

# A nuario educativo mexicano visión retrospectiva

Guadalupe Teresinha Bertussi  
*Coordinadora*



Esta investigación, arbitrada por pares académicos,  
se privilegia con el aval de la institución coeditora.

Coeditores de la presente edición  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD CUAJIMALPA  
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Primera edición, marzo del año 2011

© 2011  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Carretera al Ajusco núm. 24  
Col. Héroes de Padierna, Tlalpan  
14200 México, D.F.

© 2011  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD CUAJIMALPA  
ISBN 978-607-477-472-6

© 2011  
Por características tipográficas y de diseño editorial  
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley  
ISBN 978-607-401-378-8

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

[www.maporrúa.com.mx](http://www.maporrúa.com.mx)

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000 México, D.F.

# La actual política nacional de inclusión educativa como disgregación alienante del sordo señante

Boris Fridman Mintz\*

## La naturaleza del tema

Se habla tanto de la integración o de la inclusión educativa de las personas con discapacidad que parecería que el principal reto de la educación del sordo es su acceso a la escuela. Si bien esto puede ser cierto en algunas regiones remotas o aisladas del país, no es el caso de la abrumadora mayoría de los menores sordos en el medio urbano. El problema para estos últimos es, en realidad, la calidad de las modalidades de escolarización disponibles. Aquí procuraremos dar una mirada panorámica de dichas modalidades, así como del estado que guardan.

Cabe destacar que se procurará que el lector comprenda específicamente la circunstancia del educando sordo en México, tanto porque se busca la empatía con las necesidades de quienes ocupan el lugar más bajo en la jerarquía institucional educativa (aunque en el discurso institucional constituyan la razón de su existencia), como porque ni el discurso genérico sobre las personas con discapacidad, ni la defensa abstracta de la diversidad deberían de convertirse en justificación para ignorar la especificidad de cada uno de los sujetos del proceso educativo. Por lo mismo, antes de introducirnos en la caracterización de las modalidades de escolarización del sordo en México, es

\*Doctor en Lingüística por la Georgetown University. Profesor-investigador de Lingüística en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

necesaria una breve reflexión sobre la naturaleza del ser sordo, así como sobre las distintas clases de sordos que existen.<sup>1</sup>

En el sentido común se piensa en el sordo como una persona con un grado importante de pérdida auditiva, como alguien con discapacidad auditiva, partiendo del supuesto de que una persona normal posee una audición razonablemente buena. Sin embargo, todo precepto de normalidad depende de quién lo enuncia y, por ende, no puede ser el mismo si se origina en una persona que siempre ha sido sorda. En particular, para el sujeto señante de la Comunidad de Sordos Mexicana el no poder oír (lo que otros sí pueden) es una condición natural de vida, es lo normal. Y para dar cabida a tal perspectiva se ha propuesto una definición genérica de sordera, al siguiente tenor: “sordo” es aquella persona cuyas posibilidades de adscripción lingüística están condicionadas por su limitada o nula audición, dificultando su participación en determinadas comunidades lingüísticas, facilitándola en otras, e impidiéndola del todo en determinadas circunstancias sociales.<sup>2</sup> En esta aproximación se resalta que, en tanto condición biológica, la sordera determina las posibilidades de socialización del sujeto en diversas comunidades lingüísticas. Por tanto, ser sordo puede constituirse en una condición positiva de identidad social diversa, dependiendo de las alternativas disponibles en el entorno histórico social de cada individuo y, por ende, deja de ser mera discapacidad permanente, de suyo inmutablemente negativa.

