias del pasado que tuvieron tiempo suficiente para *iniciar* un capital, intervienen en la comprensión de la trayectoria educativa. Por ejemplo, la E1 manifestó que “ese gusto por la educación física es por el pasado. En las clases que se impartían, encontré interés y gusto por esa

materia” (E1), es decir, transformó el gusto en cuerpo, luego en disposición y al final en herramientas de reproducción del capital educativo. Ya existía en la primera persona entrevistada, una disposición hacia las disciplinas deportivas: “Me gustaban más los deportes, vi muchas carreras como maestro o educador, y elegí deportes” (E1). El conocimiento de las disciplinas deportivas en edades tempranas ejerció cierta atracción o disposición para la selección de dicha carrera profesional.

Así mismo, la segunda persona entrevistada afirmó su gusto por las artes (diseño gráfico) se presentó desde edades tempranas: “Las artes me gustaban desde entonces (primaria) y siempre quería asistir a esas actividades que se presentaban constantemente. Con mi familia casi no asistía a este tipo de lugares” (E2), aquí las prácticas culturales se fomentaron desde la escuela y no desde la familia, con el tiempo suficiente para plasmar su presencia.

Algo similar sucedió con la E4: “Iba a museos a veces con mi mamá, con mi papá, aprendía viendo, me gustó desde niña dibujar y siempre dibujaba en mi casa, cuando fui creciendo me preguntaba cual carrera estudiar, decidí diseño gráfico” (E4). Se puede observar la forma en que la iniciación a un capital específico como es el arte, inclina la disposición de

las personas para estudiar una disciplina próxima a dicho capital, en este caso el Diseño Gráfico.

La tercera persona entrevistada no expuso indicios de este tipo. En su lugar, expresó preferencias por el periodismo, carrera afín a su quehacer como defensor de los derechos humanos de las personas Sordas.

Las prácticas y herramientas pedagógicas utilizadas por las personas Sordas exponen el capital heredado. Las formas en que estudian, incluso estudiar o no, son formas objetivas que son *aprehendidas* por las personas Sordas en edades tempranas y la familia tiene una gran contribución en ello. Es en el hogar donde encontramos las prácticas aprendidas para realizar las tareas escolares: la forma en que se hacen, el lugar y hasta el momento del día en que se realizan.

Todo esto contribuye a cierta inclinación al estudio y desarrollar más habilidades que permiten transitar en el campo educativo. Algunas de las prácticas pedagógicas identificadas que fueron heredadas dejan clara la forma de capital incorporado o hecho cuerpo, además, de su relación con el capital objetivado como los libros.

Por ejemplo, la E1 mencionó que en edades tempranas:

“No tenía gran gusto por los libros, me parecían muy grandes o gruesos, en cambio me gustaban los periódicos porque me permitían saber de las noticias, así fue desde la secundaria, textos cortos para entender y los libros gruesos los dejaba porque no les entendía, ahora ya leo otros libros, aunque sigo buscando cortos o pequeños” (E1).

El gusto por los libros es aprendido en la familia como parte de su capital cultural, no obstante, la preferencia por el tamaño y dimensiones de los libros o la comprensión lectora puede verse comprometido por el uso y manejo del español escrito.

En la E4, se puede observar, también, que es la familia quien provee de este capital cultural “Me gusta leer y tengo libros en mi casa, el cine también me gusta” (E4). Algo similar sucede con la E2 quien encontró un uso *rentable* en los libros a la par que su ausencia la asocia al aburrimiento: “Antes los libros me gustaban, pero en mi secundaria no había libros y me aburría. Usaba libros pequeños. Actualmente los libros que uso son muy caros. Me gustan los libros porque obtengo información para mi escuela, cito autores” (E2).

La rentabilidad de los libros está en función de las ganancias obtenidas dentro del campo. Entregar las tareas con fuentes de

información fidedignas es una práctica exigida en niveles superiores del campo educativo. Así mismo, el uso recreativo de los libros y su relación con el capital económico está presente en las trayectorias educativas. Así lo menciona también, la E3. “Voy a las bibliotecas para buscar información en internet o en libros, o por el gusto de leer” (E3).

La disposición o vocación para estudiar puede ser resultado de ciertas prácticas pedagógicas adquiridas, también, en el mismo campo de juego. En la E2 existe una disposición notable hacia el estudio y concluir su carrera. Cuando se le preguntó por sus relaciones afectivas expuso una preferencia por el estudio: “Tener novia implica mucho gasto, prefiero no tener [...] la última fue de la universidad y fue oyente. Duramos un año y terminamos en 2do semestre. Que hayamos terminado no me importa, quiero seguir estudiando, enfocado en acabar la licenciatura”. Es menester mencionar que esta decisión “lo aprendí sólo, vi a otras personas que terminaron con sus novias y abandonaron la escuela” (E2). Estas experiencias generan una manera de pensar muy específica: concluir la carrera.

Las prácticas de estudio que conocieron las personas Sordas al interior de su familia contribuyen al desarrollo académico y a su transitar por el campo (Bourdieu, 1987b), identificar estas prácticas permite

comprender el lugar que ocupan las personas Sordas en el espacio social, en el campo educativo y las estrategias que desarrollan para mantenerse dentro del campo en mención. Para las personas Sordas, el apoyo de la familia tiene presencia durante sus prácticas académicas, incluso en niveles superiores¹⁶.

Estas prácticas son heterogéneas y se presentan desde el fomento a la lectura, un lugar para estudiar, los momentos para hacer las tareas, las indicaciones de los padres y madres, facilitar las herramientas necesarias, por ejemplo:

“En mi casa tenía libros y escogía algunos que me gustaba leer.

Cuando era pequeño escogía libros pequeños y no gruesos porque se me facilitaba comprender los pequeños [...]” (E1).

“[...] Tengo pocos libros en casa, aproximadamente 3, aunque en mi escuela tienen el servicio de préstamo a domicilio [...]” (E2).

“mi mamá me compró una computadora cuando tenía 16 años” (E3).

“Cuando niño, acudía a museos con mi mamá y mi hermana mayor” (E3).

“Cuando era niña y llegaba de la escuela descansaba un poco en mi casa y después mis papás me decían que hiciera la tarea, pero a

¹⁶ ¿las personas oyentes reciben apoyos similares de sus familias?

veces no hacía caso y cuando me daba cuenta era tarde y pedía ayuda a mis papás quienes me decían “es tu responsabilidad” (E4).

“Hacia mi tarea en mi cuarto, a veces mi mamá me preguntaba ¿tienes tarea? Le decía que sí, pero que después la haría. Después mi mamá, insistía para que la hiciera porque al otro día se entregaba” (E4).

Por una parte, estos son ejemplos del capital cultural de las personas Sordas durante su infancia y adolescencia, y se mantuvieron el tiempo suficiente para facilitar la adquisición de mayor volumen de capital/es, es decir, se inculcaron formas de estudio o cierta disposición para ello. Por otra parte, se observa evidencia de que la familia no provee todas las formas de capital cultural necesario. Se descubrió que algunas prácticas académicas y necesarias hoy en día fueron aprendidas en el contexto escolar, como la computación o aprendizaje de la redacción en español:

“Desde 4º (primaria) comencé con clases de computación en mi escuela, en mi casa no aprendí. A mi escuela iban niños Sordos. (E3).

“Mis papás no me decían cómo hacer la tarea, la hacía yo sólo. En la terapia mi maestra me decía como escribir en español” (E3).

Y las personas entrevistadas llevaron a cabo actividades que les permiten mantenerse en el *juego*, la administración del tiempo y sus recursos tecnológicos, la búsqueda de información, el apoyo familiar o social, por ejemplo:

“Cuando tengo dudas pregunto por ejemplos para aprender de esa manera” (E1).

“[...] en grupos de facebook, estos últimos tienen más información y coadyuvan a comprender porque existe la posibilidad de contactar con alguien para que me explique” (E1).

“Los recursos que ocupo para estudiar consisten en libros, internet, videos en YouTube y por estos medios es que logro realizar tareas y resolver dudas [...] elijo, de diferentes opciones, la que es más entendible [...] busco dibujos o sinónimos cuando no entiendo las palabras” (E1).

“Química es otra materia que se me dificultó, pero logré pasar estudiando solo. Con español llego a tener dificultades, sobre todo al escribir y entender las oraciones, sin embargo, las resolvía observando y buscando entender el contexto” (E2).

“Las dudas las resuelvo buscando en internet y libros. Es mejor buscar en los libros porque a veces internet da información falsa”
(E2).

“Cuando tengo dudas busco el significado y ejemplos, aprender los conceptos es importantes porque me ayudarán en el futuro” (E2).

“En esos tiempos mis hermanas me ayudaban con la tarea explicando los temas, empero yo hice la mayoría de los trabajos solo” (E1).

“Cuando tengo dudas, busco en internet, libros o mis profesores me explican, aunque es difícil porque se comunican por escrito. Utilizo mucho el internet, mis profesores me mencionan que en internet o los libros puedo encontrar la tarea” (E3).

“Voy a la biblioteca Vasconcelos, trabajé un año en ese lugar dando clases de LSM. A las bibliotecas voy para buscar información en internet o en libros, o por el gusto de leer. Mis tareas las hago en casa y en ocasiones en las bibliotecas” (E3).

Los recursos visuales resaltan dadas las necesidades de las personas Sordas y la comunicación en su lengua materna (LSM).

Capital cultural objetivado

Las cuatro personas entrevistadas poseen capital objetivado y lo utilizan en diversas situaciones que exigieron diferente volumen de su uso. Es de llamar la atención el uso de libros durante sus actividades educativas, pues todas refirieron algún nivel de dificultad cuando se trataba del español escrito.

Por una parte, las personas Sordas utilizan libros propios, de sus respectivas escuelas o de bibliotecas públicas para la elaboración de sus tareas académicas:

“En mi casa tenía libros y escogía algunos que me gustaba leer. Cuando era pequeño escogía libros pequeños y no gruesos porque se me facilitaba comprender los pequeños [...]” (E1).

“Las dudas las resuelvo con internet y libros” (E2).

“Mi universidad tiene biblioteca y con los libros aprendo y entiendo mejor, dan más confianza [...] Tengo pocos libros en casa, aproximadamente 3, aunque en mi escuela tienen el servicio de préstamo a domicilio, sólo me los prestan dos días, y si no los entregó me multan” (E2).

“Para buscar información usaba google, usaba los libros de mi casa” (E2).

“A las bibliotecas voy para buscar información en internet o en libros, o por el gusto de leer” (E3).

Por otra parte, se puede considerar capital cultural al uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación y a estas últimas como capital objetivado, así como las estrategias desarrolladas para la búsqueda de datos. En este aspecto, la *búsqueda de imágenes* para realizar sus tareas está estrechamente ligada a la dificultad por entender el español escrito:

“Cuando tengo dudas de algún tema o concepto busco en internet o google, busco dibujos o sinónimos cuando no entiendo las palabras [...] uso los libros” (E1).

“La tarea la resuelvo a veces con información de internet, bajo la información, aunque es difícil porque está en español [...] Acudo a bibliotecas y libros propios” (E3).

Aquí podemos encontrar dos elementos de discusión: el carácter eminentemente visual de la LSM y la oportunidad de mejorar la lectura en español. El carácter visual de la LSM puede ofrecer indicios de una forma específica de estudiar y necesidades pedagógicas precisas para el estudio. La oportunidad de mejorar en la lectura y comprensión del español

sugiere que las terapias de oralización no tuvieron impacto significativo en la adquisición del español oral ni escrito.

Momentos de ruptura

Los momentos de ruptura ofrecen líneas de intervención desde el Trabajo Social. Se busca transformar las circunstancias en que vive la comunidad Sorda con expectativas factibles y lógicas sustentadas en evidencia empírica y generalizaciones teóricas que facilite los procesos de la intervención.

Se hallaron tres formas de entender la realidad, atravesadas todas por las categorías utilizadas en la presente investigación.

Asistencialismo v/s autonomía

El asistencialismo es bien conocido en el Trabajo Social¹⁷. Es una forma de actuar paternalista, que no está encaminada a promover la autonomía de las personas, manifestándose con actividades que promueven la dependencia y se busca paliar las circunstancias adversas que viven las personas.

Durante la investigación se hallaron prácticas culturales que se ubican en la frontera entre asistencialismo y la promoción de la autonomía de las personas Sordas. Esta frontera, dificulta la elaboración de

¹⁷ Autores/as como Cecilia Tobón (1983), Norberto Alayón (1999) y María Imelda Ramírez (2002) han abordado el tema entre muchos/as otros/as.

conclusiones acabadas y determinantes, no obstante, su riqueza radica en la posibilidad de cuestionar la realidad y desvelar aquellas prácticas susceptibles de mejora en beneficio de las personas Sordas.

Las prácticas culturales de la familia, la desatención por parte de las instituciones y la trayectoria educativa de las personas Sordas, contribuyen a la creación de circunstancias en las que se requieren de apoyos adicionales para comprender el español, complementar las tareas o la interpretación en actividades cotidianas. Esta *ayuda* es necesaria y deriva de la ausencia de contextos lingüísticos que permitan a las personas Sordas el desarrollo independiente en sus actividades académicas. Debido a que no se entrevistó a las familias de las personas Sordas no es posible identificar la intención y las implicaciones finales de estas prácticas, sea promover la adquisición de conocimientos lingüísticos y metodológicos que permitan la autonomía o, por el contrario, la dependencia en algún sentido y grado.

A continuación, algunos testimonios que sugieren que el apoyo de la familia puede tener como base de su actuar el asistencialismo:

“Mi familia me ayuda en la comunicación, las maestras me ayudaban en la comunicación; y los intérpretes en algún momento, pero más mi familia, es la más importante. En los conceptos que no entiendo y

que están en inglés, mi hermana me explica lo básico y me queda más claro” (E2).

“Mi primo (D.) me ayuda cuando tengo dudas en inglés, lo busco y me apoya. La novia de mi primo (E.) me regaló un marco para serigrafía” (E2).

“en ocasiones mi hermana mayor me ayuda con la interpretación, aunque no sabes señas muy bien sabe lo básico [...] y a veces corrigiendo textos [...] En el bachillerato mi hermana me apoyaba en la interpretación, aunque eran pocas veces” (E3).

“Las tareas en la licenciatura son difíciles, más o menos, cuando tengo dudas mi papá me ayuda y otras yo puedo hacerlo sola. Cuando tengo dudas las escribo y después le pregunto a mi papá me explica y aclara las dudas” (E4).

“Cuando iba a la secundaria tenía dudas y a veces mi papá estaba cansado, entonces les preguntaba a mis hermanas si me ayudaban, y me decían “sí, con gusto”, mis hermanas dejaban de hacer su tarea en la secundaria o preparatoria y me ayudaban” (E4).

