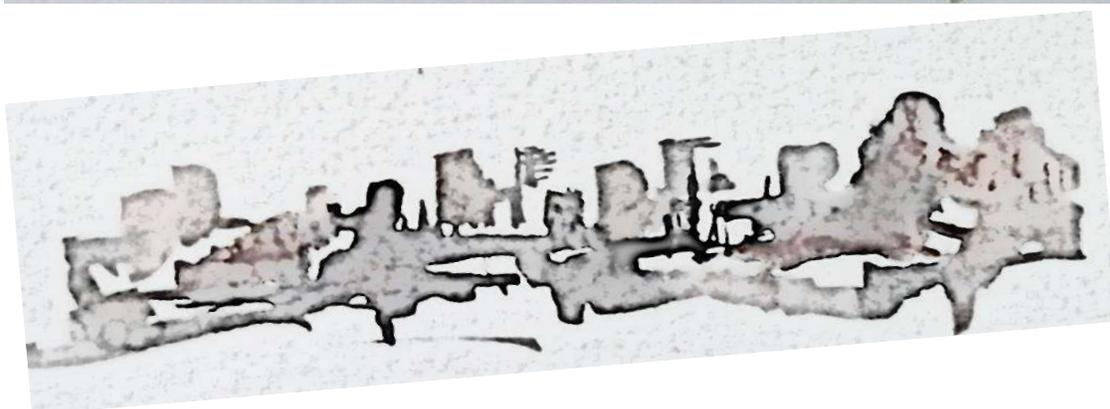


REVISTA STVLTIFERA

DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DOSIER: PERSPECTIVAS DE GÉNERO HISTÓRICAS Y EMERGENTES
VOLUMEN 7, NÚMERO 1,
PRIMER SEMESTRE DEL 2024
ISSN 0719-983X



UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
SEDE PUERTO MONTE



Inclusión educativa del Sordo¹: panorama en México y Veracruz

Inclusive Education of the Deaf: Scenario in Mexico and Veracruz

Waltraud Martínez-Olvera

Oficina de Programa de Gobierno, Estado de Veracruz (RENIECYT-
CONACYT 2000163), México

Darlene González Miy

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 304, México

Itzel Moreno Vite

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México

Yolanda Martínez Cervantes

Universidad Veracruzana (UV), México

Recibido: 13-06-2023. Aceptado: 12-09-2023



Este trabajo fue realizado con la ayuda financiera del CONACyT, convocatoria FORDECYT 2019-08. Para el trabajo de campo, se agradecen las facilidades otorgadas por el Director del IVEA, Mtro. Héctor Amezcua Cardiel, y su equipo de trabajo: Sandra Ortiz Martínez, Uriel Domínguez Lerma, Aida Caracas.

Waltraud Martínez-Olvera es Dra. por la Universidad Veracruzana. Trabaja como Titular de la Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz y Secretaria Técnica del Proyecto Nacional Estratégico en Educación 319176, CONAHCyT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0377-547X>

Contacto: miss.martinez.iex@hotmail.com

Darlene González Miy es Dra. por la Universidad Veracruzana. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 304. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0356-1869>

Itzel Moreno Vite es Posdoctorada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Intérprete de Lengua de Signos Catalana. Profesora de la UAEH. Preside Literacy for the Deaf, Mexico, AC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2801-1380>

Yolanda Martínez Cervantes es Dra. por la Universidad Veracruzana. Docente en la Universidad Veracruzana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4385-6330>

Cómo citar: Martínez-Olvera, W., González-Miy, D., Moreno-Vite, I. y Martínez-Cervantes, Y. (2024). Inclusión educativa del Sordo: panorama en México y Veracruz. *Revista Stultifera*, 7(1), 221-251. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2024.v7n1-09.

Resumen

La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (PCD) representa un cambio de paradigma en la forma de concebir a las personas en dicha situación. En línea con los tratados internacionales, la legislación en México ha avanzado para garantizar la incorporación de los derechos humanos en el ámbito educativo. El objetivo de este trabajo es analizar la inclusión educativa del Sordo desde el marco normativo sobre los derechos y su operatividad en las instituciones de gobierno, y conocer la localización geográfica de la población sorda en Veracruz, así como su condición de inclusión educativa. Desde un enfoque cualitativo, la metodología consistió en una revisión documental desde el contexto histórico social y la normativa actual en México, y un estudio de caso integrado con la recolección de testimonios del funcionariado público que atiende población con discapacidad en el Estado de Veracruz. Los hallazgos muestran un marcado contraste entre la norma y su aplicabilidad, así como los obstáculos en la apropiación del enfoque de inclusión. Finalmente, se plantean acciones tendientes a construir capacidades institucionales para la atención a la población sorda.

Palabras clave: Educación intercultural, normatividad, discapacidad, políticas públicas

Abstract

The *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* represents a shift of the paradigm in the way people in this situation are conceived. In line with international treaties, the legislation in Mexico has evolved to guarantee the incorporation of human rights at all educational levels. The objective of this paper is to analyze inclusion in education from the normative approaches and to identify the location of the Deaf population. From a qualitative perspective, the methodology consisted of a documentary review of the social historical context and the normative framework in Mexico, and a case study integrated with the testimonies from functionaries in charge of assisting the population with disabilities in Veracruz. The findings reveal a marked contrast between the norm and its application, as well as the obstacles in the appropriation of an inclusive approach, and to locate the Deaf in the territory. Finally, actions to develop capabilities to assist the Deaf from the government sector are envisioned.

Key words: Intercultural education, legislation, disability, public policy

En México, el acceso de los sordos a la escolarización es limitado. Solo 14% de la población sorda del grupo etario entre 3 y 29 años accede a la educación, con apoyo de algún auxiliar auditivo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015). Aquellos que logran acceder, frecuentemente se enfrentan a prácticas educativas poco apropiadas para la atención de sus necesidades (Rodríguez, 2008); por lo tanto, resultan poco efectivas, teniendo como resultado un desarrollo deficiente en cuanto al uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y del español, aspectos que dificultan el éxito académico y, más tarde, complican sus oportunidades para la inserción en el ámbito laboral.

A nivel mundial, el número de personas con discapacidad (PCD) está creciendo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Krauss (2013) señala que la pobreza se relaciona con un incremento del factor de discapacidad debido a las fallas en la atención pre- y perinatal que afectan el potencial auditivo. En el escenario nacional, la estadística sobre las PCD auditiva no es clara, pero se estima que el gradiente poblacional está en aumento y la limitación para oír ocupa el cuarto sitio (INEGI, 2017).

En Veracruz se detecta insuficiencia de estadística consistente y de calidad que permita la generación de política pública. Los datos más recientes del INEGI (2020) indican que en el estado existen 183663 personas con problemas auditivos y del habla; sin embargo, el registro de personas en la misma condición detectado en dependencias de gobierno estatal es apenas de 2690 personas. Dichos registros, se localizan con mayor frecuencia en el sector educativo, aunque disminuyen significativamente a partir del nivel medio superior, dejando prácticamente en la invisibilidad a esta población incluso antes de los 18 años. Bajo el marco antes expuesto, es sencillo entrever indicadores de carencias vinculadas al rezago social.

Sobre el concepto de inclusión

Como preámbulo, es necesario abordar brevemente el rubro inclusión, en sus dimensiones social y educativa.

Según la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2023), la inclusión puede concebirse como “medidas o políticas para asegurar de manera progresiva que todas las personas cuenten con igualdad de oportunidades para acceder a los programas, bienes, servicios o productos” (Conceptos que debes conocer, párr. 5).

Algunos autores han discutido las implicaciones teóricas del concepto de inclusión y su complejidad, reconociendo una característica cambiante dadas las condiciones sociales, económicas, políticas y su dinamismo (Chuaqui *et al.*, 2016; Cuenca, 2012). Al respecto, a partir de los planteamientos de justicia social y derechos humanos, fuertemente posicionados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se plantea la personalidad jurídica de las PCD, dando paso al reconocimiento de su derecho a emitir sus preferencias, respetar su voluntad y participar plenamente de la vida pública bajo igualdad de condiciones (Cuenca, 2012).

Chuaqui *et al.* (2016) analizan el concepto de exclusión social a fin de determinar las características deseables de su contraparte. Definen la exclusión como las “limitaciones de un sistema de interacción que se expresan multidimensionalmente en cuanto a precariedad de poder” (p.167) de acción, pertenencia, participación, ya sea por aspectos sociales, económicos o territoriales. De esta manera, la inclusión implica el pleno desarrollo y empoderamiento para la participación de las personas, lo que conlleva acciones afirmativas positivas que posibiliten la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2023).