Por lo general el sordo mexicano fluctúa entre tres identidades: la del hispanohablante sordo (sordo hablante), la del miembro de la Comunidad de Sordos Mexicana (sordo señante) y la del que permanece socialmente aislado y lingüísticamente indefinido (sordo semilingüe). Por lo tanto, para evaluar la situación educativa del sordo en México, y probablemente en otros tantos países, es indispensable abordarla

<sup>1</sup>Para más referencias, el lector puede acudir a Boris Fridman Mintz, “Los ropajes de la sordera”, Foro Resistencia y alternativas. Festival Internacional Ollín Kan, Gobierno del Distrito Federal en Tlalpan, México, D.F., 2006. Versión electrónica en [http://homepage.mac.com/chido/Cultura\\_de\\_Sordos.html](http://homepage.mac.com/chido/Cultura_de_Sordos.html) y [www.teatrodesordos.org.mx/textos\\_relacionados.php](http://www.teatrodesordos.org.mx/textos_relacionados.php). Fecha de consulta 6 de abril de 2009.

<sup>2</sup>Ésta y las tres definiciones subsecuentes se desarrollan con más profundidad en Boris Fridman Mintz, “De sordos hablantes, semilingües y señantes”, en Arzani y Adriana Pineda (ed.), *El niño sordo en la escuela y en la familia. Hacia un sistema de educación bilingüe*, en prensa por medio de Enseñame, A.C., México, D.F.

desde la perspectiva de estos tres tipos de sordos, pues cada uno de ellos interactúa en y con la educación formal desde su identidad lingüística y cultural. “Sordo hablante” es toda aquella persona que asume una lengua oral como su primera lengua, sin importar cómo ni cuándo fue que quedó sorda. Aunque debido a su nula o limitada audición no puede sostener un diálogo natural en dicha lengua, puede seguir hablándola, y se esmera por hacerlo para mantener su vida e identidad sociocultural dentro de lo que considera su comunidad originaria.<sup>3</sup> Estas suelen ser personas que ensordecieron siendo adultos, aunque también pueden ser menores de edad que hayan ensordecido después de los cinco años de edad y/o que hayan sido capaces de apropiarse del español con la ayuda de terapias o estrategias educativas excepcionalmente exitosas. Su vida social se ve restringida o alterada al enmudecerse sus vínculos interpersonales, pero se caracterizan por aferrarse a la identidad de sus ámbitos familiares, educativos, laborales y fraternales preestablecidos, en nuestro país mayoritariamente circunscritos al mundo hispanohablante. Para ello echan mano de toda forma de rehabilitación o comunicación asistida, asumiendo que su condición de personas con una discapacidad lingüística es ineludible.

La presencia de una segunda clase de sordos es lamentablemente abundante y persistente en el ámbito nacional: “Sordo semilingüe” es toda aquella persona que no ha desarrollado a plenitud ninguna lengua debido a que quedó sordo antes de consolidar una primera lengua oral y a que tampoco ha tenido acceso a una lengua de señas.<sup>4</sup>

En última instancia su existencia se debe a que entre los infantes de nuestra especie la falta o disminución de audición no puede ser completamente prevenida y tampoco puede ser siempre curada y, en primera instancia, a que la mayoría hispanohablante (a la que pertenece 95 por ciento de los padres de menores sordos)<sup>5</sup> se empeña en segregar al menor sordo respecto a la Lengua de Señas Mexicana (en adelante LSM) y sus hablantes (más bien señantes), la Comunidad de Sordos Mexicana.

<sup>3</sup> *Idem.*

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> *Cfr.* Boris Fridman Mintz, “Sociedad y naturaleza: encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual”, *Géneros*, núm. 13, Universidad de Colima, marzo de 1998.

Cabe señalar que mientras más temprana sea la edad en que una persona ensordece, más borrosa será la frontera que separa al sordo que se cree hablante y que verdaderamente domina el español como primera lengua, respecto del que se autodenomina hablante pero que en verdad es semilingüe. Y, sin embargo, a pesar de las matizadas diferencias que puede haber entre menores de edad sordo-hablantes y sordo-semilingües, a la postre 90 por ciento de ellos se convierten en sordos señantes.<sup>6</sup> Los hablantes más fluidos se convierten en bilingües balanceados de LSM y español, mientras que los claramente semilingües se transforman en sordos señantes fundamentalmente monolingües de la LSM, y entre estos dos extremos subsisten diversos grados de bilingüismo.