“A veces mi prima y mi mamá me ayudan a aclarar mis dudas” (E4).

No se afirma aquí que la familia tenga por objetivo generar dependencia, ni que en los orígenes de estas prácticas se encuentre el

asistencialismo, lo que procuro es iniciar un camino que permita abordar la discusión sobre cuáles prácticas favorecen la autonomía e independencia de las personas Sordas y cuáles no, un camino que se piense desde y por la reflexión de las familias oyentes con hijos/as Sordos/as.

Además, los cuestionamientos exigen considerar que las familias no cuentan con una estructura de apoyo gubernamental que coadyuve a atender las necesidades de las personas Sordas y sus familias¹⁸. Las desigualdades se observan desde la estructura del campo y las prácticas de los agentes institucionalizados. Ahí existe una línea de intervención de Trabajo Social.

El capital como dominación el campo

La lengua oral posee presencia hegemónica en el campo educativo de tal forma que se ha invisibilizado el capital lingüístico de la LSM. Las prácticas realizadas por las familias favorecen estas circunstancias, sobre todo en los primeros años de las trayectorias educativas de las personas entrevistadas, quienes asistieron a terapias de oralización y/o lenguaje. Esto es resultado de que los papás y mamás decidieron que sus menores hijos/as asistieran a terapias de oralización:

¹⁸ La revisión de las fuentes consultadas no evidenció apoyos específicos para personas Sordas.

“Mi mamá tomó la decisión de buscar una escuela que me ayudara para adquirir el habla (oralizar), mi papá las pagaba, pero mi mamá siempre me acompañaba a la escuela y las terapias” (E1).

“Fui a terapias de oralización [...] de los tres y hasta los 13 años más o menos, siempre por la tarde, las pagaban mis papás” (E3).

“En mi secundaria, también, asistían personas Sordas. Iba por la mañana a la escuela y a terapias por la tarde. Mis profesores buscaban la oralización, no sabían LSM. Era muy difícil entender” (E3).

“A la escuela primaria iba en la mañana y por la tarde a terapias de comunicación donde me enseñaban escritura y oralización, las terapias duraban dos horas más o menos” (E3).

“Fui a una escuela de oyentes y no entendía ni sabía leer. En esta escuela no había intérpretes y mi maestra no sabía LSM y me daba terapia de oralización, se llamaba IMAL” (E4).

Estas expresiones son atribuidas al capital cultural porque son los padres y madres quienes intentan heredar la lengua oral a sus hijos/as. La evidencia sugiere falta de comunicación asertiva pues se ignoró la voluntad y preferencia de una de las personas entrevistadas cuando se trató este tema: “Intenté explicar muchas veces a mis papás, pero decían

“él puede oralizarse”, les decía y decía que no era suficiente para la vida diaria” (E1).

El capital cultural permea con su presencia la dominación dentro del campo educativo porque los padres y madres no demandan escuelas bilingües, las estructuras y disposiciones se inclinan hacia la oralización.

Lo anterior obliga a revisar la oferta educativa en la Ciudad de México dirigida a las personas Sordas, sobre todo en los niveles básicos que son los que por ley deben de garantizarse a las personas Sordas.

Por ejemplo, para triangular el análisis de los hallazgos, se consultó el buscador de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM, 2019) y se comparó con las respuestas de la misma institución a las solicitudes de Acceso a la Información Pública (AIP) vía plataforma Infomex¹⁹ con folios 2510100062719 y 2510100063019, averiguando el número de Centros de Atención Múltiple que aplicaba el modelo bilingüe bicultural para personas Sordas, el número de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana que contrató la AEFCM entre el año 2009 y 2019, así como el nivel de LSM que manejaban los docentes en donde se aplicaba el modelo bilingüe, entre otros datos.

¹⁹ Dichas solicitudes se realizaron vía Sistema Infomex y se encuentran disponibles en <https://www.infomex.org.mx/gobiernofederal/home.action#> <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

Dichas solicitudes permitieron identificar las desigualdades en el campo educativo. De los testimonios de las personas entrevistadas conocemos que el servicio de intérpretes de LSM en el nivel superior es reducido y que en educación básica no se cuenta con las condiciones necesarias. Es importante traer la discusión del nivel básico del campo pues como bien señala Bourdieu, la historia implica lucha dentro del campo.

El modelo bilingüe bicultural dirigido a la comunidad Sorda implica el uso de la lengua de señas al interior del aula: por una parte, el/la docente debe dar las clases en LS, es decir, comunicarse en LS en todo momento lo que exigiría un nivel avanzado de la LSM y, por otra parte, la inclusión de personas sordas señantes adultas al interior del aula cumplen con la función de ser *modelos culturales y lingüísticos* (Lissi, Svartholm, & González, 2012).

En este sentido el uso avanzado de la LSM por los docentes y la presencia de personas adultas Sordas, representa para la niñez Sorda la oportunidad de adquirir su lengua y su cultura en un ambiente que utiliza la LSM como regla y no como excepción. Pero estas prerrogativas no configuran la oferta del campo educativo en México.

El modelo bilingüe bicultural para la niñez Sorda es inexistente en escuelas públicas.

Según las respuestas de la Autoridad Educativa Federal en la CDMX (AEFCM) a las solicitudes de acceso a la información y su buscador online, se evidencia que sólo tres CAM con sostenimiento público implementan el modelo bilingüe (LSM/español) en la Ciudad de México, uno en el nivel primaria, otro con nivel primaria y secundaria y el último imparte el nivel secundaria exclusivamente. De los CAM particulares sólo uno implementa el modelo bilingüe (MB) para personas Sordas y es de nivel primaria. El número total de los CAM (públicos y privados) que ofertan primaria y secundaria al momento de la consulta, es de 92 en comparación con 4265 escuelas regulares de nivel primaria y secundaria, sólo en la CDMX.

De esos 92 sólo 4 aplican el modelo bilingüe. Tres con sostenimiento público y uno con sostenimiento privado. Sin embargo, al analizar el nivel de LSM de los docentes y la presencia de personas adultas Sordos/as en el aula, los datos son preocupantes en sentido cuantitativo y cualitativo.

Según las respuestas de la AEFCM a las solicitudes de acceso a la información, los CAM 17, 52 y 73 son los que “aplican el modelo bilingüe bicultural para personas Sordas” en la Ciudad de México. Sin embargo, el

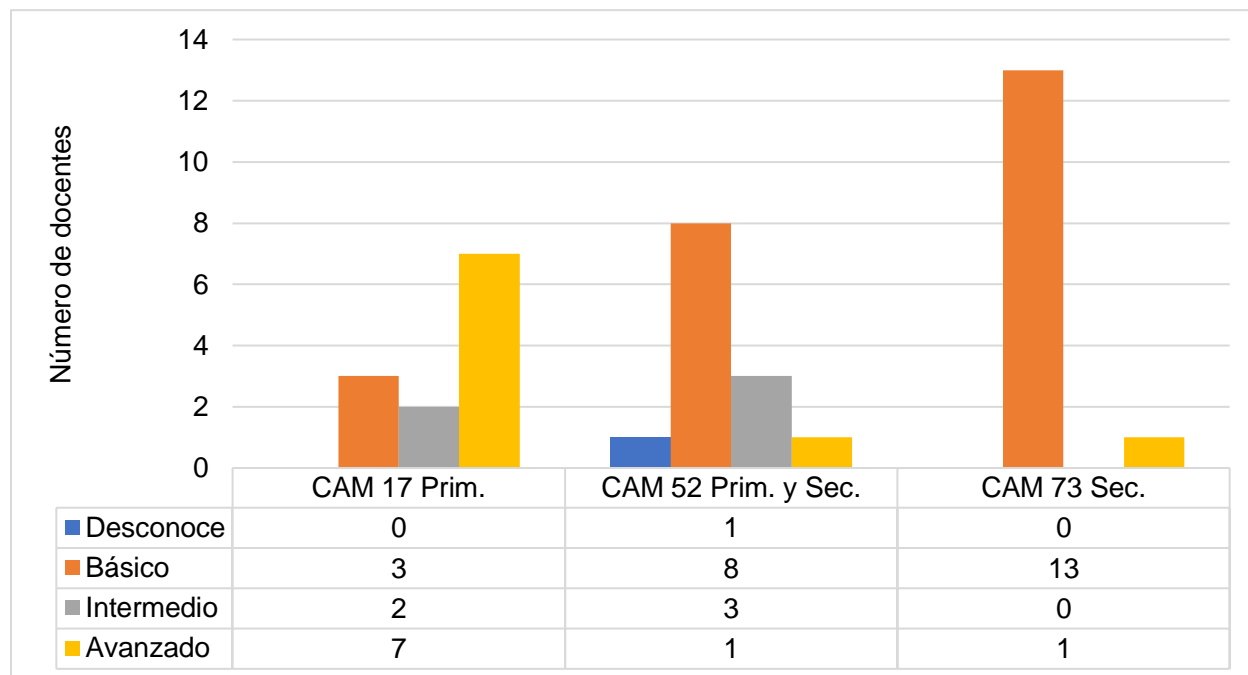
nivel de uso de la LSM de los docentes que ahí laboran no es acorde con el modelo bilingüe.

Según las respuestas de la AEFCM vía transparencia, estos docentes poseen los siguientes niveles de dominio de la LSM: existe 1 docente que “desconoce” (*sic*) la LSM; 24 docentes usan la LSM en un nivel básico; 5 en nivel intermedio y; 9 docentes usan la LSM en un nivel avanzado.

Sólo el CAM 17, que atiende a estudiantes Sordos en nivel primaria posee el 77% de los docentes con dominio en nivel avanzado en LSM. El CAM 52, que atiende estudiantes Sordos de primaria y secundaria sólo cuenta con un docente del mismo nivel de LSM. Lo mismo sucede para el CAM 73 que atiende a estudiantes Sordos de secundaria.

Figura 13

Nivel de uso de LSM de los docentes en CAM con sostenimiento público por nivel educativo. Datos del año 2020.



Fuente: elaboración propia datos obtenidos de solicitudes de AIP.

Por estas razones es que no existe el modelo bilingüe en escuelas públicas en la ciudad de México. No se puede hablar de bilingüismo en las aulas sin docentes bilingües. No se trata de un modelo bilingüe, se trata más de una violación a Derechos Humanos que se agrava por la interseccionalidad de sus derechos: son niños, niñas y adolescentes; Personas con Discapacidad; mujeres y; usuarios/as de una lengua minoritaria.

Estos datos de la Ciudad de México merecen tres observaciones:

1). La lengua predominante es la oral y el uso de la LSM no se contempla en el campo educativo, ni siquiera en las escuelas que deberían tener dicho modelo;

2). El nivel de LSM de los docentes no cumple con los criterios que describen como modelo bilingüe. ¿se puede hablar de un modelo bilingüe sin docentes bilingües al frente del grupo? Evidentemente no, y;

3). La AEFCDM no posee claridad sobre el modelo bilingüe bicultural. Lo que se sugiere aquí es que la AEFCDM no tiene una definición de lo que implica el modelo bilingüe para la niñez Sorda ni de sus contenidos curriculares.

Este diseño del campo educativo contribuye a que las trayectorias educativas de las personas Sordas se amplíen en tiempo, lugares y posición.

En la Ciudad de México, fue hasta el año 2021 que se reformó la Ley de Educación local²⁰, en la que se estipulan claros indicadores que garantizan un modelo bilingüe para la niñez Sorda:

a). Elaborar un registro de Intérpretes de LSM;

²⁰ La propuesta del poder ejecutivo local, no contempló las necesidades educativas de la comunidad Sorda, no obstante, la organización y actividades de las asociaciones civiles conformadas por personas Sordas y líderes y lideresas Sordos/as, resultó en audiencias con la comisión respectiva en el Congreso de la CDMX, para exponer las serias deficiencias observadas en la propuesta original y proponer lo que hoy se refleja en la Ley y que se puede consultar en la siguiente liga

https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY_DE_EDUCACION_DE_LA_CDMX_2.3.pdf

- b). Los padres y madres podrán recibir capacitación, para el caso concreto implicaría clases de LSM;
- c). Certificación de docentes Sordos;
- d). Elaboración de materiales y fuentes de información en LSM;
- e). Los padres y madres podrán decidir sobre cuál modelo escoger (bilingüe u otro).

Los retos para cumplir las condiciones arriba enlistadas están en la organización y coordinación de la comunidad Sorda y el presupuesto que soliciten y asignen las autoridades correspondientes. Al abordar estos indicadores el Trabajo Social tiene mucho que aportar desde el diseño de políticas públicas y la organización de los agentes sociales.

Los datos a nivel nacional tampoco son alentadores, la realidad que se describe en la CDMX no es muy distinta.

Con diversas solicitudes de acceso a la información pública realizadas por la Plataforma Nacional de Transparencia, se preguntó a cada autoridad educativa estatal ¿Cuántas y cuáles escuelas de nivel básico aplican el Modelo Bilingüe Bicultural (MBB) para la comunidad Sorda?, así como ¿cuántas personas Sordas estaban contratadas en esas escuelas?

Baja California Sur (2021) y Nayarit (2021) no reportaron escuelas que apliquen el Modelo Bilingüe, ni personas Sordas contratadas. Puebla (2021) y San Luis Potosí (2021) no reportan escuelas con Modelo Bilingüe, aunque reportan dos y una persona Sorda contratada respectivamente, pero en puestos administrativos y no como docentes. Estos dos estados son los que menos garantizan el derecho a la educación de la niñez Sorda.

Morelos no ofreció respuesta alguna al momento de escribir estas líneas.

Tlaxcala (2021) no reporta escuelas con Modelo Bilingüe, pero sí tres personas Sordas contratadas y merece especial mención la respuesta en la que indican lo siguiente: "Las características de este personal es que presentan sordera desde su nacimiento y no cuenta con una formación formal en cuanto a LSM". La duda sobre esta información es ¿poseen esas personas el nivel de competencia lingüística y comunicativa suficientes para ser modelos lingüísticos y culturales al interior del aula?

Además, respecto al conocimiento de las circunstancias sociales en que vive la niñez Sorda se resalta lo siguiente: "La mayoría de los alumnos, llegan sin antecedentes del uso de la Lengua de Señas Mexicana. Las señas utilizadas son las propias de su contexto y familia [...]"., por esto es que es de suma importancia que las escuelas

implementen el modelo bilingüe, se configura la escuela como elemento cardinal y de referencia en el campo educativo para que la niñez Sorda adquiriera la Lengua de Señas y con ello los capitales y beneficios que conlleva.

Jalisco (2021) reporta una escuela con Modelo Bilingüe y tres personas Sordas contratadas. Querétaro (2021) una escuela y dos personas contratadas. Michoacán (2021) una escuela y ninguna persona Sorda contratada.

Los siguientes estados reportaron entre dos y hasta diecinueve escuelas con Modelo Bilingüe. Así mismo, en la siguiente tabla se anota el número de personas Sordas contratadas por estado.