En línea con la evolución de la concepción del rubro inclusión social, el concepto de inclusión educativa ha adquirido varios matices, desde el que va dirigido a la integración de personas con discapacidad en la educación regular (visto como sinónimo de educación especial) hacia el ejercicio natural de los derechos humanos de una comunidad con una cultura y necesidades específicas. La red mundial de defensa de los derechos de las personas con discapacidad intelectual, Inclusión Internacional (2006), refiere que la inclusión educativa implica modificar contenidos, estructuras y estrategias en el sistema educativo para incluir a todas las niñas y niños, conforme a los principios regentes de justicia social y equidad educativa.

Metodología

El presente estudio se llevó a cabo primeramente con un enfoque cualitativo, apoyado en el análisis documental, con el objetivo de realizar una reconstrucción histórica y situada de los acontecimientos que han condicionado la atención a la población sorda; además, analizando el ámbito normativo nacional y socio-cultural, así como su impacto en la inclusión social. En un segundo momento, mediante un estudio de caso

contextualizado al estado de Veracruz, con base en los datos recuperados del sistema nacional de información estadística y la otorgada por diez dependencias gubernamentales vinculadas a la atención de personas sordas, se realizó un mapeo de esta población sorda por región, guiado por el siguiente planteamiento: ¿Cuál es la localización geográfica de la población sorda en el estado de Veracruz y cuál es la condición de inclusión educativa respecto de su nivel de escolarización?

Reconstrucción histórica en la atención educativa de las personas sordas en México

Distintos autores reconocen el inicio de la educación del sordo en México durante el periodo presidencial de Benito Juárez, a partir de la promulgación de la Ley de Instrucción Pública. En 1867 se conformó la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) como institución formadora de profesores sordos (Cruz-Aldrete, 2009; Lino-González *et al.*, 2012; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012). Para ese entonces la instrucción se centró en la enseñanza del español escrito mediante el uso del alfabeto manual. Entre 1867 y 1878, se concede la dirección de la ENS al francés Eduardo Huet, época en la que se da relevancia a la LSM y a la formación del sordo en conocimientos básicos, oficios prácticos y deporte, expandiéndose el uso de la LSM a distintos puntos del país (Cruz-Aldrete, 2009; Jullian, 2018; Lino-González *et al.*, 2012).

Los autores coinciden en referir que el éxito de la formación en la ENS radicó en la socialización y aculturación mediante la LSM. El intercambio entre profesores y alumnos sordos, inmersos en un ambiente lingüístico común, sentó las bases tanto para el aprendizaje como para la conformación de identidad dentro de una comunidad propia. Resulta destacada la aplicación de una lógica sociocultural aventajada, a pesar de un rudimentario respaldo legal.

Sin embargo, hacia 1880, desde una visión eurocéntrica (Congreso de Milán) se impone el uso de la lengua oral, periodo que coincide con el Porfiriato en México. Los esfuerzos educativos posteriores se vieron determinados por un enfoque de rehabilitación que se dispersó alrededor del mundo, fortaleciéndose después de la Primera y Segunda Guerra Mundial, posiblemente por la necesidad de reinsertar a la vida útil a la población (Jullian, 2018). En consecuencia, se desechó el uso de la LSM y se sustituyó por la oralidad y el uso de tecnología auditiva. Tras el cambio de dinámica en la atención del sordo, la ENS cerró sus puertas.

La postura oralista dio pie a la creación de instituciones de salud para la rehabilitación y relegó la apuesta pedagógica por la primacía de un enfoque médico (Lino-González *et al.*, 2012). En 1953 surgió el Instituto Nacional de Rehabilitación Auditivo Oral. Posteriormente, hacia 1974, se documentan avances en la formación de profesores de educación especial. Sin embargo, la postura de la oralización continuó, incluso después del surgimiento de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1970.

Hacia principios de 1980, en medio de una nueva visión, se aceptó el uso de la LSM a la par de la oralización, mediante el concepto de la *Comunicación Total*. Cruz-Aldrete (2009) refiere que dicha apertura se debió a la advertencia que los docentes realizaron sobre la dificultad de los alumnos para adquirir el español, dejándolos sin herramientas para la comunicación, ya sea oral, escrita o de señas, y limitando la continuidad de sus estudios. Tras algunos años de experimentación se desechó dicha tendencia por la incompatibilidad del uso de dos sistemas comunicativos distintos de manera simultánea (lengua de señas y lengua oral), relegando nuevamente la LSM (Lissi *et al.*, 2012; SEP, 2012).

No obstante, a partir de entonces se propició el desarrollo de una perspectiva psicolingüística que reconoce la importancia de que las personas sordas tuvieran un acercamiento con la lengua de señas (como lengua materna) previo al contacto con el español, lo que favorecería su desarrollo cognitivo y social. Así mismo, se diferenciaba la atención en escuelas de educación especial (sordera severa) y enseñanza en centros integrados (SEP, 2012). Se crearon los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) y se distribuyó la atención entre la SEP y el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), lo que hacia finales de 1980 derivó en el Programa de Asistencia a Minusválidos. Aunque esto último dio continuidad al enfoque rehabilitador, centrado en la carencia (Lino-González *et al.*, 2012).

En 1986 se promulgó la Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social, estableciendo la atención para PCD, que incluye a los sordos. En 1992 se publicó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); con ello, desapareció la DGEE y se suscitaron una serie de adecuaciones paradójicas. Por un lado, el respaldo jurídico surgía para las personas con alguna discapacidad; por otro, se transfirió la regulación de la educación especial a las entidades federativas sin anticipar orientaciones pedagógicas para su atención. Fue hasta 2002 cuando se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración

Educativa (PNFEEIE). La consecuencia documentada más relevante fue la falta de formación de los docentes tanto en estrategias pedagógicas como en sensibilización sobre la importancia de la integración educativa (Meza, 2015).

En 2005, se publica la Ley General de las Personas con Discapacidad, en este caso la LSM adquirió el rango de patrimonio lingüístico (Cruz, 2021). Esto propició el auge que, en 2003, se le dio a la educación intercultural bilingüe, a raíz de las reformas constitucionales de 1992 y 1994 respecto al carácter pluriétnico y pluricultural de la nación mexicana.

Para 2006, la SEP dio a conocer las orientaciones generales para el funcionamiento de los Centros de Atención Múltiple (CAM) como los lugares de escolarización para alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), incluyendo aquellos con barrera de comunicación que impidiera la escolarización regular.

En 2009, aparece el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, instruyendo la educación bilingüe para las personas sordas y el uso de la LSM. En 2011, con la reforma constitucional y la actualización de la Ley General para la Integración de las Personas con Discapacidad (LGICD) se oficializa la enseñanza de la LSM, dando pie al Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, desprendiendo una serie de principios entre los que destaca el concepto de inclusión como vía para la atención de la diversidad (Lino-González *et al.*, 2012; SEP, 2012).

En adelante, los planes y programas educativos se ven permeados por los planteamientos dictados en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD) de 2006. La CDPD marcó un parteaguas, a nivel mundial, por el cambio de paradigma que posicionó a las PCD como sujetos de derecho, exigiendo erradicar el trato asistencialista que había imperado (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2018; González, 2020; Meza, 2015). A pesar de ello, algunos elementos clave de la propuesta permanecen poco claros; tal es el caso de los nombrados ajustes razonables y del personal capacitado para su implementación (Meza, 2015; Cruz, 2021).

Es relevante mencionar que, a partir de 2011, en México la reforma constitucional en materia de derechos humanos implicó la inclusión de todos los tratados internacionales como derechos constitucionales,

destacando la visión de incorporar dichas reformas en todos los niveles educativos (Gobierno de México-Secretaría de Gobernación, 2017). Tal adición puede entenderse desde el artículo 24 de la CDPD y otros esfuerzos previos que pugnarón por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todas las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

En 2012, la SEP distribuyó las Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural, entendido como la tendencia que enseña conjuntamente la lengua de signos y la oral, dando lugar a un acercamiento hacia ambas culturas (Robles, 2012). Desde el enfoque bilingüe-bicultural se asume al Sordo como una persona perteneciente a una minoría lingüística y cultural, con características y necesidades específicas. A partir de entonces, dos propuestas han intentado promover y normar la inclusión; tal es el caso del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa en 2014, y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva de 2019, esta última basada en los principios de justicia social y respeto a la dignidad humana (Cruz, 2021; Meza, 2015).

Vale la pena hacer notar que, en términos de concreción de la política educativa, las propuestas 2014 y 2019 parecen ser las respuestas más apegadas a los planteamientos ideales de la CDPD, pero la realidad deja ver una lógica distinta. Es decir, los criterios educativos siguen estableciendo calendarios de aprendizajes por grupo etario. Además, se continúa discutiendo sobre el mejor espacio para la inclusión del alumnado sordo. De manera que, al permear dichas racionalidades, la inclusión se limita al lugar físico donde personas diversas comparten un tiempo y espacio (Cruz, 2021; Domínguez, 2017).