Por último debemos definir al sordo cuyos derechos lingüísticos y culturales empiezan a ser reconocidos en la legislación nacional e internacional: "Sordo señante" es toda aquella persona cuya forma prioritaria de comunicación e identidad social se define en torno de la cultura de una comunidad de sordos y su lengua de señas.<sup>7</sup>

Ahora bien, la educación pública y privada debería ofrecer a cada uno de este tipo de sordos un acceso diferenciado a la socialización escolar, de modo tal que puedan desarrollar a plenitud sus respectivas capacidades y participar efectivamente en los procesos de educación formal.

- 1) Al sordo hablante se le debería escolarizar de modo inclusivo en escuelas hispanohablantes (o en las que se hable la lengua oral de su familia), adecuadas con antelación, para que pueda acceder visualmente a la interacción lingüística circundante (copias de las notas de clase e interlocutores cuyo rostro permanezca visible con la finalidad de poder ver directamente a quien habla o el pizarrón; estenografía proyectada, señalización visual equivalente a timbres y altavoces, acondicionamiento acústico para quienes usen auxiliares auditivos, etcétera).

<sup>6</sup>Cfr. Boris Fridman Mintz, "La comunidad silente", *Viento del Sur*, núm. 14, marzo, 1999, México, D.F.

<sup>7</sup>*Idem.*

- 2) Al sordo señante se le debería escolarizar de manera inclusiva en escuelas bilingües donde la LSM sea la lengua de interacción cara a cara y el español se introduzca como segunda lengua para la comunicación escrita, al menos en los niveles maternal, preescolar y primaria, favoreciendo así tanto la consolidación de su identidad colectiva y su autoestima, como una aproximación digna y gradual a la cultura hispanohablante (e indígena) de su entorno oyente.
- 3) Al sordo semilingüe se le debería escolarizar cuanto antes junto con los menores sordos señantes en escuelas bilingües donde la LSM sea la lengua de interacción cara a cara, siendo la adquisición de la LSM la única manera probada de mejorar sus probabilidades de dejar de ser semilingües.

A continuación se enumeran las seis opciones de escolarización que tienen los sordos en México, no sin antes explicitar cómo y en qué contexto se realizó esta clasificación. Como fruto de una movilización orgánica que inició en 1997, en 2005 se reconoce la LSM como lengua nacional<sup>8</sup> y se decreta la obligación del Estado de “Garantizar el acceso de la población sorda a la educación pública obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español y la Lengua de Señas Mexicana [...]”,<sup>9</sup> entre otras cosas. En virtud de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) no ha tenido la voluntad política necesaria para dar cumplimiento a esta garantía, se presentó una queja ante la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).<sup>10</sup>

Para dar consistencia a la argumentación presentada ante la CNDH, y dada la falta de datos cuantitativos oficiales o confiables, la clasificación de los tipos de escolarización se basa en el conocimiento propio y compartido por diversos sordos, padres de sordos, profesores de sordos y oyentes solidarios. Asimismo, para tratar de evitar omisiones, su síntesis se elaboró en consulta con algunos de los quejosos

<sup>8</sup>Cfr. Artículo 12 de la Ley General de las Personas con Discapacidad, *Diario Oficial de la Federación*, tomo DCXXI, núm. 8, México, D. F., viernes 10 de junio de 2005.

<sup>9</sup>Cfr. Artículo 10, inciso VIII, de la Ley General de las Personas con Discapacidad, *Diario Oficial de la Federación*, tomo DCXXI, núm. 8, México, D. F., viernes 10 de junio de 2005.