Tabla 3

Número de escuelas reportadas con Modelo Bilingüe y personas Sordas contratadas por estado del país.

Estado	Escuelas con MBB	Personas Sordas
		contratadas como docentes
Aguascalientes	18	0
Baja California	2	9
Campeche (2021)	7	0
Chiapas (2021)	2	0
Chihuahua	2	3
Colima (2021)	10	5

Durango	19	1
Estado de México (2021)	13	6
Hidalgo	14	10
Quintana Roo (2021)	5	2
Sonora (2021)	9	2

Fuente: elaboración propia con datos de las solicitudes de AIP.

Aquí se puede ver que las instituciones, como agentes del campo educativo, tienen un desconocimiento absoluto del modelo bilingüe. Es incongruente que algunos estados como Durango (2021) y Aguascalientes (2021) reporten diecinueve y dieciocho escuelas que aplican el Modelo Bilingüe, mientras que solo una y cero personas Sordas contratadas respectivamente.

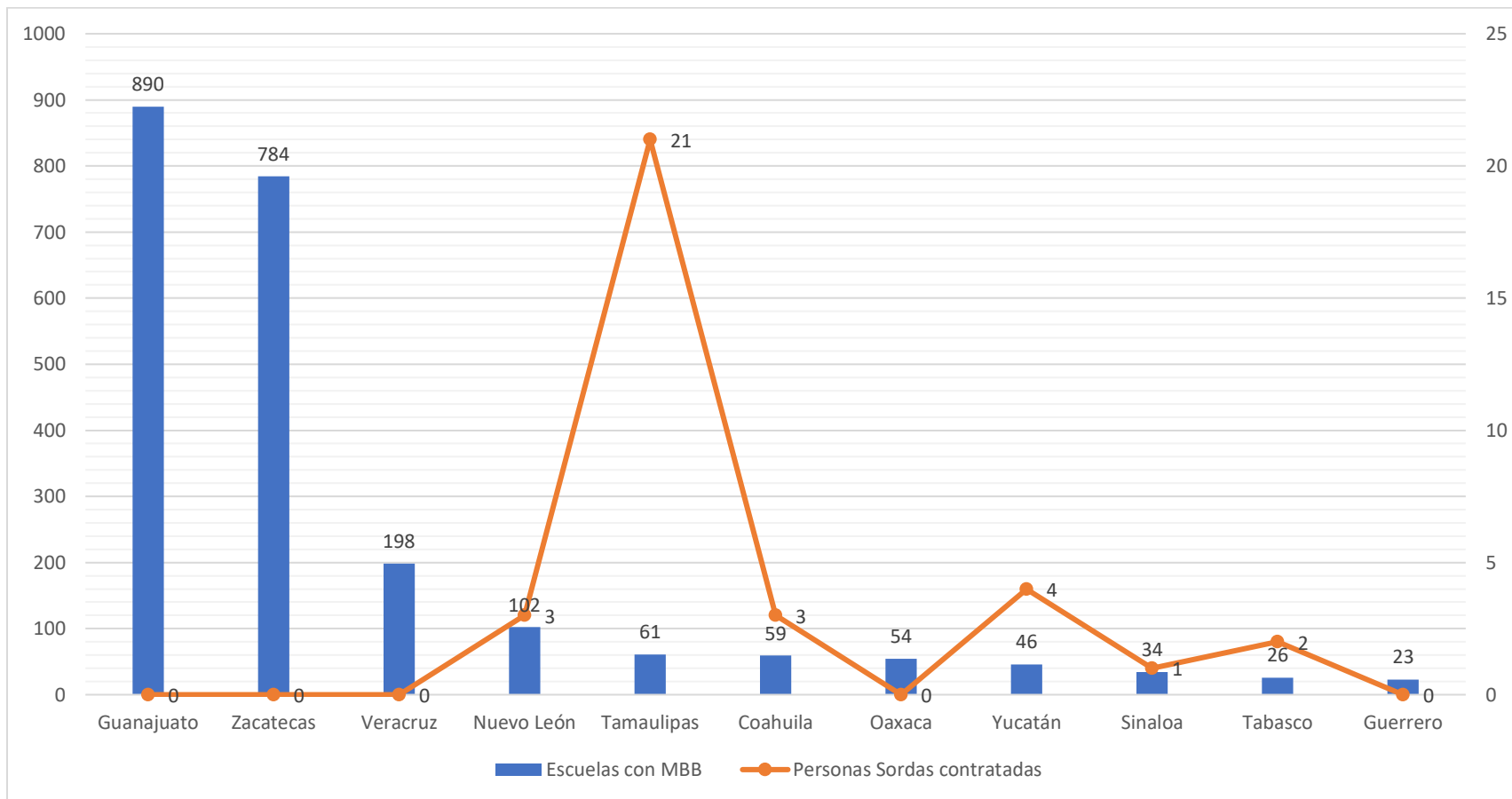
Baja California (2021) reporta un escenario más ideal para la aplicación del Modelo Bilingüe al tener a nueve personas Sordas contratadas en dos escuelas. Chihuahua (2021) e Hidalgo (2021), reportan números más congruentes con el Modelo Bilingüe al tener dos y diez personas Sordas contratadas para dos y catorce escuelas respectivamente.

Los siguientes estados resaltan por la incongruencia con el Modelo Bilingüe Bicultural. En la figura 14 se puede observar que los estados

reportaron desde veintiuna y hasta ochocientas noventa escuelas que aplican el modelo bilingüe. Pero el número de personas Sordas contratadas que reportaron oscila entre cero y veintiuna.

Figura 14

Estados que reportaron veintiuna o más escuelas con MBB.



Fuente: elaboración propia con datos de las solicitudes de AIP.

De la gráfica anterior resalta la incoherencia de los datos reportados por Guanajuato (2021) que reporta ochocientas noventa escuelas, pero no especificó el número de personas Sordas contratadas y Zacatecas (2021) reporta setecientas ochenta y cuatro escuelas, pero ninguna persona Sorda contratada. En el mismo tenor Veracruz (2021) y Nuevo León (2021) no tienen personas Sordas contratadas, pero reportan más de cien escuelas con modelo bilingüe. Coahuila (2021) con cincuenta y nueve escuelas, pero sólo tres personas Sordas y Oaxaca (2021) con cincuenta y cuatro escuelas, pero sin personas Sordas en sus escuelas.

Tamaulipas (2021) reporta sesenta y una escuelas y es el estado que tiene más personas Sordas contratadas, con veintiuno. Y resalta Guerrero (2021) con veintitrés escuelas, pero sin personas Sordas contratadas. Yucatán (2021) con cuatro personas, Sinaloa (2021) con una y Tabasco (2021) con dos personas Sordas contratadas.

Estos datos confirman que en todo el país el campo educativo se inclina por la lengua oral, provocando una clara hegemonía sobre las Lenguas de Señas en lo cuantitativo y lo cualitativo pues los datos duros son reflejo del desconocimiento y falta de consenso sobre las necesidades lingüísticas y sociales de la niñez Sorda. Sólo hay ochenta personas Sordas contratadas en todo el país en el campo educativo.

Por su puesto que esta configuración del campo en el nivel básico trastoca la trayectoria educativa de las personas Sordas en niveles básicos de la educación al limitar la obtención de capital cultural institucionalizado que permita su movilización en niveles superiores.

Contrastando las diversas respuestas de las autoridades educativas estatales, merecen especial mención las siguientes consideraciones

- 1) Michoacán nombra personas "sordomudas" a quienes atienden en la escuela que reportó con MBB, término erróneo y estigmatizante que proviene del modelo médico rehabilitador.
- 2) Tlaxcala se muestra sensibilizada sobre la realidad de la niñez Sorda al reconocer que no cuentan con un dominio adecuado de la Lengua de Señas y que su conocimiento es de señas caseras.
- 3) En Tamaulipas, las personas Sordas contratadas atienden desde una y hasta cinco escuelas a la vez, sin que el MBB sea constante.
- 4) En Tabasco, las dos personas Sordas estaban contratadas de manera temporal.
- 5) Puebla admite que "no hay un modelo bilingüe bicultural que sea exclusiva para la comunidad sorda" (*sic*)

6) Oaxaca, si bien no especifica el número de personas Sordas contratadas su respuesta ofrece un claro conocimiento sobre el MBB al expresar lo siguiente sobre los alumnos y las alumnas *“[...] ya que en ocasiones al ingresar a su educación básica muchos de ellos no cuentan con una lengua de señas como tal, ya que en la mayoría de los casos son hijos de padres oyentes y de algún modo, esto puede significar una barrera de aprendizaje y participación, toda vez que el modelo bilingüe bicultural justamente se basa en tomar como base la LSM para enseñar el español escrito como una segunda lengua [...]”*

De igual forma la solicitud de acceso a la información con folio 0001100028321, dirigida a la Secretaría de Educación Pública (2021) a la cual se le solicitaron los mismos datos, y la respuesta del sujeto obligado ofrece contrastes mayores y hallazgos significativos para la comunidad Sorda y científica interesada en las Lenguas de Señas.

Primero, es de destacar que la SEP refiere que en la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) “no se cuenta con información puntual sobre cuántos servicios llevan un modelo bilingüe bicultural” (*sic*) refiriendo que sólo disponen de las “Orientaciones para la atención

educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural” publicadas en el año 2012 (2021).

Segundo, la SEP se muestra sensible frente las adversidades que puede vivir la niñez Sorda de pueblos originarios o indígenas. Aceptando las limitaciones producidas por el territorio y el desarrollo urbano o rural, se vuelve difícil “el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, tanto para alumnos como para docentes puede ser más limitada que en zonas en las que los servicios de educación especial están más a la mano”, realizó capacitación a docentes, acompañamiento a estudiantes y elaboración de material didáctico, esto último parece una medida pasajera o transitoria. Siguiendo el mismo orden de ideas, la niñez Sorda se puede enfrentar a un contexto social que implica diversas lenguas:

“No es menos importante mencionar que los niños y las niñas indígenas sordos enfrentan una situación comunicativa en la que puedan converger una o más lenguas indígenas, el español y en el mejor de los casos la lengua de señas. De ahí que se distinga el uso de la LSM o lengua de señas de su comunidad como primera lengua y como segunda lengua, la lengua indígena o el español escrito, de acuerdo con las condiciones del contexto” (SEP, 2021, pág. 3).

Tercero, la SEP acepta la presencia de una Lengua de Señas emergente en la comunidad del Aguacate en la Sierra Gorda de Querétaro. Hallazgo propio de esta investigación y que hasta septiembre del año 2022, no se encontró referencia alguna en la Universidad de Gallaudet, ni en literatura especializada.

Con estos datos es evidente que no existe un modelo bilingüe en México. **Ni la autoridad educativa federal ni las estatales, cuentan con claridad o certeza sobre los datos, las implicaciones pedagógicas, curriculares u operativas del Modelo Bilingüe Bicultural.**

La configuración del campo educativo contribuye a la limitación de las trayectorias educativas de la Comunidad Sorda.

Capital LSM

En algún momento durante la trayectoria vital de las personas Sordas, la LSM se convierte en capital lingüístico con sus implicaciones simbólicas. Esto es sumamente importante porque con ello se adquiere cierta posición dentro del campo con sistemas culturales afines a una cultura distinta a la de la familia de origen.

“A veces en mi casa me hablaban y yo usaba la LSM, mis padres querían aprender y yo les enseñaba LSM [...]. Después a mi familia le gustó la LSM y aprendieron más. [...] Mi hermana mayor es la que

sabe LSM, como tres hermanas y soy la menor. La mayor estudió psicología infantil y la que le sigue estudió derecho” (E4).

“Soy la única persona Sorda de mi familia” (E4). Este es un testimonio en el que podemos encontrar soledad y resistencia con implicaciones socioemocionales importantes.

“A veces en mi casa me hablaban y yo usaba la LSM, mis padres querían aprender y yo les enseñaba LSM [...]. Después a mi familia le gusto la LSM y aprendieron más” (E4).

“A mi familia no le gustaba la LSM y la conocían. Hasta que nacieron mis hijas es que a mi familia le interesó aprender LSM, pero sus conocimientos son pocos” (E1).

“aunque para comunicarme, con mi papá utilizo la LSM (él sabe poco) y un poco de oralización” (E2).

“Mi abuela siempre me ofrece comida y tiene muy rico sabor” (E2).

“Mi hermana ya está titulada, pero quiere aprender LSM para ser maestra de Sordos” (E2).

“Somo tres hermanos, soy el de en medio, mis dos hermanas son oyentes al igual que mi mamá y papá.” (E3).

“Estuve aproximadamente 10 años al frente de la comunidad nacional de jóvenes de Sordos” (E3).

“Soy presidente de una Asociación Civil, trabajamos, por ejemplo, por el reconocimiento de la LSM en la Constitución de la Ciudad de México” (E3).

Todas son prácticas más próximas a la cultura Sorda, por la manera de pensar y actuar. Esto, también, configura posibles líneas de intervención y de investigación en distintos niveles y esferas sociales.

La LSM se presenta, entonces, como un capital lingüístico propio y autónomo, alejándose de la cultura oyente.

Discusión

El análisis de las categorías ofrece un panorama más amplio de las circunstancias por las que atraviesan las trayectorias escolares de la comunidad Sorda.

Lo que se proyecta y lo que se percibe

La **auto adscripción** relacionada con la cultura Sorda. La percepción de estar “dentro de la comunidad para ser Sordo” (E3) es algo de llamar la atención. Las actividades próximas a la comunidad pueden fungir como catalizador de la identidad y el reconocimiento, que, siguiendo las propuestas de Bourdieu, lo que se proyecta es la convivencia con la comunidad y se percibiría dicha cercanía.

Incluso, se puede pensar que, ante el aumento de numerosos cursos de LSM disponibles, sobre todo difundidos en redes sociales, aprender LSM es sinónimo de cultura Sorda pues el binomio lengua-cultura es fuerte. Sin embargo, las expresiones culturales se encuentran vinculadas a las prácticas sociales en y por la convivencia con esta minoría lingüística, no únicamente por el uso de la LSM. Lo que daría paso a considerar que la comunidad Sorda es más heterogénea y amplia de lo que a primera vista se puede suponer, es decir, no solamente personas Sordas conformarían a este grupo social, sino que existe la posibilidad de que toda persona que conviva con ellas, que viva las mismas injusticias y se solidarice con los mismos objetivos, puede desarrollar una auto-adscripción a la comunidad Sorda.

Incluso la postura de toda persona Sorda respecto a quiénes conforman la comunidad, ya ofrece cierto matiz de lo que Bourdieu (2002) anota como característico de lo que define a una clase social: su ser percibido tanto como su ser.