Pese a que desde 2012 entró en vigor el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural, se documentan fallas e inadecuaciones en su cumplimiento (Moreno *et al.*, 2021). Entre los elementos ausentes, figuran un tutor preferentemente sordo y hábil en el uso de la LSM junto al docente regular y la presencia conjunta de varios alumnos en la misma condición. Lo anterior, atendiendo a que las lenguas incluyen fuertes cargas culturales que otorgan identidad (Cruz-Aldrete, 2018; Domínguez, 2017; Trejo y Martínez, 2019). Además, existe carencia de buenas prácticas educativas que condicionan la comprensión del currículo y dificultad para el acceso a un servicio de interpretación de calidad (Rodríguez, 2008), lo cual se

evidencia en el precario registro de tan solo 44 intérpretes certificados en el país (Godoy, 2015) y solo una en Veracruz.

Obstáculos ideológicos en la atención de las personas sordas

A partir de la revisión documental se desprende que en México se ha incursionado en diversas posiciones que han obstaculizado la inclusión de las personas sordas.

La tendencia por la oralización, iniciada en 1880, dio pie al rechazo y la exclusión durante al menos un siglo (Bellés, 1995), debido a que la racionalidad de fondo implicó que las personas sordas deben adaptarse a la norma, lo que en muchos casos produjo una política asistencialista centrada en el déficit o carencia (Domínguez, 2017). Lo anterior puede explicar la catalogación legislativa del sordo como PCD. En el entorno se generó una idea equivocada de carencia de aptitud para el desarrollo de habilidades, es decir, la predisposición respecto a que los alumnos no oyentes fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de conocimiento de la lengua; lo cual constituye uno de los errores de análisis más frecuentes (Rusell, 2016). Conforme lo documenta Obregón (2011), una gran mayoría de personas sordas nunca pudieron acceder al lenguaje oral, y eso produjo limitantes para cubrir sus necesidades tanto sociocomunicativas como educacionales.

En 1980 emerge un nuevo “movimiento educativo que propone flexibilizar la habilitación comunicativa de las personas con pérdida auditiva severa” (SEP, 2012, p. 22). Esta nueva concepción defiende el derecho de las personas sordas a recibir educación bajo el método más apropiado. Cruz (2021) refiere al menos 15 documentos que vislumbran la atención de los distintos colectivos tomando como base la reivindicación de los derechos de las PCD; entre estos, la Declaración de Salamanca aprobada por la UNESCO en 1994.

La consecuencia natural sería el reconocimiento de una comunidad con una cultura característica. Sin embargo, en México continuó la consigna prioritaria de encajar al sordo en los parámetros de la sociedad oyente con la idea de la “integración” de las PCD. Este aspecto se evidencia en la selección de aulas de ingreso de acuerdo a las limitaciones comunicativas sin reparar en la necesidad de interacción en comunidad que, eventualmente, permita a las personas sordas generar herramientas de socialización con la mayoría predominante.

En la actualidad, se apuesta por un enfoque socioantropológico y sociocultural considerando a los sordos como una minoría con cultura, identidad y lengua propia (Vidal *et al.*, 2010). Numerosos autores coinciden respecto al derecho de las personas sordas para recibir educación e interactuar en su lengua materna, la LSM (Fernández-Viader y Yarza, 2006; Moreno, 2017, 2020; Moreno y Fernández-Viader, 2017; Oviedo, 2015; SEP, 2012, 2020), como lengua base fundamental para la instrucción en el aula, por ser el vehículo del pensamiento, aprendizaje y desarrollo de la persona sorda (Cruz-Aldrete, 2008).

Pese a la tendencia de la integración, ahora dimensionada como inclusión, en México no ha germinado la comprensión plena del derecho de la población objeto de este estudio al uso de la LSM como vehículo de identificación entre pares. Por un lado, Cruz y Cruz-Aldrete (2013) lo atribuyen a factores como la tardía formación de las primeras comunidades de sordos. Por su parte, Cruz-Aldrete (2018) señala que para que los planteamientos del enfoque sean positivos es necesario tomar en cuenta la adquisición temprana de la LSM, el respeto a la cultura e identidad, así como el nivel de competencia de los educadores en la LSM. En este sentido, se encuentra también que el profesor sordo es importante modelo del niño y joven sordo (Cedillo *et al.*, 2004).

De las líneas anteriormente expuestas, cabe recalcar la gran visión que tuvo la educación a la comunidad sorda durante el gobierno juarista, época en la que se fomentaba el uso de la LSM mediada por profesores sordos y la conformación de comunidades que se extendieron a lo largo del país; es decir, una lógica sociocultural, a pesar de un precario respaldo legal. Al día de hoy, por el contrario, el respaldo legislativo está basado en un enfoque de derechos humanos, pero en lo particular permea un trasfondo que coloca a la población referida en un subgrupo concebido desde la carencia. En suma, se sigue limitando el ejercicio de sus derechos y aún se les mide con estándares aplicados a la sociedad oyente; entonces, ¿se podría hablar de la superación de la concepción de carencia?

Un aspecto más a analizar radica en las condiciones socioeconómicas a las que se enfrenta la población sorda en nuestro país y específicamente en el estado de Veracruz. Puntualizando lo obvio, se ha detectado escasa información al respecto. Los estudios de INEGI (2016) ubicaban a dicho sector como uno de los colectivos con discapacidad de mayor acceso a la actividad económica (35%); es decir, solo 65 de cada 100 personas no estaban activos económicamente, aunque a medida que se gana edad las

oportunidades laborales disminuyen. En general, los hombres duplican el acceso laboral con relación a las mujeres, hallándose un gran porcentaje de personas empleadas por su propia cuenta. En Veracruz se observaba una participación laboral mayor que en el promedio nacional para las PCD.

Obstáculos normativos y de operatividad para la atención de la población sorda

Desde un enfoque sociocultural la población sorda no requiere ser concebida como parte del colectivo de personas con discapacidad; sin embargo, la legislación actual así los considera. Presentamos la documentación analizada al respecto.

Como ha quedado plasmado en líneas anteriores, el avance en el reconocimiento de los derechos de las PCD en México está relacionado con los esfuerzos globales, siendo amplio el consenso que posiciona la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD) como un parteaguas (CNDH, 2018).

En el escenario nacional, se destaca la reforma constitucional de 2011 y, a partir de esta, la expedición de una nueva Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), dentro de la cual se consideró a la comunidad sorda (Pérez-Ramírez, 2017; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2009). Así mismo, se cuenta con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, al igual que con leyes homólogas en cada una de las entidades federativas. Aunado a ello, existen figuras nacionales, tales como el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS) (Pérez-Ramírez, 2017; PNUD, 2009), presentes también en la legislación del nivel subnacional; tal es el caso del estado de Veracruz.

Ahora bien, la concreción de los mandamientos legales ha sido un tema de constantes desacuerdos y vacíos en la operatividad de las instituciones, sin excepción de las educativas. Diversas voces documentan que, en un precario intento por apegarse a la idea de inclusión, el aparato educativo sigue sin detenerse en el análisis de las exclusiones que se han fomentado al interior del propio sistema (Cruz, 2021; González, 2020; Meza, 2015; Pérez-Ramírez, 2017).

En la legislación actual las personas sordas son consideradas dentro de los grupos con discapacidad, situación que se deriva de la concepción

sobre la imposibilidad de la lengua oral (Domínguez, 2017). En su momento, la Declaración de Salamanca consideró la educación del sordo dentro del marco de acción para cubrir las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994); en tanto la CDPD subrayó el derecho de esta población sobre la adquisición de la lengua de señas como una de las medidas de apoyo necesarias para atender, desde un paradigma de inclusión, la discapacidad de dicho grupo.

La LGIPD (2018) en su artículo 14 reconoce la LSM como patrimonio lingüístico de la nación; sin embargo, no contempla a sus usuarios como un grupo lingüístico. Posturas recientes defienden la necesidad de considerar el bilingüismo, la biculturalidad o, incluso, la pluriculturalidad como una capacidad y un derecho más que como déficit (Cruz-Aldrete, 2009; Domínguez, 2017).

Veracruz: brecha entre las normas vigentes y la realidad del contexto

Al igual que el homólogo federal, la legislación estatal sitúa a la población sorda en el grupo con discapacidad. En ambas leyes, las principales responsabilidades respecto a dicha población se atribuyen a la Secretaría de Salud y a la Secretaría de Educación. Particularmente se impone a la Secretaría de Salud la responsabilidad de la identificación inicial de la PCD (incluyendo al sordo), para después coordinarse con otras instancias en su atención.