<sup>10</sup>Cfr. Expediente CNDH/2/2008/1840/Q.

más informados, en reuniones organizadas por Enseñame, A.C., durante febrero y marzo de 2008. En las respuestas de la SEP dirigidas a la CNDH, además de que se guardó completo silencio sobre los espacios públicos escolares que *de facto* operan como escuelas bilingües, no solamente no se invalidó ninguna de las categorías de la clasificación presentadas a continuación, sino que, a pesar de su pobreza, los datos cuantitativos que la SEP presentó en su defensa las confirmaron.<sup>11</sup>

## Centro de Atención Múltiple de hispanohablantes con sordos disgregados

El sordo señante y el semilingüe pueden “asistir a un Centro de Atención Múltiple [CAM] donde no les es posible socializar con la mayoría de hispanohablantes con discapacidades varias. La Lengua de Señas Mexicana brilla por su ausencia y son tratados como poseedores de una discapacidad más, de entre tantas incurables”.<sup>12</sup>

Los sordos inscritos en estos CAM suelen ser y permanecer semilingües durante toda su estancia en el plantel. Por lo general se les ofrecen terapias de vocalización de palabras aisladas, mismas que los llevan a dominar de 100 a 200 palabras o frases convencionales, lo que no los convierte ni siquiera en sordos medianamente hablantes. Si un menor es sordo señante desde la infancia o desde la niñez temprana, entonces probablemente tiene padres señantes, quienes por lo general se resisten a enviar a sus hijos a un CAM en el que no haya, cuando menos, otras familias que sean señantes de LSM. Ellos saben que ahí sus hijos no tendrán acceso a los contenidos del programa educativo, ni podrán socializar decorosamente con nadie y, además, recibirán un trato de personas con discapacidad intelectual que no les corresponde. Por su parte, según se explicará en la siguiente sec-

<sup>11</sup>A pesar de haber sido solicitadas expresamente por la SEP para responder a la queja en escala nacional, las respuestas recabadas no cuantifican los mismos conceptos y solamente provienen de 16 entidades federativas. Una copia íntegra del expediente de la CNDH fue obtenida por medio la Ley Federal de Acceso a la Información Pública y se encuentra bajo el resguardo de Enseñame, A. C.

<sup>12</sup>Boris Fridman Mintz, primera ampliación de queja, CNDH/2/2008/1840/Q, 12 de junio de 2008, p. 3. Versión electrónica en <http://www.sordos.org.mx/RespuestaCNDH.pdf>. Fecha de consulta, 6 de abril de 2008.



ción, los sordos hablantes prácticamente nunca son escolarizados en estos CAM.

## Escuelas regulares de hispanohablantes con sordos disgregados

Todos los sordos hablantes, algunos señantes y unos pocos semilingües pueden

asistir a escuelas de educación básica con auxilio de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular [USAER], donde tampoco pueden socializar con la mayoría hispanohablante. La Lengua de Señas Mexicana brilla por su ausencia. Los pocos que logran acceder al currículo regular, lo hacen siempre dependiendo de algún compañero o familiar que funge como intérprete, traductor y docente auxiliar, improvisado y por cuenta propia.<sup>13</sup>

Los sordos hablantes constituyen el grueso de quienes son escolarizados en instituciones educativas regulares e hispanohablantes en que no hay más sordos, si acaso uno o dos más. Quienes influyen en la escolarización de los menores sordos generalmente sienten empatía por aquellos que pueden vocalizar español, en alguna medida, considerando que son o tienen el potencial necesario para convertirse en sordos hablantes (denominados “hipoacúsicos” en las estadísticas de la SEP y en la jerga pseudomédica de la educación especial). Si a esto se agrega la presión de la SEP por ofrecer estadísticas crecientes de inclusión educativa, uno puede entender por qué se les asigna a una escuela regular de población hispanohablante.

Generalmente se prejuzga que el sordo hablante se desenvolverá sin mayor problema en la escuela que corresponda a su zona, aún cuando dicha escuela no haya sido preparada con antelación para recibirlos. Si bien se supone que ellos y sus docentes reciben el apoyo de las USAER, en realidad son pocas las adecuaciones materiales e interactivas que efectivamente se realizan para facilitar su participación en la vida escolar; por ende, su socialización escolar se encuentra

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 4.