En México, la oferta educativa para las personas Sordas es desigual, lo que limita las oportunidades de estudio. Los materiales educativos están diseñados en español y no se consideran a los usuarios de LSM.

En todos los niveles educativos se viven desigualdades: desde preescolar hasta secundaria el modelo bilingüe es inexistente y en el nivel bachillerato y de licenciatura la figura del ILSM es desconocido, tiene poca presencia o el modelo no es suficientemente inclusivo. Estas desigualdades en el campo implican “*sentirse parte de*”, las desigualdades promueven la auto adscripción.

Vivir desventajas sociales implica moverse dentro de los mismos territorios del campo, mientras más próximas y específicas sean dichas desventajas, mayor oportunidad tendrán las personas de encontrarse física y simbólicamente, Bourdieu (2000) lo refirió como afinidades, gustos o simpatías y la cercanía en el espacio social de la comunidad Sorda se encontró como auto-adscripción.

Personas movilizando sus capitales

Compartir el capital cultural adquirido es relevante por la diversidad de lazos que reconvierte como **capital social** y éste puede ser diverso según la proximidad en relación con la persona Sorda. Desde cuñados, suegras, amigos y hasta las parejas de primos, movilizaron distintos capitales para coadyuvar a la adquisición de un volumen mayor de capital global de las personas Sordas.

El capital social se manifestó con obsequios u apoyos personalizados, es decir, propios de la carrera que estudian las personas Sordas. Obsequios “*como un marco para serigrafía*”, y apoyando con el capital cultural adquirido como “*el cuñado o la suegra*” que estudiaron, coincidentemente, la misma carrera que las personas Sordas.

La evidencia sugiere que el capital social se ubica en contextos escolares y extraescolares. Profesores, intérpretes y amigos sostienen lazos a través del tiempo, desde el bachillerato y se vuelven relevantes para la trayectoria escolar, dada la necesidad de comunicación.

Existen elementos suficientes para considerar que la LSM posibilita la acumulación de capital social. Desde compañeros de escuela que desean aprender, hasta intérpretes y profesores que ofrecen su tiempo desinteresada y altruistamente.

Si el capital social se caracteriza por movilizar los capitales propios en favor de alguien más dentro de un campo (Bourdieu, 1986), la comunidad Sorda comparte el capital lingüístico que permitirá moverse en los campos. Esto sucede cuando las personas Sordas son menores y comienzan a *aproximarse a la LSM* por medio de la *convivencia con personas Sordas adultas*. La convivencia con pares Sordos usuarios de LSM en contextos escolares formales es necesario para que se acumule el

capital social a lo largo de su trayectoria vital. Además, la relevancia pedagógica de colaborar en el aula con pares Sordos ya ha sido sistematizada y analizada por Lissi, Svartholm, & González (2012).

La lengua como componente de lucha y resistencia

Todos los entrevistados reciben apoyo de familiares relacionados con el uso del español en labores académicas cotidianas. Sus docentes fueron identificados como *oyentes* que sabían o no LSM, las escuelas recibieron la misma categoría, es decir, escuela de oyentes, aquí se dibuja la identidad por las relaciones sociales atravesadas por la lengua, es decir, por el **capital lingüístico**.

En las personas entrevistadas, el tiempo de adquisición de la LSM se presentó posterior a los 5 años, periodo que según Lennenberg (1985) es fundamental para desarrollar el lenguaje²¹. Estos *momentos de iniciación* son muy diferentes a los que se presentan en personas oyentes. Por ello, es importante que las personas Sordas se encuentren en contextos con personas Sordas y que después puedan adquirir el español escrito que es la base del capital lingüístico escolar. Como señala Bourdieu (2001), la oferta escolar legitima la lengua dominante y sanciona las diferencias con

²¹ Existen varias críticas al periodo crítico. Una buena compilación de dichas críticas se puede leer en Zimny (2015)

la eliminación o autoeliminación de quienes no son diestros en el uso de la lengua dominante.

El uso de la LSM como primera lengua, lengua materna o lengua principal para la comunicación, puede agregarse a las características de la comunidad Sorda y contrastarse con el Audismo. Adicional, puede proponerse la revisión de la función meta lingüística como una actividad cotidiana de la comunidad Sorda debido a que no existen señas para todas las ideas y conceptos utilizados en el idioma español.

Las familias de origen procuraron proveer del capital lingüístico oral a las personas entrevistadas, y posteriormente la LSM. El capital económico y tiempo invertido en incrementar la adquisición del español por medio de la oralización o terapias, mantuvo presencia constante durante la primera década de su vida. Los recuerdos de estas prácticas se merecen el desagrado de las personas entrevistadas y en este sentido, es importante resaltar su percepción, pues los datos no reflejan algún beneficio en términos de movilidad del campo o del juego.

En el campo educativo se observa regularmente que se promueven clases o actividades adicionales a la escuela como computación, artes, deporte o esparcimiento general. Esto no sucede así para las personas Sordas, las terapias se promueven, producto posiblemente de un enfoque

médico y/o psicológico en el tratamiento de la sordera (con minúscula) buscando perfeccionar la lengua oral ignorando, por voluntad o desconocimiento, la realidad de las personas Sordas (con mayúscula) y la riqueza cultural de la LSM y sus beneficios lingüísticos.

El tiempo utilizado en terapias ofrece la percepción a las personas sordas de tener dos escuelas. Estas prácticas enfatizan la distinción producidas y reproducidas en el campo y se encuentran condicionadas por el capital cultural que se pretende heredar. Perfecto ejemplo de cómo las estructuras son estructuradas y los capitales ofrecen apariencia y esencia al mismo tiempo.

El dinero y los recursos que se obtienen de él

Los cursos complementarios, terapias, asistencia a escuelas privadas demuestran la relación entre **capital económico** y capital cultural en su manifestación institucionalizada. Aunado a ello, existe un aumento en el volumen del capital simbólico por adquisición de los documentos probatorios de los diversos niveles.

Todas las personas entrevistadas cursan o cursaron la licenciatura en escuelas particulares. Aunque algunos tuvieron becas, la adquisición de bienes para realizar sus actividades escolares como computadoras o

libros, por ejemplo, se facilitaron gracias al capital económico propio o el de la familia de origen.

Las personas Sordas son objeto de violencia simbólica, pues se *normaliza* que las actividades de los agentes escolares sean de naturaleza caritativa/generosa. Así es cuando se simula ayuda a los Sordos ofreciendo *escoger entre un intérprete y la beca ofrecida por la escuela particular*. Aún no es reconocido su derecho a la educación, sino que son materia capturada de una política pública deteriorada en procesos que buscan incrementar el capital simbólico de las instituciones y empresas escolares.

Las personas Sordas hacen uso de diversas herramientas tecnológicas. Para ello se hace uso de capital económico, ligado principalmente al capital cultural incorporado, como una estrategia que permite efectuar y ejecutar las labores educativas cotidianas.

Es necesario recuperar las consideraciones de Bourdieu (1995), "De forma general, los que son más ricos en capital económico, en capital cultural y en capital social son los primeros que se dirigen hacia las nuevas posiciones" (pág. 388-389) dentro del campo. No es sorpresa que las personas Sordas que poseen mayor capital económico puedan seguir sus estudios hasta niveles más altos y tampoco es sorpresa que quienes

poseen mayor capital lingüístico de la LSM se muevan en otros sectores más próximos a un capital social vinculado a la comunidad Sorda.

El uso de estos servicios y redes sociales obliga a la reflexión sobre la protección de los datos personales y los niveles de privacidad que usa la comunidad Sorda. Respecto al uso de videos con interpretación en LSM, se debe analizar si, más allá de su uso instrumental, son recursos académicos confiables.

La expresión material del capital económico obliga a incrementar el capital lingüístico por el aprendizaje de otro idioma para usar el software necesario en la trayectoria escolar. A la par del capital académico, se incrementa el capital lingüístico gracias al volumen de capital económico. Es importante mencionar que esta situación ofrece un reconocimiento de las condiciones del campo educativo y con ello un aumento en el capital simbólico de las personas Sordas.

El capital económico contribuye en el aumento el volumen del capital lingüístico que los padres y madres prefirieron: la oralización. Como se evidenció, la oralización de las personas Sordas en nivel básico, más que una herramienta representa un obstáculo social y lingüístico para la adquisición de la lengua, favoreciendo el incremento de la trayectoria escolar de las personas Sordas en tiempo y envejecimiento social, es

decir, se amplía el traslado y la estancia por el campo educativo deambulando entre la oferta pública y particular, entre el español oral y la Lengua de Señas, entre una comunidad y Otra. Sin embargo, no se encontró evidencia de que la oralización ampliara o extendiera los conocimientos, que ofreciera acumulación de capitales, ni tampoco se encontró evidencia que lleve a considerarlo un capital.

Sobre el esquema de terapias de oralización hay que hacer énfasis, la oralización como única alternativa para el desarrollo de la lengua, no evidencia beneficios sociales, ni lingüísticos, ni educativos. Entonces, no se sugiere limitar a las personas Sordas a un esquema de oralización como método único e inequívoco, por el contrario, el aprendizaje de la Lengua de Señas evidencia mayores beneficios sociales, lingüísticos y educativos. Incluso no se debe descartar un modelo mixto entre estos dos enfoques respetando y enalteciendo sus características.

En todo momento, el capital económico mostró relación con el capital cultural pues las formas de hacer y pensar son posibles en función del volumen del capital económico, sobre todo en un campo diseñado desde y para la lengua dominante, es decir, que no cuenta con la misma oferta para usuarios de LSM. En algunos casos representó la oportunidad de aprender LSM y en otros de acudir a terapias de oralización. Ambas

prácticas resultado del esquema cultural de la familia, del diseño del campo y de políticas públicas asistencialistas.

Entre el autoconocimiento y reconocimiento

Identificar la diferencia entre Sordo y sordo conlleva un ejercicio de **capital simbólico** porque se saben los agentes como diferentes frente a los oyentes y las prácticas diferenciadas inevitables en sus estrategias y prácticas aceptadas o no dentro del campo educativo. Se coloca al capital lingüístico (LSM) en el centro de la discusión de la trayectoria escolar de las personas Sordas por la notable excelencia simbólica de la lengua.

La política pública se encuentra desvalorada por los agentes Sordos. Afirman que en otros países se tienen mejores oportunidades educativas para las personas Sordas o incluso en otras ciudades del país en comparación con la Ciudad de México (Puebla, Guadalajara, Baja California). Lo que obliga a revisar aquellas prácticas que han merecido el reconocimiento de las personas Sordas a nivel nacional y preferir aquellas que hayan permitido conformar experiencias positivas de personas Sordas sobre las que no.

El conocer debilidades y fortalezas académico-personales, ha permitido a los agentes Sordos perfeccionar e incrementar los conocimientos sobre los capitales que les son propios. Con lo que mejora

su movilización dentro del campo educativo y con cada movilización de sus capitales contribuyen a una configuración del campo más equitativa.

El autoconocimiento permitió a las personas Sordas elegir una carrera de su agrado y esto influyó en su trayectoria escolar: transitar por diferentes escuelas, ampliar el tiempo de estudio o sus conocimientos en algún tema específico.

En el campo educativo los agentes oyentes (personas que pueden escuchar) se sorprenden de encontrarse con personas Sordas, éstas tienen cierto prestigio concedido por un *principio de diferenciación ajeno* al campo: la lengua (Bourdieu, 2007). Esta sorpresa, construida socialmente, de llevar una vida regular se despliega en general a todas las personas con discapacidad, pero dicha sorpresa se encuentra ausente o disminuida cuando, en igualdad de condiciones dentro del campo, los agentes entrevistados acuden a una escuela que cuenta con intérpretes de LSM en el aula.

Se reconocen las diferencias sobre el campo en función los capitales disponibles y las prácticas de los agentes escolares: poseen el servicio de interpretación. Sucede de manera similar con la ausencia de investigadores Sordos, que puede ser una manifestación o indicador de la desigualdad de oportunidades académicas para las personas Sordas. De

hecho, Alejandra Álvarez Hidalgo (2021), describe de manera destacada la lucha de la comunidad Sorda en el campo educativo y las desigualdades que han vivido, siendo el único trabajo que aborda del tema, escrito por una mujer Sorda señaante en México.

Las relaciones sociales influyeron en las trayectorias escolares de las personas Sordas. Conocer el resultado de las rupturas amorosas de amigos y saber de otras trayectorias escolares de agentes Sordos a nivel licenciatura, aumentó y consolidó el interés de las personas entrevistadas en estudiar y concluir una carrera profesional. Lo anterior incrementó el volumen de capital simbólico e indudablemente el capital cultural tiene presencia en este punto porque coloca como plausible lograr obtener un título universitario.

Los capitales que pretende heredar la familia se niegan a replegarse en el campo. Aunque las condiciones no son del todo favorables al uso de un capital específico (español oral) la familia se niega a *reconocer* su ineficacia y los capitales no logran su objetivo: movilizar al agente. No es que el campo no acepte el capital, el capital no es propio de ese campo y obliga al agente Sordo a buscar dónde jugar como si fuera *natural* jugar, cuando en realidad es aprendido y aprehendido.

El capital simbólico que hereda la familia mediante el discurso produce y reproduce parte de la cultura Sorda/oyente y desencadena de alguna forma la auto-adscripción por *aquello que no es*. Pensar que una familia oyente no puede aportar cultura Sorda y viceversa establece y arraiga el capital cultural y la dicotomía del mundo oyente/Sordo afianzando el prestigio de lo conocido y lo desconocido.

Tradición y herencia aprehendidas, incorporadas

El **capital cultural** se observa, por ejemplo, en la búsqueda de información en internet, con videos, imágenes o libros *no tan gruesos*, puede convertirse en habitus. Aunque los agentes no refirieron que hayan recibido capacitación sobre la búsqueda de información en internet o que su familia les haya recomendado hacerlo, se ha vuelto una práctica común, una práctica cultural de la comunidad Sorda en el campo educativo.

Lo anterior no puede pasar desapercibido, pues se normalizaría o se pensaría que es obvio dado el carácter viso gestual de la LSM. En realidad, es producto de la desigualdad social en el campo educativo, es decir, las personas Sordas no tienen las mismas oportunidades de estudio que las personas oyentes.

Las personas Sordas que poseen menor desfase en su trayectoria educativa, acudieron a una escuela nivel primaria que utiliza el modelo

bilingüe bicultural y gozaron de actividades extraescolares como asistencia a museos. Las prácticas de agentes escolares en este caso contribuyeron a que las personas Sordas estudiaran una carrera profesional, sea por el capital cultural incorporado o por el capital lingüístico.

Las personas Sordas no recibieron recomendaciones sobre técnicas de estudio. La ausencia de ello, aunque sutil y sin aparente relevancia, define prácticas de las personas Sordas al momento de estudiar y con ello amplía o limita la acumulación de mayor capital (Bourdieu & Passeron, 1995). Las prácticas de estudio que utilizan parte del capital objetivado se potencializan como producción de capital en su estado incorporado.