Al respecto, en la Secretaría de Salud aparece en 2017 el primer registro estadístico estatal de infantes sordos detectados por medio del tamizaje auditivo.² De entonces a la fecha existe un promedio de registro anual de 41 menores de un año. Dicha estadística se reporta en datos gruesos dentro del sistema de información de salud federal, siendo imposible detectar la zona geográfica del estado en la que se ubica el caso. Si bien las unidades médicas hospitalarias tienen la obligación de darle seguimiento a los casos, esto solo ocurre cuando la familia termina el proceso de tamizaje en alguno de los 56 hospitales disponibles a lo largo de la entidad. De aquí que, aunque se posee la capacidad de tamizar al 100% de menores dentro de su primera semana de vida, existen factores que lo dificultan, tales como la dispersión geográfica, los nacimientos a cargo de partería o la falta de recursos y formación de los padres en zonas rurales. El seguimiento de los casos concluye con la notificación y canalización dentro de la propia unidad hospitalaria (J. K. Ríos Mercadante, comunicación personal, 13 de enero de 2021).

A las secretarías de Educación y de Turismo, los institutos del Deporte y de Cultura, el Sistema DIF Estatal y los ayuntamientos se les implica en adoptar políticas para garantizar, en el caso de la población no oyente, la LSM y la cultura sorda. Al respecto, se considera positiva la mención a la cultura de la población descrita; sin embargo, la falta de orientación más específica obstaculiza su ejecución, y tampoco se establece la obligatoriedad de que las instituciones cuenten con protocolos de atención.

Por su parte, se encarga a la Secretaría del Trabajo lo relativo a procurar la inserción laboral, aspecto que se atiende a través de la sensibilización de empresas y programas de estímulos, como es el caso del Programa Federal Jóvenes Construyendo el Futuro. Sin embargo, en un periodo de operación de 18 meses (2019-2020), no existió reporte de jóvenes sordos participantes en dicho programa, ni de empresas que se hubiesen registrado como receptoras de estos (D. E. Aróstegui Carballo, comunicación personal, 3 de agosto de 2020). Este dato se torna relevante dado que la estadística elemental de población entre 18 y 29 años sugiere que un número importante de jóvenes queda fuera de la vida académica o laboral.

La Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz (LIPD) en su artículo 46 define el establecimiento del Consejo Estatal para las Personas con Discapacidad. Una de las tareas delineadas a través de la operación de dicho Consejo es la elaboración y seguimiento del Registro Estatal de Información de las Personas con Discapacidad, estipulado en el artículo 53. Sin embargo, actualmente dicho Consejo se encuentra inactivo, y el Registro de Información se limita a archivos internos manejados por las instituciones estatales (Salud, Educación, Trabajo, Sistema DIF y Desarrollo Social), sin compartir datos de manera interinstitucional (J. K. Ríos Mercadante, comunicación personal, 13 de enero de 2021; P. Viveros, comunicación personal, 14 de enero de 2021; D. E. Aróstegui Carballo, comunicación personal, 3 de agosto de 2020).

En general, en la legislación estatal se observa la inexistencia de orientaciones específicas a la diversidad de discapacidades que garanticen de manera eficiente el compromiso que como sociedad y Estado se debe compartir. Aunque en la CDPD se establecen con claridad los derechos humanos de dichos grupos poblacionales, en la garantía de estos se enfrenta la problemática de cómo hacerlos valer. Enseguida se presentan dos ejemplos de lo referido. La LIPD establece:

Artículo 22.- Las autoridades educativas reconocerán y asegurarán el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en todos los niveles y modalidades, que permita desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima.

Artículo 24.- Los Centros de Atención Múltiple atenderán personas con discapacidad, para lo cual realizarán los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, que permitan desarrollar sus habilidades socio adaptativas. (2018, pp. 11 y 12)

Sin entrar en más detalles, aquí cabe cuestionar qué se entiende por ajustes razonables para la población sorda y cuáles son los criterios que se utilizan para verificar el alcance de su potencial. En términos reales, al día de hoy, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) no desprende un registro de conclusión de estudios específico, sino un certificado de estudios por nivel concluido (preescolar, primaria, secundaria), sin importar la discapacidad y conforme los planes de las instancias en que se atiende³; ello ha implicado que los alumnos sordos concluyan algún nivel educativo, pero sin el conocimiento ni de la LSM ni del español. De manera oficial, cada docente realiza una evaluación y genera una Propuesta Curricular Adaptada; sin embargo, al contrastar con la experiencia de jóvenes sordos encuestados, estos refieren la falta de docentes que sepan comunicarse, al punto de haber pasado sus años escolares en un aula, pero sin lograr la interacción con otros ni la comprensión de contenidos, lo que derivó en la adquisición de la LSM fuera del sistema educativo, ya en la adolescencia o incluso después (J. Báez, L. Sánchez, D. León, A. Jácome y S. Reyes, comunicación personal, 12 de febrero de 2021⁴).

En cuanto al proceso de alfabetización, absorción y deserción, no se cuenta con datos que permitan realizar los cálculos específicos. Los registros de la población sorda y de docencia capacitada abarcan la educación básica, disminuyendo fuertemente conforme los niveles de escolaridad avanzan; para la educación media superior y superior y de formación para el trabajo, solo se localizan registros aislados de las instituciones que les admiten (P. Viveros, comunicación personal, 14 de enero 14 de 2021). Esta información coincide con lo hallado por Pérez-Castro (2016) en su estudio sobre la inclusión de las PCD en la educación superior.

Por otra parte, en materia de impartición de justicia a nivel federal, la Suprema Corte ha emitido el *Protocolo de Actuación para quienes Imparten Justicia en Casos que Involucren Personas con Discapacidad*. Al respecto,

una ausencia grave se encuentra en el Código Civil del Estado de Veracruz (2021), como se advierte en el artículo 1435, donde se prohíbe ser testigos de testamento a ciegos, sordos o mudo.

La anterior norma contraviene las disposiciones del pleno ejercicio de sus derechos como personas, contemplados en la Constitución y en los tratados internacionales y deja evidencia de la necesidad de que toda autoridad, entidad, primordialmente aquellas que dan atención al público, deben contar con un protocolo de atención para las PCD, enfatizando la reconceptualización de la población sorda.

Del enfoque bilingüe-bicultural al intercultural bilingüe: estatus en Veracruz

Existe un acuerdo generalizado sobre la importancia de desarrollar métodos educativos desde el enfoque bilingüe-bicultural. Dicho enfoque implica la adquisición de la LSM como primera lengua y el aprendizaje del español como segunda lengua; además, involucra las prácticas de comunicación e interacción en espacios educativos principalmente entre iguales, es decir que los niños sordos tengan la oportunidad de adquirir su lengua con hablantes naturales de LSM (pares y adultos) (Lissi *et al.*, 2012; SEP, 2012). La convivencia entre oyentes y sordos remite al bilingüismo y el biculturalismo propuestos. Más recientemente, el reconocimiento de las múltiples formas culturales estima relevante un marco de construcción intercultural.

Tanto el enfoque bicultural como intercultural consideran que los sordos no deben ser traducidos por los oyentes, sino que ellos deben ser traductores de sí mismos, desde el reconocimiento de su singularidad. Así mismo, defienden la necesidad de que la persona logre la consolidación del sistema de referencia de la lengua de señas para, posteriormente, asociar las grafías con concepto y seña. Sin embargo, pese a los años que lleva vigente dicha postura, la mayoría de las personas sordas profundas e hipoacúsicas pasan por una educación básica con deficiencias severas en la lectoescritura (Moreno y Fernández-Viader, 2017). Algunos estudiosos ponen de manifiesto que un desarrollo lingüístico adecuado en los sordos a lo largo de su escolarización podría facilitar un nivel mínimo o funcional para poder comunicarse por escrito (Cruz-Aldrete, 2008; Zambrano, 2008).

Una investigación realizada en el contexto veracruzano es *Signos de lectura: dinámicas para el fomento de la lectura con sordos* (Vázquez, 2018).

A partir de esta revisión, es posible concluir que el problema en la educación de los sordos reside en la forma en que se les enseña y en lo que se espera de ellos más que en particularidades inherentes a la sordera. Se evidencia que la oferta educativa actual no responde del todo a las características lingüísticas, culturales y de aprendizaje de las personas sordas y se detecta la necesidad de mayor investigación con población joven y adulta en contextos no escolarizados.

Los casos de éxito apuntan a la inclusión del sordo a través de la lectura con modelos educativos bilingües que parten del aprendizaje de la lengua de señas como primera lengua por tratarse de una lengua natural.

Análisis de las estadísticas de la población sorda en Veracruz

Los datos estadísticos son una herramienta fundamental para la construcción, monitoreo y evaluación de intervenciones adecuadas y generación de políticas públicas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2018). En el caso de Veracruz, se observa que concentra una de las poblaciones con discapacidad más amplias en el país. El *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020), arroja que 468990 personas tienen una discapacidad (47.03% hombres y 52.97% mujeres). De estas, 180146 presentan problemas para oír aun con aparato auditivo, y 110922 tienen una discapacidad para hablar o comunicarse. Adicionalmente, 185393 personas con estas discapacidades son analfabetas. Con tales cifras, se puede inferir una proporción alta de analfabetismo funcional, dado que el estado se ubica como una de las entidades con mayor porcentaje de población en dicha condición. Como ya se ha planteado, la carencia en la atención a las necesidades educativas particulares del sordo impide el “mejoramiento de otros factores claves de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía, así como la identidad social y, en definitiva, el fortalecimiento de la cohesión social” (CEPAL, 2014, p. 5).