El capital incorporado que la familia busca heredar, a fuerza en algunos casos, puede generar controversia en el uso de la LSM y la oralización. Al negar la LSM y buscar la oralización, se producen experiencias en las personas Sordas que pueden contribuir a sostener una actitud de negación/resistencia frente a la oralización (sin entrar en debate sobre sus ventajas o desventajas) lo que se traduce en capital cultural incorporado, es decir, que los Sordos *no reciban con buenos ojos* la oralización.

El capital cultural institucionalizado amplía el volumen de otros capitales como el simbólico (Bourdieu, 2007). El pasar por los diversos

niveles educativos, ha producido en los agentes Sordos una particular visión sobre el campo educativo, el ejercicio de su derecho a la educación y las prácticas de los oyentes y agentes escolares. **Es fácil reconocer las desigualdades cuando se viven.**

Para estudiar la licenciatura es necesario presentar el certificado de bachillerato, que a su vez requiere el de secundaria, y para ésta el certificado de primaria. El presentar estos documentos, presume la existencia de capital cultural y se adquiere prestigio académico permitiendo estudiar el siguiente nivel inmediato. Las terapias no ofrecen este tipo de reconocimiento, empero, el tiempo invertido, los recursos monetarios y la intención de la familia de que forme parte de la trayectoria escolar de las personas Sordas, obliga a considerarlo capital institucionalizado con la salvedad de la eficacia simbólica. Las terapias no ofrecen un capital institucionalizado y por ende su valor como capital simbólico es nulo.

Desigualdades halladas

Uno de los hallazgos desde esta investigación es el círculo vicioso presente y casi invisible en el campo educativo que afecta la trayectoria educativa de las personas Sordas.

La ausencia de un modelo bilingüe-bicultural en el que se utilice la LSM y el español implica que las/os menores Sordas/os (MS) no adquieran el volumen inicial suficiente de capital cultural institucionalizado, es decir, certificados o diplomas de educación básica. Al no recibir este volumen inicial de capital se limita su capacidad de adquirir más capitales, por ejemplo, el capital lingüístico. Tanto el capital lingüístico propio de la comunidad Sorda, como el capital lingüístico interrelacionado con el campo educativo se ven limitados. Esto provoca que su trayectoria educativa se amplíe en tiempo y espacio.

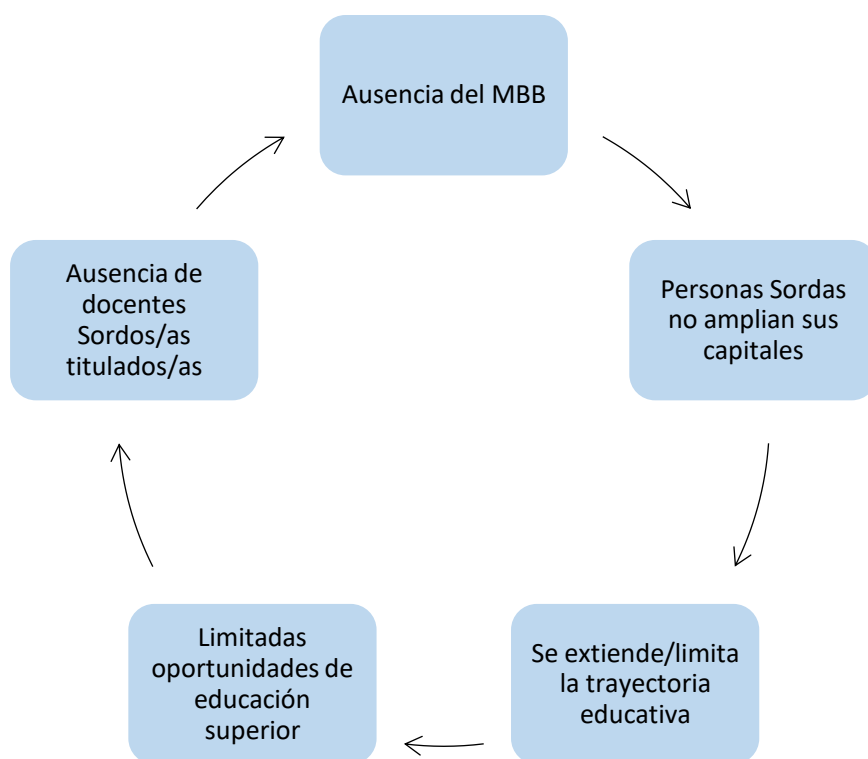
Por una parte, tienen un desfase respecto a la edad modal o esperada y, por otra, no alcanzan estudios de nivel superior, por ejemplo, no llegan a ser docentes.

Las leyes educativas federales y locales indican que sólo personas con título profesional de docente pueden estar frente a grupo, lo que restringe la participación de personas Sordas dentro del campo educativo como docentes o como modelos sordos al interior del aula. Y esto nos lleva nuevamente a perpetuar la ausencia de un modelo bilingüe bicultural por la ausencia de profesores/as Sordos/as. Lo anterior se puede observar en la figura 15.

Además, se debe recordar que el nivel de LSM de los docentes oyentes no es el adecuado ni congruente con un modelo bilingüe, no se puede hablar de modelo bilingüe sin docentes bilingües.

Figura 15

Circulo vicioso presente en la oferta educativa para las personas Sordas.



Fuente: elaboración propia.

Esto permite identificar las posibles estrategias de intervención de Trabajo Social. Pues las estructuras susceptibles de transformación se encuentran en las esferas legal/legislativa, social/relacional y cultural.

Otra desigualdad hallada se encuentra en la convergencia del modelo médico y el capital cultural de las familias oyentes. Este capital se

armoniza con el modelo médico, resultando en la negación de las Lenguas de Señas en todos los ámbitos. Esto explica porque la oralización se presenta como estrategia dominante en la atención de la Sordera.

De lo anterior se desprende que exista todavía más resistencia de las familias oyentes a aprender Lengua de Señas, no se presenta un quebrantamiento del capital cultural oyente hasta que las personas Sordas entran a la adolescencia y aprenden LSM, y en el mejor de los casos, este quebrantamiento se da antes de los primeros diez años de vida. Esto se relaciona con el fenómeno de la privación lingüística y el periodo crítico para el desarrollo del lenguaje.

Adicionalmente, la orientación dirigida a padres y madres de la niños, niñas y adolescentes sordas, debe cumplir con altos estándares de profesionalismo, es decir, que la orientación sea basada en evidencias con el fin de erradicar prejuicios e ideas sin sustento científico, en torno a las LL.SS.

Balance de la investigación

El planteamiento del problema fue respondido en general. **Las primeras dificultades** que presentaron las personas Sordas fueron la adquisición de la LSM y asistir a un modelo educativo oral. Al no existir escuelas con modelo bilingüe y las familias oyentes no tenían conocimiento de la LSM, las personas Sordas vieron limitada la acumulación inicial de capital social, lingüístico y cultural acorde necesidades específicas. El capital cultural de la familia oyente ofrece resistencia al punto de restringir dicha acumulación.

Para las personas Sordas la transformación de capital económico en capital institucionalizado es la principal forma de movilización en el campo educativo para lograr estudiar una carrera profesional. Aunado a ello, la lucha por el reconocimiento de su capital lingüístico es propia del campo y en dicho sentido, el campo reconoce como agentes a las personas Sordas en función del volumen de capital económico que posean.

Las prácticas de los agentes institucionalizados fueron otras trabas a las que se enfrentaron. Condicionar una beca o el servicio de ILSM es una actividad guiada por el interés económico de quienes ofertan educación. El campo educativo ofrece más desigualdades que oportunidades a la

comunidad Sorda al no garantizar gratuitamente un servicio de interpretación.

Las trayectorias educativas de las personas Sordas están plagadas de vicisitudes, experiencias que se viven de manera distinta por formar parte de una comunidad minoritaria, lingüísticamente hablando.

La ausencia un modelo educativo que promueva la acumulación inicial de sus capitales, la lucha por una identificación con sus pares, el acoso escolar, la violencia simbólica familiar e institucional son algunas de las desigualdades halladas promovidas por un campo educativo pensado desde y para las personas oyentes.

Las líneas de investigación futuras pueden versar sobre los análisis comparativos entre trayectorias escolares de personas Sordas en escuelas públicas, escuelas privadas y del tercer sector, así como la percepción y vivencias de las familias en dichos ámbitos. En la literatura revisada no se encontró evidencia de estos temas y en la presente investigación no se consideraron.

Hace falta indagar sobre las relaciones afectivas o de pareja entre personas oyentes y Sordas y su influencia en la trayectoria escolar de menores Sordos y oyentes, sin soslayar un análisis retrospectivo del

envejecimiento social aunado a este tema y al uso social del parentesco y el capital simbólico que conlleva.

Las posturas actuales de profesionales médicos en relación con la LSM son poco abordadas, sobre todo en especialidades como otorrinolaringología, audición y genética que son áreas en las que regularmente atienden a menores con sordera.

La presencia de abuelos oyentes en la vida de menores Sordos y viceversa no se encuentra estudiada, según la literatura revisada.

En relación con la cultura Sorda y las Lenguas de Señas, se debe investigar la Lengua de Señas emergente que reportó la SEP en la comunidad “El Aguacate”, en la Sierra Gorda de Querétaro.

El uso de **recursos tecnológicos** es un tema que amerita mayor investigación y que se encuentra poco estudiado según la literatura revisada. Aquí se encontraron como capital objetivado que contribuye a la trayectoria educativa. Sin embargo, es fundamental mencionar que existen aplicaciones que intentan “traducir” y/o “interpretar” las Lenguas de Señas mediante el reconocimiento de la configuración de las manos o su movimiento lo que puede generar procesos benéficos o inclusivos al interior de las aulas.

No obstante, se debe mencionar que el rostro, la cabeza y el cuerpo poseen elementos lingüísticos en cualquier mensaje con LL.SS. Lo anterior es de especial relevancia pues existe amplia dificultad por parte del software actual para traducir y/o interpretar adecuadamente el rostro, la inclinación del cuerpo o la cabeza que, en ocasiones apenas es notorio, lo que representa una limitante para dichas aplicaciones.

Además, existen gran cantidad de señas que pueden tener la misma configuración (forma de la mano), pero el movimiento y la ubicación respecto del cuerpo, cambia totalmente el mensaje. Agregar, también, la polisemia de algunas señas, así como aquellas que no tienen un significado o traducción exacta a la lengua oral.

Por su parte, la investigación tuvo algunas limitaciones. El estudio de trayectorias similares o comparativos con personas Sordas que no hayan llegado a estudiar una carrera profesional ofrecería mayor certeza sobre la identificación, análisis y contrastación de las estrategias que llevaron a cabo y poder definir o diseñar propuestas de intervención acordes la realidad de las personas Sordas que viven sin ejercer su derecho a la educación.

La relación que guardan las terapias de oralización con el desempeño académico es otro tema pendiente y que no abordó la

presente investigación. Hacen falta estudios comparativos de las trayectorias escolares de personas Sordas con oralización y sin ella a fin de poseer información concluyente sobre la relevancia, eficacia y efectividad de las terapias en relación con la educación de los agentes Sordos.

La experiencia de investigación desde el Trabajo Social Crítico, propició una postura diversa a la del modelo asistencialista de atención a la sordera. Considerar que la realidad en la que intervenimos es diversa, que el proceso de investigación es parte del proceso de intervención y que los “modelos” no alcanzan a adaptarse a todas las personas, proporcionó elementos que coadyuvaron a aceptar la diversidad y al mismo tiempo ofreció encontrar, en los *momentos de ruptura*, aquellos *indicios* que definen líneas de intervención para *transformar* una parte de la realidad de la comunidad Sorda.

Reflexiones finales

La investigación obtuvo parcialmente los objetivos que buscaba.

Las prácticas de los agentes (instituciones) relacionadas con la formación escolar de las personas Sordas fueron identificadas por las desigualdades que generan.

La triangulación que se hizo mediante las solicitudes de acceso a la información, demuestra que institucionalmente el modelo bilingüe está ausente de la oferta educativa tanto a nivel nacional como en la Ciudad de México. El nivel de LSM de los docentes en nivel básico de sostenimiento público, no cumple con el escenario idóneo para un modelo bilingüe, es decir, no es un escenario inmersivo. En nivel medio superior (bachillerato) y superior (licenciatura) la ausencia de intérpretes es una barrera que limita la trayectoria escolar de las personas Sordas. Incluso, la existencia de un ILSM, no garantiza que el modelo permita un desarrollo académico adecuado pues pueden surgir desigualdades en el aula, las evaluaciones y los materiales educativos disponibles.

Se identificaron formas de *violencia simbólica*, es decir, violencia oculta en las prácticas al interior las escuelas, encubierta de ayuda a las personas Sordas y dentro de las prácticas familiares. Por ejemplo, a una de las personas entrevistadas se le solicitó *escoger entre un intérprete y la*

beca ofrecida por la escuela. Lo anterior evidencia que las personas Sordas aún no son reconocidas como sujetos de derecho a la educación, sino materia capturada de una política pública marchita por procesos que buscan incrementar el capital simbólico de las instituciones o empresas escolares, con base en una inclusión ilusoria que facilita la reproducción de desigualdades en el campo educativo con esquemas asistencialistas.

Otra forma de violencia simbólica que se encontró, fue que algunas maestras *prohibían señar* a las personas Sordas, sobre todo en niveles básicos del campo, posiblemente porque se pensaba que la oralización era lo mejor para ellas o por desconocimiento de las lenguas de señas. **Una educación dirigida o inclinada hacia la oralización como estrategia única, contribuye a disminuir y/o limitar la acumulación de capital lingüístico, social, simbólico y cultural propio de la comunidad Sorda, además tiene el potencial de impactar negativamente en etapas críticas del desarrollo lingüístico de los/as menores Sordos/as.**

Otra forma de violencia simbólica fue la que se halló en las relaciones familiares. Cuando la familia conoce que algún miembro es Sordo y a pesar de ello no aprende lengua de señas o incluso le prohíbe señar, se crea un ambiente en el que la persona Sorda no puede comunicarse con sus familiares. Los capitales están en juego: oyente y

LL.SS. Es preocupante que la familia posea tal nivel de resistencia que la comunicación y socialización familiar es prácticamente nula, estamos frente a una variante de lo que se denomina *Ley del Hielo* que conlleva ignorar a la persona.

Lo anterior implica cuestionar a las familias oyentes de personas Sordas: ¿existe una comunicación abierta, cotidiana y fluida con la persona Sorda? ¿las personas Sordas disfrutan las reuniones familiares? ¿quién hace el esfuerzo por mantener la comunicación, la persona Sorda escribiendo en español, intentando hablar o la familia utilizando la lengua de señas? ¿La persona Sorda se aísla al interior del hogar? Y si sucede o no ¿qué prácticas explican dicha actitud?