Para poder obtener información más precisa sobre las características de la población en cuestión se recurrió al análisis del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020) y se contrastó con datos recabados mediante solicitudes de información giradas a las instituciones públicas que cuentan con responsabilidad de atención a PCD conforme la legislación. Una vez recaudados los datos se realizó la clasificación de población por grupo etario, sexo, ubicación geográfica dentro del territorio, agrupando a la población dentro de las diez regiones características del estado: Huasteca Alta,

Huasteca Baja, Totonaca, Nautla, Capital, Sotavento, Altas Montañas, Papaloapan, Los Tuxtlas, Olmeca.

Las instituciones públicas consideradas fueron: Centro de Rehabilitación e Integración Social de Veracruz (CRISVER), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) a través del Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA), la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), la Coordinación Académica de Educación Básica (CAEB) y la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior (SEMSyS) y la de Desarrollo Educativo, específicamente el programa Casa Sorda, la Secretaría del Trabajo, Previsión Social y Productividad (STPSP) y la Secretaría del Bienestar (SB). Dentro de la información solicitada se incluyó especificar la dependencia que hace el registro, región, municipio, localidad, nivel educativo, subsistema, plantel o servicio educativo y los datos personales de identificación de las PCD auditiva, como domicilio, teléfono y correo electrónico.

Cabe puntualizar que para este estudio es de especial interés el grupo de 18 a 29 años, considerando que es la población en formación académica o para el trabajo que, típicamente, comienza su incursión en distintos ámbitos sociales y productivos; por lo anterior, el análisis se centrará en ese grupo poblacional prioritariamente. A partir de la información proporcionada por las dependencias, a continuación, se responde el planteamiento inicial.

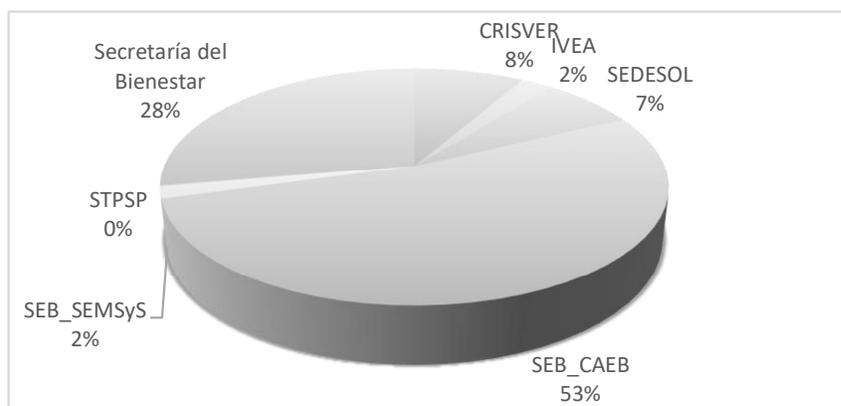
¿Cuál es la localización geográfica de la población sorda en el estado de Veracruz y cuál es su condición de inclusión educativa respecto del nivel de escolarización?

A fin de precisar la estadística de atención proporcionada por las instituciones mencionadas, se procedió a analizar sus registros, sumando un total de 2690 (52% hombres y 48% mujeres). Es notorio que dicha cifra contrasta con la población con problemas para oír reportada en el censo poblacional del INEGI 2020.

Al examinar los datos por dependencia, en la figura 1 se observa que la SEV tiene identificada a la mayor cantidad de personas sordas en el estado con 53%, a través de la Coordinación Académica de Educación Básica (SEB-CAEB, SEV), seguido de la Secretaría del Bienestar con 28% y el Centro de Rehabilitación e Integración Social de Veracruz (CRISVER) con 8%. Del resto de instituciones los registros son mucho menores.

Figura 1

Registros por dependencia de la población sorda en Veracruz



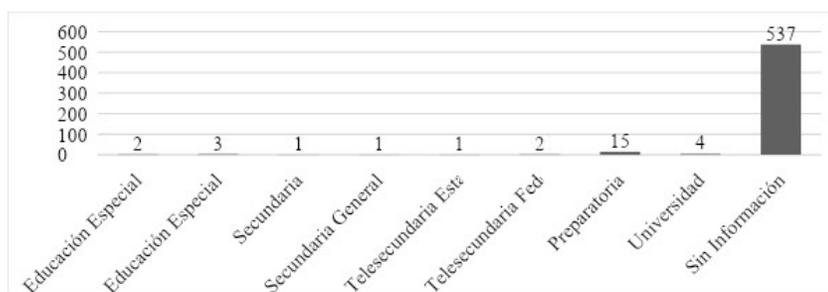
Nota. Fuente: Elaboración propia con datos de CRISVER, SEDESOL, IVEA, SEB, CAEB, SEMSyS, STPSP y SB.

Al realizar la identificación por región, es observable que existe una mayor proporción de población sorda en las regiones Capital con 19.07%, Olmeca con 16.17%, Altas Montañas y Sotavento con 15.46% y 13.09%, respectivamente, como lo muestra la figura 2. Estas 4 regiones suman un 63.79%.

En el grupo de edad de 18 a 29 años se halló un registro de 566 personas. Con respecto al nivel educativo, en la Figura 2 se observa que 94.88% de los casos carece de información, es decir 537 registros; solo 15 personas (2.65%) cuentan con la preparatoria, mientras que, para el nivel de educación superior, solo 4 personas (0.7%), prácticamente es nulo.

Figura 2

Nivel educativo de la población sorda de 18 a 29 años en Veracruz

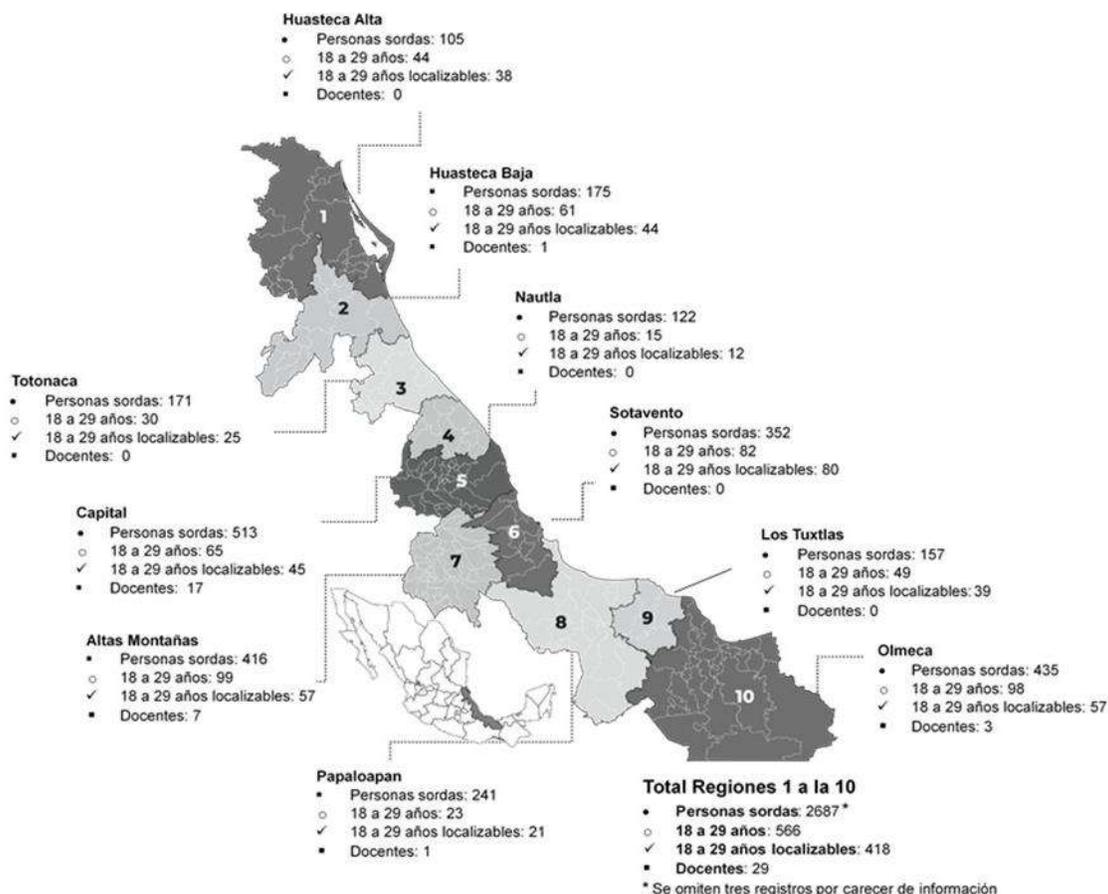


Nota. Fuente: Elaboración propia con datos del CRISVER *et al.*

De los 566 registros de población entre 18 y 29 años, se filtraron los datos específicos de localización y contacto, quedando solo 418 registros localizables (nombre, domicilio, teléfono o correo electrónico); de estos, más de la mitad son hombres (51%) y la mayoría se concentra en las regiones Sotavento (19.14%), Altas Montañas (13.64%), Olmeca (13.64%) y Capital (10.77%), como lo muestra la figura 3.

Figura 3

Distribución de personas sordas y docentes de LSM en el Estado de Veracruz



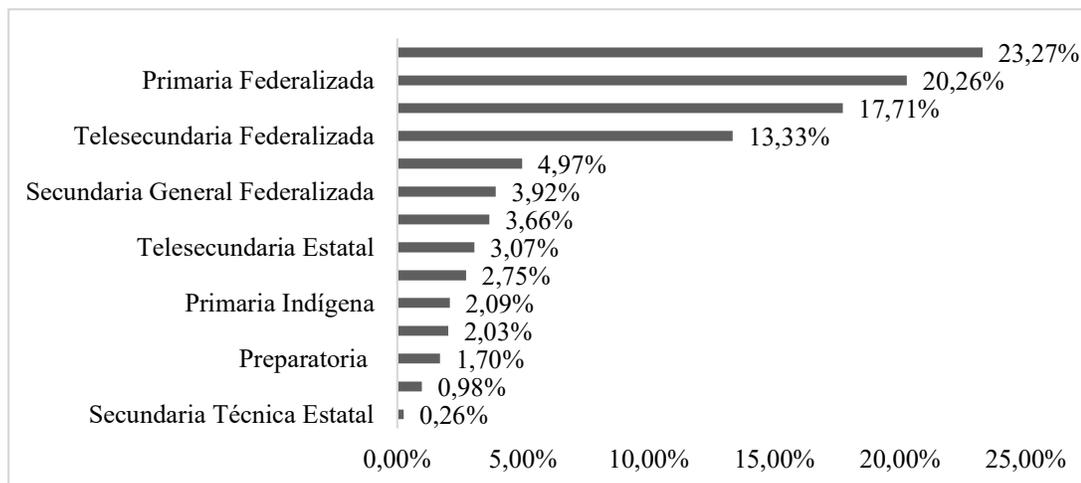
Nota. Fuente: Elaboración propia con datos de CRISVER *et al.*

La población sorda entre 1 y 17 años (1530 personas), también se encuentra mayormente ubicada en las cuatro regiones previamente mencionadas, aunque con un orden de concentración distinto: Capital (20.86%), Altas Montañas (16.35%), Sotavento (14.91%) y Olmeca (13.80%), que en conjunto representan 65.93%. Al rastrear el nivel educativo de dicho grupo, 3.01% registra estudios en educación especial sin especificar el nivel

alcanzado, 4.97% en educación preescolar, 40.06% en primaria, 26.99% en secundaria, solo 1.70% en preparatoria. Sin embargo, en 23.27% no se identifica información al respecto, como se observa en la figura 4.

Figura 4

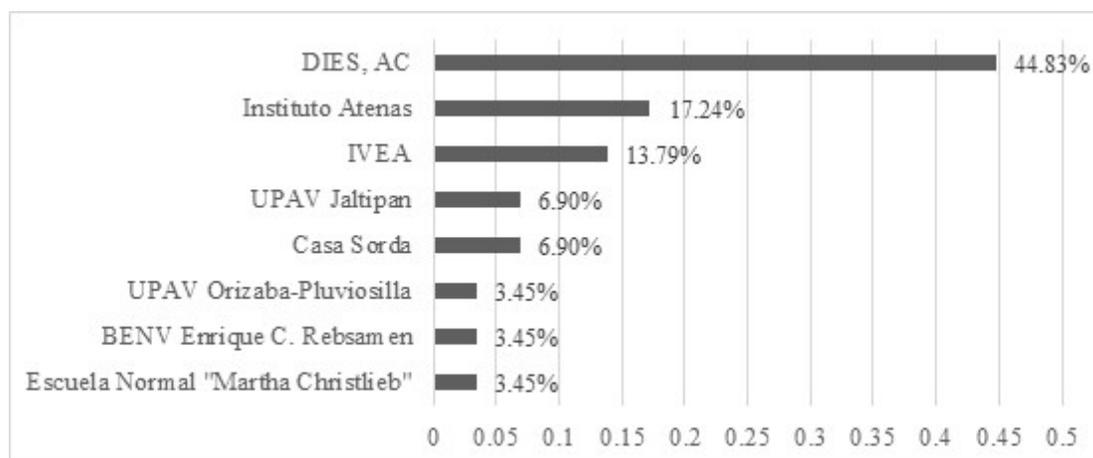
Nivel y tipo de servicio educativo para la población sorda de 1 a 17 años



Nota. Fuente: Elaboración propia con datos del CRISVER *et al.*

El grupo de 30 a 100 años alcanzó 525 registros y es donde existe menor desagregación de información; así mismo, se encontraron 69 registros sin especificación de edad. Es decir, los registros de información más detallada se concentran en las instancias educativas, aunque es información sensible dado que prioritariamente se enfoca a menores de edad; por lo tanto, no es de acceso público.

Para ahondar en la atención educativa que recibe el grupo de edad de 18 a 29 años, se verificó la distribución de docentes con conocimiento de LSM por plantel, hallando —como se observa en la figura 5— que, en conjunto, 55.2% se encuentran en instituciones del ámbito estatal y 44.8% en una asociación civil para sordos (Difusión, Inclusión y Educación del Sordo [DIES]). De la proporción de docentes de LSM, la mayoría se ubica en las regiones Capital (58.62%) y Las Montañas (24.14%) como lo muestra la figura 5.

Figura 5*Docentes de LSM por plantel, población sorda 18 a 29 años*

Nota. Fuente: Elaboración propia con datos de IVEA, SEB, CAEB, SEMSyS y DIES.

Al contrastar el número de docentes y la población de 18 a 29 años localizables, en la figura 3 se encuentra que en la región Capital se concentra la mayor proporción de docentes (58.62%) y solo 10.77% de la población sorda. En la región Altas Montañas también existe un porcentaje mayor de docentes LSM (24.14%) que de personas en este grupo de edad (13.64%). Mientras que en las regiones Olmeca, Papaloapan y Huasteca Baja se observa lo contrario: hay una mayor proporción de personas sordas (13.64%, 5.02% y 10.53%) que docentes de LSM (10.34%, 3.45% y 3.45%). En cambio, en la región Sotavento no se identifican docentes de LSM, pero sí hay un importante porcentaje de personas sordas (19.14%). Las regiones Nautla, Huasteca Alta, Los Tuxtlas y Totonaca se encuentran en la misma condición que el Sotavento, con 0% de docentes, pero con 27.27% de población sorda en conjunto.

Estas cifras, revelan que las instituciones educativas, especialmente de nivel medio superior hacia arriba, carecen de una distribución adecuada de docentes. El modelo educativo bilingüe-bicultural plantea que el personal docente debe estar formado en la cultura sorda y ser usuarios de LSM. Es decir, pese a que la tendencia bicultural fue difundida desde 2012, los datos demuestran que muchos niños, jóvenes y adultos sordos no acceden a un proceso educativo con sentido y significado. Así mismo, evidencia las acciones que se han omitido en el sistema educativo y la sociedad en general, para lograr mayores niveles de bilingüismo.

Cabe mencionar que, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), institución dedicada a atender a los ciudadanos en condición de rezago educativo, actualmente no cuenta con programas de atención bilingüe para la población sorda y, por tanto, tampoco con el personal capacitado para ofrecer servicios educativos (S. Ortiz, comunicación personal, 30 de abril de 2021).

En el análisis realizado a partir de la información proporcionada por las distintas instancias que atienden PCD, se detectan serias limitaciones para la identificación de la población sorda, riesgos de duplicidad de registros y carencia de vinculación a los servicios adecuados, apuntando a la necesidad de construir estadística desagregada y precisa que asegure su identificación y facilite su localización.

Discusión

El objetivo central del presente escrito fue documentar la coyuntura histórico-social con relación a la concepción que permea en la atención educativa del sordo y conocer la localización geográfica de dicha población, así como su condición de inclusión educativa, con particular interés en el contexto veracruzano.

La revisión de los diversos modelos de atención a la población sorda, su interrelación con las tendencias foráneas y su localización en acciones concretas permite entender las racionalidades que han permeado en los esfuerzos para la inclusión de dicha población, siendo notorio que el estado de Veracruz ha recogido la tendencia imperante a nivel nacional. Lamentablemente, en el ámbito educativo, el devenir de los acontecimientos ha enfatizado una precaria atención a la comunidad sorda derivada de una carente comprensión de sus derechos como personas.