Las líneas anteriores, indudablemente me confrontan como padre oyente y como investigador, me llevan a cuestionar la legitimidad de los lazos familiares que no usan o hablan la misma lengua, es decir, si la familia es consciente de la necesidad de comunicarse con su hijo Sordo o hija Sorda con y desde la Lengua de Señas y, a pesar saberlo, no aprenden Lengua de Señas **¿se les puede considerar familia más allá de lo que la biología dicta?**

Vale cuestionarse esto desde una postura más rígida y con responsabilidad institucional. Si las instituciones saben y conocen que es

necesaria la Lengua de Señas en la atención de la comunidad Sorda y no la incluyen en sus decisiones y actuaciones ¿existe en dicha hipótesis una violación a los Derechos Humanos de las personas Sordas? ¿Es posible afirmar que las instituciones violan los Derechos Humanos de las personas Sordas, cuando en la atención, trámite, acceso a servicios, decisiones y actuaciones no se otorga la relevancia que posee la Lengua de Señas y la cultura Sorda o no se realicen los ajustes a los procedimientos para garantizar la igualdad y no discriminación que establecen la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y demás instrumentos internacionales?

Se identificaron las prácticas de los agentes (instituciones) relacionadas con la formación escolar de las personas Sordas.

Algunas prácticas de los agentes escolares contribuyeron de manera positiva a la trayectoria de las personas Sordas por el campo educativo. Tener la posibilidad de mandar tareas por internet, que los *profesores o tutores* ofrezcan tiempo adicional para el estudio son ejemplos. **La LSM y el español escrito son las lenguas que abren la puerta a estas prácticas, lo que confirma que el español escrito y las LL.SS. proveen de mayores oportunidades de desarrollo en las actividades académicas.**

Contar con intérpretes en las aulas (en el caso de las escuelas que cuentan con este servicio) es indudablemente una práctica de los agentes escolares que abastece el campo educativo con capital lingüístico, social y simbólico de las personas Sordas, facilitando su movilización dentro del campo. Además, la presencia del/la intérprete sienta las bases de una posible negociación o intercambio de capitales.

Si bien, hay que subrayar que el intérprete por sí solo no soluciona todas las vicisitudes en las clases universitarias, es un paso importante en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas Sordas. No hay que olvidar que existen oportunidades de mejora, pues aún con intérpretes los *apuntes* en clase representan una dificultad: las personas Sordas no pueden ver al intérprete y anotar al mismo tiempo, esta actividad demanda apartar la vista del intérprete perdiendo datos del mensaje. Los inconvenientes se encuentran en el modelo educativo, mayoritariamente oral, y en las prácticas cotidianas en el aula o las clases por videoconferencia. Lo que pone el énfasis en diseñar metodologías acordes a las necesidades específicas de la comunidad Sorda con el fin de reducir las brechas de desigualdad en el campo educativo.

La versión opuesta de esta práctica, es decir, la ausencia de intérpretes en el aula o videoconferencia, registra una contribución

negativa en las trayectorias escolares de las personas Sordas. Aumenta el tiempo dedicado por nivel escolar, contribuye al abandono escolar (temporal para los casos investigados), disminuye la eficacia y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, mina el aprovechamiento académico en algunas asignaturas como matemáticas y español, limitando el capital social.

La mayor práctica de los agentes escolares que evidencia estas contribuciones negativas en las trayectorias educativas de la comunidad Sorda, es la ausencia de criterios homologados a nivel nacional sobre el Modelo Bilingüe Bicultural, así como el número de personas Sordas que laboran dentro del campo educativo.

La investigación cumplió parcialmente con **describir la auto-adscripción de las personas Sordas que estudian una carrera profesional**. Si bien, los hallazgos son relevantes académica y socialmente, la auto-adscripción implica esferas de la vida de las personas que rebasan el contexto escolar. En el tenor de esa idea, la presente investigación es limitada, se recomienda ampliar la investigación con y de la Cultura Sorda en campos que no sea el educativo, por ejemplo, el familiar o el social, sobre en todo en contexto de la pandemia debido a que la dinámica familiar y social tuvieron modificaciones sustanciales.

Los hallazgos sobre la auto-adscrición de las personas Sordas, tienen relación y concordancia con el capital simbólico, lingüístico, el social y el cultural.

La auto-adscrición en relación con la trayectoria escolar, facilita una visión y lectura del campo educativo desde edades tempranas, por ejemplo, identifican las desigualdades dentro del campo educativo. Las personas Sordas conocen que existen escuelas para Sordos y oyentes y que las primeras son escasas en comparación con las segundas. Esto provee del reconocimiento de las desigualdades dentro del campo. Es menester aproximarse a estas desigualdades para generar estrategias de intervención acordes a la realidad del campo educativo.

Las personas Sordas se auto-adscriben como Sordos por el uso de la LSM dado que es capital lingüístico que permite adquirir otros capitales y el capital propio del campo educativo. La evidencia sugiere que la LSM facilita en cantidad y calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la socialización e identificación con un grupo social.

Sin demerito de lo anterior, el uso de otras lenguas en la trayectoria escolar reafirma la auto-adscrición. Por ejemplo, los conocimientos en español escrito, el inglés escrito o la Lengua de Signos Americana (ASL) son necesarias según las personas entrevistadas, sin embargo, esto

reafirma la desigualdad en el campo educativo porque es necesaria la presencia de la LSM de manera previa, para que en momentos posteriores se pueda asegurar el uso de otras lenguas en el campo educativo como el español escrito y la ASL.

Adicionalmente, la auto-adscrición se evidenció por el uso de la LSM y por las desigualdades vividas en el campo educativo. **Las personas se asumen parte de un grupo porque se viven las mismas desigualdades.** Vivir la desigualdad es resultado de involucrarse en una actividad, voluntaria o involuntariamente, sin cuestionar el origen de las desigualdades, las respuestas de las personas a dichas desigualdades se expresan en *prácticas culturales*, como la exigencia de un modelo bilingüe, de más y mejores intérpretes, mayor difusión de las LL.SS. y señalar la responsabilidad del gobierno en estos asuntos. Para lograr estas exigencias se aglutinan y conforman grupos, la comunidad Sorda propugna por sus DD.HH. **Vivir la desigualdad construye identidad y pertenencia.**

En el mismo sentido las LL.SS. se transforman en capital social ampliando las oportunidades de moverse dentro del espacio social, y la escuela es el lugar que mayores oportunidades ofrece para aprender las LL.SS.

Las trayectorias escolares reales poseen desviaciones, algunas considerables respecto de las trayectorias escolares esperadas. El capital económico tiene fuerte presencia cuando se trazan las trayectorias escolares reales de las personas Sordas en dos sentidos: pueden ampliar la trayectoria en tiempo/lugar (niveles y escuelas) o mantienen la trayectoria real lo más apegado a la esperada o teórica.

El sistema educativo público no aparece atractivo a las personas Sordas por la ausencia de un sistema que haga accesible la información, la oferta y la movilización escolar, en otras palabras, es inaccesible y desigual. Son propias dichas características de las reglas y la distribución del campo porque la mayoría de los agentes son oyentes. La ausencia de intérpretes y apoyos de las instituciones saltó a la vista por las desigualdades que generan en el campo educativo para las personas Sordas, dicha práctica aporta estructura el campo.

El modelo médico rehabilitador tiene importante presencia asociada a la tecnología generando productos como los implantes cocleares y auxiliares auditivos. Aquí vale mencionar que la oralización se inscribe dentro del campo médico, esta práctica como capital cultural y lingüístico tuvo presencia que, en la investigación, no reflejó o representó utilidad ni ventaja relacionada a la trayectoria escolar de las personas Sordas.

Es de importancia nodal mencionar que no es suficiente el enfoque médico ni la oralización para aproximarse a la realidad de la comunidad Sorda. **Los hallazgos corroboran que el uso de la LSM y la convivencia con la comunidad Sorda, representa capitales culturales y lingüísticos que el enfoque médico y la oralización son incapaces de proveer.**

Por esta razón es prioritario difundir la LSM en el campo médico y escolar, a fin de que los padres y madres de niños, niñas y adolescentes Sordas tengan conocimiento de los beneficios que trae consigo a la trayectoria escolar y trayectoria de vida de las personas Sordas. Es un reto compensar los siglos de discriminación y de ignorancia que han permeado las políticas públicas dirigidas a las personas Sordas, en especial en el campo educativo y médico. Reto que deben tomar las familias de las personas Sordas en conjunto con la comunidad Sorda.

También, es menester puntualizar que los estudiantes que adquirieron la LSM en una edad menor tienen una trayectoria escolar más próxima a la teórica o esperada.

Además, los momentos de acumulación inicial de capital que permiten mayor nivel de acumulación futura de capitales, se vivieron en una lengua que no es la natural de las personas Sordas, es decir, la

lengua oral. Por lo que la eficacia simbólica, es decir, la transmisión del capital cultural no se llevó a cabo al verse seriamente interrumpida.

La oralización no desempeña su rol como acumulación inicial, no contribuye a la acumulación de capitales posteriores, pero se apega a las reglas del campo por la presencia del modelo médico. A diferencia de la cultura Sorda y las LL.SS., estas últimas buscan hacerse visibles, lo que configura la lucha en el campo al tratar de modificar dichas reglas.

Las trayectorias escolares de las personas Sordas implicaron búsqueda de datos e información en internet como actividad cotidiana, por ello se recomienda generar buscadores de información o plataformas educativas accesibles a las personas Sordas que faciliten la comunicación y utilización de dichos servicios. En efecto, el uso de recursos electrónicos representó la oportunidad de aclarar ideas, temas y enviar tareas facilitando con esto su trayectoria escolar. Conviene subrayar que estas actividades se entienden regulares en el contexto de una pandemia, pero realmente estos recursos técnicos y pedagógicos ya eran utilizados por personas Sordas por su alto componente visual y beneficios inherentes a su comunicación. Los padres y madres deben poner énfasis en el uso de tecnologías similares para el uso educativo tanto formal como no formal.

La oferta educativa dirigida a los Sordos es reducida en los diversos niveles que componen el campo educativo. A pesar de la masificación de la educación, hay grupos poblacionales como la comunidad Sorda, que poseen limitadas oportunidades para la adquisición de capital académico correspondiente a un campo diseñado para oyentes.

En el campo educativo se promueve el aprendizaje de lenguas orales diferentes al español: inglés, francés, alemán, etc. Esto no sucede así para las lenguas de señas. **La ausencia de promoción de ASL o cualquier otra LS extranjera es un indicador de que la oferta educativa dirigida a los agentes Sordos tiene un rezago considerable en comparación con las lenguas orales.** Sobre este punto, no se consideran los mismos objetivos, ni se observa la misma voluntad de parte de los agentes institucionales en comparación con la oferta educativa para personas oyentes.

Trabajos citados

- AEFCM, S. (2019). Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México. *Directorio de escuelas*. Recuperado el 10 de diciembre de 2018, de https://www2.sepdf.gob.mx/directorio_escuelas/
- Aguascalientes. (2021). Solicitud de AIP folio 00146321. Instituto de Educación de Aguascalientes. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Alayón, N. (1999). Del Asistencialismo a la post-reconceptualización: las corrientes del Trabajo Social. *Antología de Trabajo Social Chileno*, 95-102. Recuperado el 25 de mayo de 2015, de https://www.academia.edu/23265120/Antolog%C3%ADa_del_Trabajo_Social_Chileno
- Alonso, A. (2008). *Lingüística* (Segunda ed.). Madrid: Catedra.
- Álvarez, A. (1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis. Revista española de investigaciones sociológicas*.(75), 145-172. Recuperado el 7 de junio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761432>
- Álvarez, A. (2021). *La situación de la educación de las niñas, los niños y jóvenes sordos en México: realidades y expectativas*. Ciudad de México: UNAM Informe Académico de Actividad Profesional de Licenciatura en Pedagogía. Recuperado el 25 de junio de 2022, de <https://tesiunam.dgb.unam.mx>
- Amate, A., & Vázquez, A. (2006). *Discapacidad lo que todos debemos saber*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado el 20 de Noviembre de 2017, de <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/166080/1/9275316163.pdf?ua=1>
- ANUIES. (20 de abril de 2019). *Instituciones de Educación Superior*. Obtenido de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: <http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/>
- Baena, G. M. (2017). *Metodología de la investigación* (Tercera ed.). Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.

- Baja California Sur, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00087821. Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Baja California, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00192121. Secretaría de Educación - Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (SE-ISEP). Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu* ((Primera electrónica) Segunda ed.). Posadas. Recuperado el 30 de Octubre de 2017, de <http://denisbaranger.blogspot.com.ar/>
- Berwick, R., & Chomsky, N. (2016). *¿Por qué solo nosotros? Evolución y lenguaje*. Barcelona: Kairós.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (págs. 241-255). Westport, CT.: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1987b). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. Recuperado el 20 de octubre de 2018, de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. (T. Kauf, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social* (Tercera ed.). México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. (A. B. Gutierrez, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires.: Siglo XXI.
- Camacho, M. d., & Pérez, M. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 341-366. Recuperado el 13 de Abril de 2017, de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31682/1/rev181COL9.pdf>
- Campeche, G. (2021). Solicitud de AIP folio 040084100002421. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Chiapas, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00134721. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Chihu, A. (2016). La teoría de los campos de Pierre Bourdieu. *Polis Cultura política y debate teórico: análisis psicosocial y sociológica*.(98), 179-200.
- Chihuahua, G. (2021). Solicitud de AIP folio 046262021. Secretaría de Educación y Deporte. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Coahuila, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00169021. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

- Colima, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00091921. Coordinación de Servicios Educativos del Estado. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- COMIPEMS. (13 de marzo de 2019a). *¿Qué es?* Obtenido de Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior: https://www.comipems.org.mx/template.php?OQRTx0O6D0Gj_reJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-_xaaWbhdsMx2Q3ldBAFOs4cnXsx6EiPMZ7NxV76Dbdaf2j4vdXWQ.
- COMIPEMS. (13 de marzo de 2019b). *Tipos de bachillerato*. Obtenido de Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior: https://www.comipems.org.mx/template.php?P-t1ZFGTkPr5UwFlhAc_N0nQIEDxBIb8JsNuhajQdDV2kS49ScGMDtOnCtdW8_Mg3PtJdoDRxp42KZjQdzclJw..
- CONALEP. (20 de febrero de 2019). *Informe de actividades y Rendición de Cuentas del Ciclo Escolar 2013-2014. Conalep Iztapalapa III*. Obtenido de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: <http://www.conalep.edu.mx/transparencia/Documents/Informes/IZTAPALAPAIII/Informelztapalapalll.pdf>
- Corral, G. (2008). *Acciones del Trabajador Social en Aspectos de Procuración de Justicia para la Atención a Personas Sordas*. Recuperado el 5 de 10 de 2016, de TESIUNAM Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM: <http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0636920/Index.html>
- Cruz, J. C. (2014). La educación para el sordo en México: un problema con amplia historia. En M. Cruz-Aldrete (Coord)., *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación* (págs. 111-136). Morelos: UAEM-Bonilla Artigas Editores.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). El estudio de las Lenguas de Señas. Los Sordos, ¿Hijos de un Dios menor? *Signos Lingüísticos*, IV(8), 39-64. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de <http://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SLING/article/view/313/291>

Cruz-Aldrete, M. (2014a). El sistema de las lenguas de señas: los aspectos estructurales. En M. Cruz-Aldrete (Coord.), *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación* (págs. 25-48). Morelos: UAEM-Bonilla Artigas Editores.

Cruz-Aldrete, M. (2014b). ¿La educación del sordo en nuestras manos? En M. Cruz-Aldrete (Coord.), *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación* (págs. 139-159). Morelos: UAEM-Bonilla Artigas Editores.

Cruz-Aldrete, M., & Cruz, J. (2013). Integración social del Sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867-1900). (ENAH, Ed.) *Cuicuilco*, 20(56). Recuperado el 15 de Abril de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35128956008>

De Lorenzo, R. (2007). *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.

Del Olmo, M. (2016). *UF2379 Sensibilización social y cultural de la realidad de las personas sordas. Certificado de profesionalidad SSCG0112- Promoción y participación de la comunidad sorda*. Andalucía: ic editorial.

DGESPE. (5 de abril de 2019). *Búsqueda*. Obtenido de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas/resultados?utf8=%E2%9C%93&q%5Bnombre_cont%5D=&q%5Bdireccion_localidad_municipio_entidad_id_eq%5D=10&commit=Buscar

Diario de Campo. (2018). Ciudad de México.

Domínguez, A. B., & Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Durango, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00121921. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

Estado de México, G. (2021). Solicitud de AIP folio 0000364367. Secretaría de Educación. Folio SAIMEX 00091/SE/IP/2021. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

- Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de ideas.
- Fox, E. (2009). Meemul Tzij: An Indigenous Sign Language Complex of Mesoamerica. *Sign Language Studies*, 9(3), 324-366.
- Gamboa, J. (2009). *Las misiones culturales entre 1922 y 1927*. Recuperado el 24 de Mayo de 2017, de Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178909741.pdf>
- García, A. (1997). El pasado-presente: a propósito del tiempo y el lenguaje en Walter Benjamin. En P. Nettel, & S. Arroyo, *Aproximaciones a la modernidad. París-Berlín siglos XIX y XX* (págs. 69-90). Dsitrito Federal: UAM Xochimilco.
- García, J. V. (2003). *El movimiento de vida independiente; experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado el 15 de Noviembre de 2017, de <https://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>
- García, L. (2014). La "discapacidad" en debate: Puntos de tensión entre la vivencia comunitaria y la experiencia escolar. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(18), 111-135. Recuperado el 1 de Abril de 2017, de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1127/AR_GarciaGomez%2cL_LadiscapacidadendebatePuntosdetensionentrelavivenciacomunitariaylaexperienciaescolar_2014.pdf?sequence=1
- García, M. (2004). Cultura, educación e inserción laboral. *Tesis Doctoral de la Universidad de Granada*. Recuperado el 15 de Abril de 2017, de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1987/1/17603110.pdf>
- Gascón, A. (2003). *¿Señas o signos? Evolución Histórica*. Barcelona: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 26 de Agosto de 2018, de <https://webs.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signos.pdf>
- Gascón, A. (2006). *Juan de Pablo Bonet, autor maldito*. Recuperado el 20 de Agosto de 2018, de http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2014/12/Gascon_Bonet_autor_maldito.pdf

- Giménez, G. (1997). La sociología de Pierre Bourdieu. *San Andrés Totoltepec*. Recuperado el 22 de Mayo de 2017, de http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/textos_sociologia/2016_Gilberto%20Gimenez_BOURDIEU.pdf
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e indicios: morfología de la historia*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, R. M. (2014). Los invisibles deben ser escuchados. La construcción de la representación política de la comunidad sorda mexicana. *Vectores de investigación. Journal of Comparative Studies Latin America*, 9(9), 83-97. Recuperado el 26 de Abril de 2017, de https://media.wix.com/ugd/33e3ab_d0b41d7131484bc19dd18b67e5208c06.pdf
- Guanajuato, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00493121. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Guerrero, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00147021. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Hanks, W. (2005). Pierre Bourdieu and the Practices of Language. *Annual Review of Anthropology*, 34, 67-83. Recuperado el 12 de junio de 2018, de <http://www.jstor.org/stable/25064876>
- Haviland, J. (2019). Grammaticalizing the face (as well as the hands) in a first generation sign language: the case of Zinacantec Family Homesign. *Papers from the International Conference of Historical Linguistics*, 22, 520-560. Recuperado el 15 de abril de 2022, de <https://pages.ucsd.edu/~jhaviland/Publications/HavilandNaplesText4.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta ed.). Ciudad de México: Mc.Graw Hill.
- Hidalgo, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00406021. Poder Ejecutivo. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

- Hou, L. (2016). *"Making hands" : family sign languages in the San Juan Quiahije community*. Austin: Tesis de Doctorado The University of Texas at Austin. Recuperado el 23 de Septiembre de 2018, de <http://hdl.handle.net/2152/46879>
- INEGI. (2010a). *Censo de Población y Vivienda*. Ciudad de México: INEGI. Recuperado el 13 de Marzo de 2017, de http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/cpv2010/PT.asp?s=est&c=27770&proy=cpv10_pt
- INEGI. (2010b). Base de datos del censo de población y vivienda. *Microdatos*. México. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/microdatos/default2010.aspx>
- INEGI. (2014). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. Ciudad de México: INEGI. Recuperado el 10 de Marzo de 2017, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=21702>
- INEGI. (1 de Enero de 2016). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Obtenido de La Discapacidad en México, datos al 2014: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf
- INEGI. (2018). *Quiénes somos*. Mexico. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de http://www.beta.inegi.org.mx/inegi/quienes_somos.html
- INEGI. (2021). *Cuestionario Básico del Censo 2020*. Recuperado el 26 de Enero de 2021, de INEGI: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_cuest_basico.pdf
- INEGI. (2021a). *Marco Conceptual, Censo de Población y Vivienda 2020*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado el 29 de Abril de 2021, de <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825197520>
- INEGI. (2021b). *Resultados por tema del Censo 2020: Discapacidad*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado el 25 de abril de 2021, de <https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/>

- INEGI. (s/f). *Clasificación de tipo de discapacidad*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado el 23 de Noviembre de 2017, de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
https://web.archive.org/web/20171121182735/http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Jackson, D. (1981). Un enfoque objetivo del lenguaje manual. En D. Jackson (Coord.), *Audición y lenguaje en Educación Especial: experiencia mexicana* (págs. 26-48). México: Unidad de Promoción Voluntaria-Secretaría de Programación y Presupuesto-Coordinación General de los Servicios Nacionales de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado el 25 de Octubre de 2017, de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825460082/702825460082_1.pdf
- Jalisco, G. (2021). Solicitud de AIP folio 01486421. Coordinación General Estratégica de Desarrollo Social (Educación, Salud, Asistencia Social, Igualdad Sustantiva, Cultura y Procuraduría Social). Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Kyle, J., & Woll, B. (1985). *Sign language: The study of deaf people and their language*. Cambridge: University press.
- Lenneberg, E. (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- LGIPD. (2015). *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad*. México: Gobierno Mexicano. Recuperado el 26 de Mayo de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf
- Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). The Bilingual Approach to Deaf Education: implications for teaching and learning written language. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>

- López, M., García, F., & López, J. (2016). Jean Itard en clave de educación inclusiva. *Revista de Educação Especial*, 29(56), 507-519. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X22490>
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchetti, G. (2009). Lengua, cultura, identidad. *Confluencia. Revista di Studi Iberoamericani*, 1(2), V-IX. doi:<https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/1671>
- Mercado, E., Aizpurúa, E., & García, L. (2012). Características, percepciones y necesidades sociales de los niños y niñas con discapacidad y sus familias. *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 12(2), 69-80. Recuperado el 10 de Abril de 2017, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PORT/article/view/19648/11077>
- Michoacán, G. (2021). Solicitud de AIP folio 161284121000061. Secretaria de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Montaigne, M. D. (s.f.). *Ensayos*. (C. Román y Salamero, Trad.) París: Casa Editorial Garnier Hermanos. Recuperado el 20 de Enero de 2018, de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080005122_C/1080005122_T1/1080005122_MA.PDF
- Morales, A. M. (2004). Planificación Lingüística y Comunidad Sorda: una relación necesaria. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 39-51. Recuperado el 30 de Enero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050104>
- Morales, A. M. (2009). La ciudadanía desde la diferencia: reflexiones en torno a la comunidad sorda. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva.*, 3(2), 125-141. Recuperado el 25 de Marzo de 2017, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf>
- Morales, A. M. (2014). La lengua de señas en la vida de los sordos o el derecho de apalabrar su realidad. En J. Cruz, M. Moreno-Bonet, R. Álvarez, & J. Torres, *La Comunidad Sorda y sus derechos*

lingüísticos (págs. 83-111). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Nava, M. (2009). *Un modelo de educación bilingüe para Sordos a través de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la logogenia, en el marco de la educación intercultural e inclusiva*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. Recuperado el 15 de Mayo de 2017, de [http://132.248.9.195/ptd2009/mayo/0643495/0643495_A1.pdf#search=%22comunidad Sorda, percepci%C3%B3n, educaci%C3%B3n,%22](http://132.248.9.195/ptd2009/mayo/0643495/0643495_A1.pdf#search=%22comunidad%20Sorda,%20percepci%C3%B3n,%20educaci%C3%B3n,%22)

Nayarit, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00093221. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

Nuevo León, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00305021. Secretaría de Educación (DGC). Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

Oaxaca, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00255221. Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO). Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (págs. 34-58). España: Morata.

OMS. (2011). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 1 de Mayo de 2017, de Informe Mundial sobre la discapacidad.: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

OMS. (2013). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 1 de Mayo de 2017, de 10 datos sobre la discapacidad: <http://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>

Ortiz, B. (2006). Trabajo Social en redes, una opción para el óptimo desarrollo del modelo bilingüe en la integración social de las personas, en especial los niños, con discapacidad auditiva. *Seminario de actualización teórico metodológica en Trabajo Social. Trabajo recepcional de licenciatura. Escuela Nacional de Trabajo*

- Social. UNAM*. Recuperado el 10 de Mayo de 2017, de <http://132.248.9.34/pd2006/0606201/0606201.pdf#search=%22percepci%C3%B3n, educaci%C3%B3n, sordos, hipoacusicos%22>
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America. Voices from a culture*. United States: Harvard University Press.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI-Caja Madrid. Recuperado el 01 de Noviembre de 2017, de <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf>
- Pérez, B. (2011). ¿Lengua de Señas? Una experiencia compartida en el centro de atención a las personas con discapacidad de la Universidad de Carabobo. *Memorialia*(8), 56-58. Obtenido de <https://lenguaharas.jimdo.com/memorialia/>
- Pérez, L. (2010). *Discapacidad, Derecho y políticas de inclusión*. Madrid: CERMI-CINCA. Recuperado el 23 de Noviembre de 2017, de http://www.convenciondiscapacidad.es/Publicaciones_new/16_CERMI-DiscapacidadDerecho.pdf
- Puebla, G. (2021). Solicitud de AIP 00370621. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Querétaro, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00166221. Unidad de Servicios para La Educación Básica en el Estado. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Quintana Roo, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00165921. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H., & Spencer, A. (2000). *Introducción a la lingüística*. Sevilla: Cambridge University Press-Akal.
- RAE. (2018). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. España: Real Academia de la Lengua Española, Versión electrónica on line. Obtenido de <http://www.rae.es/>

- Ramírez, M. (2002). Lecturas sobre el pasado del Trabajo Social. *Trabajo Social*, 2(4), 11-22. Recuperado el 25 de febrero de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4129176>
- Rodríguez, I. (2005). *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la Lengua de Signos Española*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, I. (2014). Lo que ya sabemos y lo que deberíamos saber sobre las lenguas de signos: revisión de una década de investigación. En *Ponencias y comunicaciones del congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la Lengua de Signos Española 2014* (págs. 19-32). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado el 20 de Septiembre de 2018, de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/75724/Lo%20que%20ya%20sabemos%20y%20lo%20que%20deber%20C3%ADamos%20saber%20sobre%20las%20lenguas%20de%20signos.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, M., & Velásquez, R. (2000). Historia y gramática de la Lengua de Señas. *Pedagogía y Saberes*(14), 91-104. doi:<https://doi.org/10.17227/01212494.14pys91.104>
- Rogošić, S., & Baranović, B. (2016). Social Capital and Educational Achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81-100. Recuperado el 10 de abril de 2018, de <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/89>
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- San Luis Potosí, G. (2021). Solicitud de AIP 00161721. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Sánchez, S. (2011). *Nuevas tendencias en trabajo social con familias. Una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Madrid: Trotta.
- Sánchez, S. V. (2016). La lingüística de las lenguas de señas como herramienta de reivindicación política: problemas ideológicos y epistemológicos. *ReVEL*, 14(26), 147-161. Recuperado el 5 de Julio

- de 2018, de
<http://www.revel.inf.br/files/0013c9544c89fb90cae89f6bf1dedcb1.pdf>
- Saussure, F. d. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada. Recuperado el 24 de Julio de 2018, de
http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59
- SEP. (2018). Oferta educativa para Educación Básica. Recuperado el 22 de Agosto de 2018, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-de-la-secretaria-de-educacion-publica>
- SEP. (2021). Solicitud de AIP 0001100028321. Subsecretaría de Educación Básica (SEB); Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC); Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIlyB) Folio RRA 2495/2021. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Shermer, G. M. (1990). *In search of a language. Influences from Spoken Dutch on Sign Language of the Netherlands*. CW Delft, Netherlands: Eburon Publisher. Recuperado el 5 de Septiembre de 2018, de <https://www.gebarententrum.nl/media/49809/In-search-of-a-Language.pdf>
- Shuman, M. (1980). The sound of silence in Nohya: A preliminary account of sign language use by the deaf in a Maya community in Yucatan, Mexico. *Language Sciences*, 2(1), 144-173.
 doi:[https://doi.org/10.1016/S0388-0001\(80\)80009-X](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(80)80009-X)
- Sinaloa, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00313821. Secretaría de Educación Pública y Cultura. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Skliar, C. (1997). Las Narrativas Tradicionales en la Educación de los Sordos: Trayectoria desde la Educación Especial hacia los Estudios Culturales en Educación. *Memorias IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos*, 1(3), 4-12. Recuperado el 8 de Mayo de 2018, de
http://www.insor.gov.co/diccionarioinsor/Publicaciones/Memorias_el_bilinguismo_de_los_sordos.pdf

- Sonora, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00299621. Secretaría de Educación y Cultura y Servicios Educativos del Estado. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Storch, J. G. (1998). El nombre de nuestra lengua (reflexiones acerca de la polémica creada sobre la denominación de "lengua gestual", "lengua de señas" o "lengua de signos"). *Comunicación presentada al I Congreso Ibero-Americano de Educación Bilingüe para Sordos, Lisboa, 6-10 julio de 1998* (págs. 1-35). Lisboa: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 26 de Septiembre de 2018, de <https://webs.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signa.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tabasco, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00237921. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Tamaulipas, G. (2021). Solicitud de AIP folio 281196821000047. Secretaría Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (págs. 1-20). Buenos Aires.: Fundación Santilana. Recuperado el 15 de diciembre de 2017, de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Tlaxcala, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00117421. Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Tobon, C. (1983). Panorama General del Trabajo Social en América Latina. *Temas de Trabajo Social*, 5(2-3), 13-31.
- Urteaga, E. (Diciembre de 2012). Las contribuciones de las teorías del capital social al Trabajo Social. *Trabajo Social UNAM, VI Época*(3), 20-49.