Si se analiza el trasfondo legislativo que respalda los derechos de las personas sordas, se halla que, incluso a nivel internacional, se les concibe como personas con discapacidad. Vale la pena detenerse a analizar la evolución del concepto. La acepción del término discapacidad aceptada por el Diccionario de la Real Academia Española lo define como “la situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social”. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia admite que “la terminología tradicional ... entiende la discapacidad como un problema individual”; utiliza etiquetas que automáticamente centran la atención en el problema, diluye los

obstáculos impuestos por el contexto social y minimiza las habilidades o talentos inherentes a la persona. Por ejemplo, hablar de una persona con retraso mental centra el foco en la dificultad con relación a ejecuciones promedio y deja de lado las habilidades (UNICEF, 2014, p. 9).

Aunque existe consenso en el reconocimiento de los derechos humanos de las PCD, la misma UNICEF (2014) refiere la dificultad de concebir a los colectivos con discapacidad en un enfoque distinto a la carencia o ausencia debido a la terminología médica imperante, la cual incluso promueve prejuicios. Aunque desde la Organización Mundial de la Salud se ha desprendido un nuevo marco de *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), la socialización y comprensión de este aún parece tarea pendiente.

Con base en lo anterior, es válido preguntarse si la atención educativa del sordo en México tendría cambios sustantivos si la legislación les otorgara el reconocimiento como minoría lingüística de acuerdo al enfoque sociocultural, en vez de concebirlas como un subgrupo con discapacidad. En este sentido, existe una aparente disyuntiva entre los planteamientos de las orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos y la legislación actual. En todo caso, cabría analizar cuál es la racionalidad de fondo en el caso de las personas indígenas, hablantes de otras lenguas distintas al español.

La revisión de la operatividad de las instituciones que tienen responsabilidad en la detección, atención y canalización de las personas sordas, conforme la legislación del Estado de Veracruz, arroja obstáculos relevantes, tales como la ausencia de protocolos de atención interinstitucionales. Es decir, los esfuerzos de atención de la población no se concretan en políticas bien definidas, sino que se ven sectorizados a las capacidades de cada institución.

El caso de Veracruz refleja la situación a nivel nacional. Uno de los ejemplos más claros es la ausencia de estadística concreta que, aunado a registros administrativos desagregados, permita determinar tanto las necesidades de la población sorda a corto, mediano y largo plazo, como las capacidades que deben construir las instituciones para su adecuada inclusión. Alguna evidencia de lo anterior es la adición, apenas en 2018, de la fracc. XXV, art. 2, a la LGIPD, donde se mandata el establecimiento de un Registro Nacional de Población con Discapacidad; así como el complejo y opaco sistema de información de salud, narrado en secciones previas.

Con respecto a la inclusión educativa, el análisis de la información obtenido sobre la población de interés, en el segmento de jóvenes mayores a 18 años y hasta 29 años, llama la atención la carencia de información y de registros educativos. Entre los factores que pueden influir en dicha situación se encuentra la disminución de participación de los jóvenes sordos en experiencias educativas consecuencia del rezago al que generalmente se ven expuestos, así como una menor oferta educativa para personas sordas en el nivel medio superior y superior, y un registro estadístico precario de este grupo poblacional.

En cuanto al trabajo educativo en el aula, es limitada la investigación sobre la lectoescritura en español, especialmente de personas sordas que ya no están en edad típica de escolarización. La atención educativa centrada en un enfoque de inclusión como sinónimo de espacio físico compartido provoca que el alumnado sordo transite por la escuela sin aprender. En el caso de los alumnos regulares que presentan rezago, son canalizados al sistema de educación para adultos a fin de recuperar los aprendizajes que no pudieron adquirir en el sistema regular; sin embargo, esto no ha ocurrido con los alumnos sordos (G. Corro, comunicación personal, 14 de enero 14 de 2021). En todo caso, aun si fueran canalizados, los sistemas de educación para adultos carecen de programas de atención a población sorda (S. Ortiz, comunicación personal, 15 de enero de 2021).

Pese a un avance paulatino en la legislación, en la práctica los servicios básicos de atención en educación, trabajo, salud y vivienda son coartados para las personas sordas, quienes siguen viviendo en el aislamiento en una sociedad oyente, la cual se ha concentrado en las herramientas de comunicación oral dejando de lado la lengua nativa del sordo (LSM).

Conclusiones

La inclusión educativa del sordo en México y Veracruz está envuelta en una complejidad histórico-social que ha dificultado la modificación de las racionalidades en la concepción de dicho colectivo, impactando en la limitación del ejercicio de sus derechos. Sigue siendo fundamental enfocar los esfuerzos en la reiterada capacitación y concientización tanto de los profesionales de la educación, las autoridades gubernamentales, como de la sociedad en general (ya sea señante u oyente).

Si bien existen esfuerzos investigativos a fin de obtener mejores propuestas didácticas en el aula, así como apoyo de las asociaciones civiles en la vinculación de la comunidad sorda, los alcances se ven limitados. Resulta alarmante que la niñez sorda transite por las instituciones educativas sin poder cubrir sus necesidades comunicativas como ser humano. Más aún, el indicio de que el aprendizaje de la LSM se da en espacios extraescolares, entre pares, en la adolescencia o en etapa posterior revela la urgencia de atención tanto a la niñez como a la juventud en dicha condición. Por lo anterior, es apremiante replantear la capacitación y la redistribución del personal docente, así como intensificar la reestructuración de los servicios educativos para adultos con vistas a fortalecer tanto la LSM como el aprendizaje a través del español escrito.

Desde las obligaciones del Estado, se encuentran problemas estructurales profundos; tal es el caso de la ausencia de estadística desagregada y habilitada para diseñar políticas públicas que consideren a la comunidad sorda. Aunque no es tarea menor construir capacidades de atención, dado que requiere inversión en capital humano especializado y recursos públicos, es necesario concretar un registro gubernamental que permita el cumplimiento de los mandamientos legales plasmados en los artículos 22 y 23 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, así como el artículo 53 de la Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz. Aunado a ello, un registro interinstitucional permitiría la gestión adecuada del recurso y la toma de decisiones que construyan esfuerzos de calidad, sustantivos y de largo alcance. Así se haría posible el monitoreo y la medición de las acciones, lo cual, adicionalmente, contribuirá a subsanar el vacío de evaluaciones en los programas federales (Martínez, 2017) que han sido impulsados para la atención de la población sorda.

Notas

¹ Desde la perspectiva cultural e identitaria “Sordo” (con mayúscula) significa que se pertenece a la Comunidad Sorda y se usa de la lengua de señas como primera o segunda lengua, mientras que “sordo” se refiere a personas con una pérdida auditiva diagnosticada que pueden no considerarse miembros de la comunidad Sorda (Ladd, 2011; Moreno, *et al.*, 2021).

² Aunque el programa inició en 2009, la instancia encargada era externa hasta su incorporación al sistema de salud pública desde el ámbito federal (J. K. Ríos Mercadante, comunicación personal, 13 de enero de 2021).

³ Centros de Atención Múltiple (CAM) que atienden población que no ha podido ser incluida en centros educativos regulares. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Unidad de Orientación al Público (UOP) o Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), entregan el mismo certificado que a la población regular.

⁴ Se entrevistó a 16 jóvenes, de los cuales se rescató una respuesta similar en 10 de ellos.

Referencias

- Bellés, R. (1995). ¿Qué dicen los sordos adultos de la educación de los niños sordos? Entrevista a Rosa M. Boldú, Mercè Calalell, Pepita Cedillo y Menchu González de La Federación de Sordos de Catalunya (FESOCA). *Infancia y Aprendizaje*. 18(69-70), 61-74.
- Cedillo, P., Vinardell, M. y González, M. (2004). El profesor sordo como modelo del niño sordo. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc02942>
- CEPAL. [Comisión Económica para América Latina y el Caribe]. (2018). *La medición de la discapacidad en los censos de población: una cuestión de derechos humanos con miras a los censos de 2020* [Conferencia]. Aspectos conceptuales de los censos de población y vivienda. Desafíos para la definición de contenidos incluyentes en la ronda 2020. Santiago de Chile, Chile.
https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/01_daniela_gonzalez_celade.pdf
- Chuaqui, J., Mally, D., y Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 69.
<https://doi.org/10.22370/rcs.2017.69.927>
- Cuenca, P. (2012). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. *Revista de estudios políticos*, 158, 103-137.
- CNDH. [Comisión Nacional de Derechos Humanos]. (2018). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. CNDH.
- CNDH. [Comisión Nacional de Derechos Humanos]. (2023, 30 de junio). *Conceptos que debes conocer*. <https://uig.cndh.org.mx/inicio/conceptos>
- Código Civil para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. (22 de marzo de 2021 [última reforma publicada]). Gaceta Oficial. Órgano de Gobierno del Estado de Veracruz, 114.