- Veinberg, S. (1997). Perspectiva socioantropológica de la sordera. *El bilingüismo de los Sordos: Memorias IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos*, 1(3), 37-44. Recuperado el 3 de Marzo de 2019, de http://www.insor.gov.co/diccionarioinsor/Publicaciones/Memorias_el_bilinguismo_de_los_sordos.pdf
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. . En M. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. (págs. 63-95). México: Miguel Angel Porrúa.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, XV(1), 115-136. Recuperado el 15 de Noviembre de 2017, de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>
- Veracruz, G. (2021). Solicitud de AIP folio 301153500009421. Secretaria de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Verástegui, M. V. (2013). Principales determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes Sordos al nivel de educación superior. *Tesis de licenciatura de la FEZ Zaragoza, UNAM*. Recuperado el 5 de Mayo de 2017, de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/UVUPL5NVNBPGQD37L83K2BLGNRIJX7JRXCNEDCJD46BAL4PFY-06320?func=find-b&request=verastegui+juarez&find_code=WAT&adjacent=N&local_base=TES01&x=36&y=11&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=
- Villa, M. (2014). La organización cerebral de las lenguas de señas. En M. Cruz-Aldrete (Coord.), *Manos a la obra: lengua de señas comunidad y educación* (págs. 15-24). Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Bonilla Artigas Editores.
- Vygotski S., L. (1997). *Fundamentos de la Defectología. Obras Escogidas*. (Vol. V). Madrid, España: Visor Dis.

- Washington Group, S. o. (2020). *Introducción a las listas de preguntas del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad*. Washington: Washington Group. Recuperado el 15 de Febrero de 2021, de https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/The_Washington_Group_Primer_-_Spanish.pdf
- Woodward, J. (1972). Implications for Sociolinguistics Research Among the Deaf. *Sign Language Studies*(1), 1-7. Recuperado el 25 de enero de 2021, de <https://www.jstor.org/stable/26203162>
- Yucatán, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00246921. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Zacatecas, G. (2021). Solicitud de AIP folio 00155121. Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>
- Zilleruelo, P. (2008). Padres sordos con hijos oyentes, el desafío de la paternidad. *Tesis de licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Recuperado el 1 de Mayo de 2017, de <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1612>
- Zimny, A. (2015). La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional ASELE. *El factor etario en la adquisición y el aprendizaje y la representación mental del lenguaje en hablantes nativos y extranjeros*. (págs. 1035-1044). Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado el 1 de octubre de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1035.pdf

Anexos

Anexos

Anexo 1

GUÍA DE ENTREVISTA



Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Trabajo Social

GUÍA DE ENTREVISTA

Objetivo

Analizar los capitales que posibilitaron que una persona Sorda estudie una carrera profesional mediante la reconstrucción de su trayectoria educativa.

Escuela

Sobre la licenciatura

1. ¿Cómo fue tu tránsito en la escuela
2. Si no concluyó en tiempo esperado ¿Qué sucedió?
3. ¿Qué te permitió concluir?
4. ¿Cómo ingresaste a esa escuela?
5. ¿Qué pensamientos tuviste cuando iniciaste el proceso de ingreso?
6. ¿Durante tu estancia encontraste complicaciones?
7. En caso afirmativo ¿Cómo cuáles?
8. ¿Por qué crees que sucedan este tipo de prácticas?

Sobre el bachillerato:

9. ¿cómo fue tu experiencia en el bachillerato?
10. Si no concluyó en tiempo esperado ¿Qué sucedió?
11. ¿Qué te permitió concluir?
12. ¿Cómo llegaste a esa escuela?
13. Cuéntame... ¿cuál es tu mejor recuerdo?
14. ¿Y el peor?

Sobre la secundaria:

15. ¿Cómo fue tu experiencia?
16. Si no concluyó en tiempo esperado ¿Qué sucedió?
17. ¿Qué te permitió concluir?
18. ¿Cómo llegaste a esa escuela?
19. Cuéntame... ¿cuál es tu mejor recuerdo?
20. ¿Y el peor?

Sobre La primaria

21. ¿Cómo fue tu experiencia?
22. Si no concluyó en tiempo esperado ¿Qué sucedió?
23. ¿Qué te permitió concluir?
24. ¿Cómo llegaste a esa escuela?
25. Cuéntame... ¿cuál es tu mejor recuerdo?
26. ¿Y el peor?

Sobre el precolar o kinder

27. ¿Cómo fue tu experiencia?
28. Si no concluyó en tiempo esperado ¿Qué sucedió?

29. ¿Qué te permitió concluir?
30. ¿Dónde estudiaste?
31. ¿Cómo llegaste a esa escuela?
32. ¿Cómo ingresaste?
33. Cuéntame... ¿cuál es tu mejor recuerdo?
34. ¿Y el peor?

Estudios extraescolares

35. ¿Acudiste a otro tipo de clases además de las regulares?
36. En general ¿Te gustaba la escuela?
 - a. ¿Por qué?

Gustos o preferencias

37. ¿Cuáles son las asignaturas que más te gustan?
38. ¿De dónde proviene ese gusto?
39. ¿Has recibido apoyo económico?
40. ¿Cómo sostienes tus estudios?
41. ¿Qué opinas de tus profesores?
42. ¿Por qué estudiar una carrera profesional?
43. ¿Es o ha sido tema de plática con tus amistades, pareja o familia?
44. ¿Cómo viviste el tránsito de un nivel de estudios a otro?
 - a. ¿Del preescolar a la primaria,
 - b. a la secundaria,
 - c. al bachillerato y
 - d. a la universidad
45. ¿Quién tomaba las decisiones sobre tus estudios?

46.¿Qué escuelas te gustaban más para estudiar una carrera?

Familia

47.¿De dónde eres originario/a?

48.¿Dónde pasaste los primeros años de tu vida?

49.¿De dónde son originarios tus padres?

50.¿A qué se dedican tus padres?

51.¿Manejan la LSM?

52.¿Qué tan frecuente pasas tiempo con ellos?

53.¿has cambiado de residencia a lo largo de tu vida?

54.¿Tienes hermanos?

a. ¿En caso afirmativo: ¿Cuántos?

b. ¿Manejan la LSM?

55.¿Vives solo/a?

c. En caso de que no: ¿con quién?

d. ¿Cómo llegaron a vivir juntos?

Redes/relaciones sociales

56.¿Trabajas?

57.¿Recibiste ayuda económica durante tus estudios?

58.¿Tienes novio/a esposo/a?

59.¿Cómo influye en tu vida?

60.¿Cuáles son las primeras amistades que recuerdas?

Anexo 2

AVISO DE PRIVACIDAD

Héctor Villalobos Daniel, con domicilio en calle ***** , en la entidad de Ciudad de México, es el responsable del uso y protección de sus datos personales, y al respecto le informo lo siguiente:

¿Para qué fines utilizaremos sus datos personales?

Los datos personales que recabamos de usted, los utilizaremos para las siguientes finalidades que son necesarias para la investigación en la que le hemos invitado a participar:

- a) Para la creación, estudio, análisis, actualización y conservación de su trayectoria escolar.
- b) Para publicar en la tesis de maestría la trayectoria escolar de las personas entrevistadas

¿Qué datos personales utilizaremos para estos fines?

Para llevar a cabo las finalidades descritas en el presente aviso de privacidad, utilizaremos los siguientes datos personales:

- a) Datos de identificación
- b) Datos de contacto
- c) Datos sobre características físicas
- d) Datos biométricos
- e) Datos laborales

f) Datos académicos

g) Datos migratorios

h) Datos sobre pasatiempos, entretenimiento y diversión

Además de los datos personales mencionados anteriormente, para las finalidades informadas en el presente aviso de privacidad utilizaremos los siguientes datos personales considerados como sensibles, que requieren de especial protección:

a) Datos sobre ideología; creencias religiosas, filosóficas o morales; opiniones políticas y/o afiliación sindical

b) Datos de salud

c) Datos de origen étnico o racial

d) Datos sobre relaciones afectivas.

e) Datos pertenencia comunitaria

¿Con quién compartimos su información personal y para qué fines?

Le informamos que sus datos personales son compartidos dentro y fuera del país con las siguientes personas, empresas, organizaciones o autoridades distintas a nosotros, para los siguientes fines:

Destinatario de los datos personales	Finalidad	Requiere del consentimiento
UNAM	Publicación académica	Sí

Con relación a las transferencias que requieren de su consentimiento, por favor indique a continuación si nos lo otorga:

Otorgo mi consentimiento para las siguientes transferencias de mis datos personales:

Nombre y firma del titular: _____

¿Cómo puede acceder, rectificar o cancelar sus datos personales, u oponerse a su uso?

Usted tiene derecho a conocer qué datos personales tenemos de usted, para qué los utilizamos y las condiciones del uso que les damos (Acceso). Asimismo, es su derecho solicitar la corrección de su información personal en caso de que esté desactualizada, sea inexacta o incompleta (Rectificación); que la eliminemos de nuestros registros o bases de datos cuando considere que la misma no está siendo utilizada adecuadamente (Cancelación); así como oponerse al uso de sus datos personales para fines específicos (Oposición). Estos derechos se conocen como derechos ARCO

Para el ejercicio de cualquiera de los derechos ARCO, usted deberá presentar la solicitud respectiva a través del siguiente medio:

Escribiendo al correo electrónico oc*****@gmail.com

Con relación al procedimiento y requisitos para el ejercicio de sus derechos ARCO, le informamos lo siguiente:

a) ¿A través de qué medios pueden acreditar su identidad el titular y, en su caso, su representante, así como la personalidad este último?

Vía electrónica con copia de la Identificación oficial vigente (INE, Cartilla, pasaporte)

b) ¿Qué información y/o documentación deberá contener la solicitud?

Petición clara, precisa y delimitada sobre el tipo de derecho a saber: Acceso, Rectificación, Cancelación u Oposición. Así mismo deberá indicar medios de contacto para comunicar la respuesta y los datos de los que desea ejercer sus derechos ARCO.

c) ¿En cuántos días le daremos respuesta a su solicitud?

5 días hábiles

d) ¿Por qué medio le comunicaremos la respuesta a su solicitud?

Vía correo electrónico

e) ¿En qué medios se pueden reproducir los datos personales que, en su caso, solicite?

Electrónicos, magnéticos, mecánicos y eléctricos

Los datos de contacto de la persona o departamento de datos personales, que está a cargo de dar trámite a las solicitudes de derechos ARCO, son los siguientes:

a) Nombre de la persona o departamento de datos personales: Héctor Villalobos Daniel

b) Domicilio: calle ***** en la Ciudad de México, país México.

Usted puede revocar su consentimiento para el uso de sus datos personales

Usted puede revocar el consentimiento que, en su caso, nos haya otorgado para el tratamiento de sus datos personales. Sin embargo, es importante que tenga en cuenta que no en todos los casos podremos atender su solicitud o concluir el uso de forma inmediata, ya que es posible que por alguna obligación legal requiramos seguir tratando sus datos personales. Asimismo, usted deberá considerar que, para ciertos fines, la revocación de su consentimiento implicará que no le podamos seguir prestando el servicio que nos solicitó, o la conclusión de su relación con nosotros.

Para revocar su consentimiento deberá presentar su solicitud a través del siguiente medio:

Llamando al número telefónico 04455-***** en la Ciudad de México o escribiendo al correo electrónico oc*****@gmail.com

Con relación al procedimiento y requisitos para la revocación de su consentimiento, le informamos lo siguiente:

a) ¿A través de qué medios pueden acreditar su identidad el titular y, en su caso, su representante, así como la personalidad este último?

Vía electrónica con Identificación oficial vigente (INE, Cartilla, pasaporte)

b) ¿Qué información y/o documentación deberá contener la solicitud?

Petición clara, precisa y delimitada sobre el tipo de derecho a saber: Acceso, Rectificación, Cancelación u Oposición. Así mismo deberá indicar medios de contacto para comunicar la respuesta y los datos de los que desea ejercer sus derechos ARCO.

c) ¿En cuántos días le daremos respuesta a su solicitud?

5 días hábiles.

d) ¿Por qué medio le comunicaremos la respuesta a su solicitud?

Vía correo electrónico

¿Cómo puede limitar el uso o divulgación de su información personal?

Con objeto de que usted pueda limitar el uso y divulgación de su información personal, le ofrecemos los siguientes medios:

Vía electrónica con Identificación oficial vigente (INE, Cartilla, pasaporte)

¿Cómo puede conocer los cambios en este aviso de privacidad?

El presente aviso de privacidad puede sufrir modificaciones, cambios o actualizaciones derivadas de nuevos requerimientos legales; de nuestras propias necesidades por los productos o servicios que ofrecemos; de nuestras prácticas de privacidad; de cambios en nuestro modelo de negocio, o por otras causas.

Nos comprometemos a mantenerlo informado sobre los cambios que pueda sufrir el presente aviso de privacidad, a través de: Si el presente aviso de privacidad sufre cambios, se hará por escrito del conocimiento de las personas entrevistadas.

El procedimiento a través del cual se llevarán a cabo las notificaciones sobre cambios o actualizaciones al presente aviso de privacidad es el siguiente:

Se informará vía telefónica para concertar cita y entregar en mano los cambios en el presente aviso de privacidad

Su consentimiento para el tratamiento de sus datos personales

Consiento que mis datos personales sean tratados de conformidad con los términos y condiciones informados en el presente aviso de privacidad. []

Última actualización: 14/08/2018

Nombre y firma del titular: _____