- Cruz Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 91-118.
- Cruz, J. C. y Cruz-Aldrete, M. (2013). Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867-1900). *Cuicuilco*, 20(56), 173-201.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la lengua de señas mexicana* [Tesis de doctorado, El Colegio de México]. Repositorio COLMEX-Biblioteca Daniel Cosío Villegas. Archivo 990005638870302716.
<https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10001268>
- Cruz-Aldrete, M. (2009). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 133-145.
- Cruz-Aldrete, M. (2018). La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz. *Voces de la Educación*, 3(5), 40-48.
- Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Fernández-Viader, M. P. y Yarza, M. V. (2006). Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas. *Revista Estudios*, 33(5/6), 487-506.
- Ladd, P. (2011). *Entendiendo la Cultura Sorda: En búsqueda de la Sordedad*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.
- Gobierno de México-SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. SEP.
- Gobierno de México-SEP. (2020). *Programa para la Inclusión y la Calidad Educativa*. SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. (2017). *¿Por qué la Reforma Constitucional de Derechos Humanos de 2011 modificó la relación entre el gobierno y la sociedad?* <https://n9.cl/uw7a5>
- Godoy, E. (2015), Los intérpretes de lengua de señas mexicana intentan afrontar la discriminación por discapacidad. *Equal Times*.

<https://www.equaltimes.org/los-interpretes-de-lengua-de-senas?lang=es#.YHDU2-hKiUk>

González, L. (2020). Perspectivas de inclusión educativa en México. *Anales de derecho y discapacidad*, 5(5), 303-313.

Inclusión Internacional. (2006). ¿Qué significa educación inclusiva? *Inclusion international*. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

INEGI. [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2015). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Discapacidad. Datos nacionales*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>

INEGI. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825090203>

INEGI. (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf

INEGI. (2020). *Censo de Población y vivienda 2020. Analfabetismo* https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_02_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3

INEGI. (2020). *Censo de Población y vivienda 2020. Discapacidad*, en <https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/#Tabulados>

INEGI. (2020). *Censo de Población y vivienda 2020. Población con limitación o discapacidad por entidad federativa y tipo de actividad que realiza o condición mental según sexo* https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad_Discapacidad_02_3cd087c1-6581-4865-b050-0436af00ea54

Jullian, C. (2018). Haciendo “hablar” a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 39(153), 261-291. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v39n153/2448-7554-rz-39-153-00261.pdf>

Krauss, K., Heider, C., Nazar, G., Ribalta, G. y Sierra, M. (2013). Programa de screening auditivo neonatal universal: Experiencia de más de 10 años. *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 73(2), 125-132.

- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2018 [última reforma publicada: 6 de junio de 2020]). Diario Oficial de la Federación, México.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2018) [últimas reformas publicadas: 12 de julio de 2020]). Diario Oficial de la Federación, México.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2023) [últimas reformas publicadas: 06 de enero de 2023]). Diario Oficial de la Federación, México.
- Gobierno de México-SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. SEP.
- Gobierno de México-SEP. (2020). *Programa para la Inclusión y la Calidad Educativa*. SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. (2017). ¿Por qué la Reforma Constitucional de Derechos Humanos de 2011 modificó la relación entre el gobierno y la sociedad? <https://n9.cl/uw7a5>
- Ley No. 822 para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. (6 de mayo de 2020 [última reforma publicada]). Gaceta Oficial. Órgano de Gobierno del Estado de Veracruz, 182.
- Lino-González, A. L., Mercado-Hernández, I., Castañeda-Maceda, M. V., Arch-Tirado, E. (2012). La hipoacusia. Educación y atención sanitaria a través de la historia de México. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatria*, 1(2), 138-144.
- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Martínez, M. (2017). La enseñanza a niños y jóvenes sordos en un contexto de educación bilingüe [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0519.pdf>
- Meza, C. L. (2015). La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis. En N. del Río Lugo (Coord.), *La*

primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas (pp. 69-85). Universidad Autónoma Metropolitana.

Moreno Vite, I. (2020). Retos de la diversidad auditiva [Ponencia]. *Foro Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ciudad de México.

Moreno Vite, I. (2017). *Formación Laboral y técnica de los estudiantes sordos del estado de Jalisco* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/119326>

Moreno, I., Fernández-Viader, M. P. (2017). Sordera y el cuarto objetivo del Desarrollo Sostenible (SDG4): Propuesta de un proyecto de RED para la educación bilingüe de los sordos bajo el marco europeo. *Regions and Cohesion*, 7(1), 19-39. <https://doi.org/10.3167/reco.2017.070104>

Moreno, I., Pirttimaa, R., Duran, R. y Escobedo Delgado, C. E. (2021). Dignity for the Deaf in the Educational Environment: A Comparison Between Finland and Mexico. *International Journal of Disability. Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1885629>

Obregón, M. (2011). Una experiencia de construcción de un modelo bilingüe de enseñanza para niños sordos en la Ciudad de México. *Cultura sorda*. <https://cultura-sorda.org/biblioteca/articulos/educacion/>

OMS. [Organización Mundial de la Salud]. (2020). *Discapacidad y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Oviedo, A. (2015). México, Atlas sordo. <https://cultura-sorda.org/mexico-atlas-sordo/>

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica. Revista Electrónica en Educación*, 46, 1-15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>

Pérez-Ramírez, B. (2017). Políticas institucionales dirigidas a personas con discapacidad en México: entre la asistencia y el estado de excepción. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 7(13), pp. 73-94.

PNUD. [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo]. (2009). *Compendio de Legislación sobre Discapacidad. Marco normativo en México*. PNUD.

Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, 1(1), 76-86.

- Rodríguez, J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(32), 29-48.
- Rusell, G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera* [Tesis de doctorado]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. Archivo 38881. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38881/>
- Trejo, P. y Martínez, S. (2019). Inclusión educativa de niños sordos en Educación Básica: un estudio etnográfico [Ponencia]. *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*. Madrid, España. <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2019/12/CIVINEDU2019.pdf#page=283>
- UNESCO. [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2019). *Cronología del movimiento educativo mundial*. <https://es.unesco.org/>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]. (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad. Cuadernillo 2*. UNICEF/ Australian Aid.
- Vázquez, I. A. (2018). *Signos de lectura: dinámicas para el fomento de la lectura con sordos* [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/epl/files/2017/07/Protocolo_Vizquez_FernandezIsela_Anah%C2%A1_.pdf
- Vidal, C., Isidoro Mojica, M. I. y Bonilla Aco, S. M. (2010). La lengua de señas mexicana en la educación de los niños sordos desde la perspectiva socioantropológica del modelo educativo bilingüe y bicultural. *Cultura sorda*. <https://cultura-sorda.org/biblioteca/articulos/educacion/>
- Zambrano, L. (2008). Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS). *Investigación y postgrado*, 23(2), 205-239.

REVISTA STVLTIFERA

DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 7, NÚMERO 1, PRIMER SEMESTRE DEL 2024

ISSN 0719-983X

Dossier: *Perspectivas de género históricas y emergentes*

El género de la inteligencia artificial: un diálogo-editorial con ChatGPT a modo de presentación del dossier

Juan Antonio González de Requena y ChatGPT

La educación en disputa. La batalla por la igualdad en autoras españolas e hispanoamericanas entre los siglos XIX y XX

María Jesús Fariña Busto

El ¿infeliz? matrimonio entre feminismo y sindicalismo. Reflexiones en torno a los estudios internacionales

Victoria Estermann

Liderazgo, empoderamiento y participación política de las mujeres indígenas

María Elena Rosero Campiño y Carlos Andrés Hurtado Díaz

Mandatos de masculinidad y expresiones de violencia en el contexto del paro nacional colombiano de 2021

María Fernanda Martínez Hoyos y Jaime Alberto Carmona Parra

Violencia de género y transformaciones ético-normativas. Aportes para una comprensión de las luchas contra la violencia femicida

Daniel Jofré, Alejandro Bilbao, José Cabrera y Nicolás Pinochet-Mendoza

Artículos de Humanidades y Ciencias Sociales

Las implicaciones políticas de la comunicación cristiana estadounidense

José Antonio Abreu Colombri

De la revolución de la alegría al acuerdo con el FMI. Neoliberalismo, endeudamiento externo y dependencia durante el gobierno de Macri

Hernán Fair

Inclusión educativa del Sordo: panorama en México y Veracruz

Waltraud Martínez-Olvera, Darlene González Miy, Itzel Moreno Vite y Yolanda Martínez Cervantes

Reseñas

Reseña de Cavallero, L., y Gago, V. (2022). *La casa como laboratorio: finanzas, vivienda y trabajo esencial*

Alejandra Sánchez Cuevas