plagada de prácticas inequitativas. Por ejemplo, el profesor y los alumnos hablan y escriben al mismo tiempo (aunque el sordo no pueda verlos y escribir al mismo tiempo), hablan sin que el sordo hablante pueda verles el rostro, y en los eventos públicos nunca hay estenografía proyectada de lo que se dice. Por si esto fuera poco, incluso cuando su desempeño académico y social es cuantitativa y cualitativamente malo, nunca se considera la posibilidad de integrarlos en escuelas de educación bilingüe para sordos, en LSM y español (oficialmente inexistentes). Por otra parte, para decidir la asignación del sordo semilingüe a una escuela regular de hispanohablantes (“normo-oyentes” en la jerga clínica de la educación especial) los lineamientos oficiales son que se le debe incluir siempre que pueda comportarse o “integrarse” de modo aceptable, según lo indique su evaluación psicopedagógica. No obstante, estas evaluaciones son intrínsecamente subjetivas y pueden ser sesgadas. No por nada muchos funcionarios se resisten a aplicar un criterio tan vago pues, con justa razón, consideran que es indispensable un mínimo de dominio de la lengua dominante en el espacio escolar para lograr un comportamiento y una integración aceptables. Por su parte, los sordos semilingües que de cualquier manera son asignados a escuelas regulares monolingües perduran semilingües, de manera indefectible, pues aunque sean físicamente incluidos o integrados permanecen segregados en materias social y lingüística.

Por último, los sordos señantes que son asignados individualmente a escuelas regulares de hispanohablantes reciben la misma denominación que los semilingües, la de “sordos” estadísticamente integrados, salvo que sean parcialmente bilingües y puedan vocalizar el español en alguna medida, en cuyo caso recibirán la clasificación de “hipoacúsicos” integrados (confundiéndolos así con los sordos hablantes monolingües). Aunque estén físicamente dentro de una escuela regular todos los sordos señantes quedan excluidos de la socialización cara a cara y lingüísticamente segregados. Toda participación equitativa en los procesos lingüísticamente articulados de enseñanza-aprendizaje formal les queda vedada. Los testimonios recabados muestran que lo que puedan aprender depende de las amistades y los familiares

con quienes tienen alguna capacidad de diálogo, siempre en el ámbito de las actividades formalmente marginales o extraescolares.

## **Centros de atención múltiple de hispanohablantes con sordos señantes marginalmente congregados**

Algunos sordos semilingües y señantes llegan a “asistir a algún CAM en donde hay unos cuantos compañeritos sordos con los que se puede socializar en la Lengua de Señas Mexicana, pero nunca en el salón, pues por lo general los docentes no la dominan ni tienen la obligación de llegar a hacerlo”.<sup>14</sup>

Los menores semilingües que asisten a estos CAM tienen la fortuna de interactuar con sus compañeritos señantes que aplican la LSM, lo que les permite dejar de ser semilingües y asumirse como señantes. Sin embargo, la escuela y sus docentes hispanohablantes no reconocen ni sacan provecho de la naturaleza positiva de este proceso de maduración social y lingüística. Por lo general se dedican a “oralizar” (castellanizar) a sus pacientes (que no “educandos” en el pleno sentido de la palabra) con ejercicios de rehabilitación oral, mecánicos y repetitivos. Son pocos los docentes que se percatan de que podrían explicarles lo que están haciendo en LSM, si quisieran aprenderla de los propios menores sordos. Lo que es peor, los profesores suelen prohibir las conversaciones en LSM dentro del salón ya que no la comprenden, no pueden participar en ese diálogo y, por tanto, se vulnera su autoridad.

Si bien en estos planteles los menores sordo-señantes carecen de un modelo adulto de la LSM, aun así ellos dominan su lengua mucho mejor que ninguno de sus docentes hispanohablantes. Paradójicamente, en estos planteles los docentes tienden a considerar a todos los niños como discapacitados del lenguaje, como sordos semilingües, y suelen adjudicarse una autoridad normativa sobre la LSM, con la dudosa argumentación de que son especialistas en audición y lenguaje (aunque esto suele implicar que tienen una formación según la cual el uso y el dominio de la LSM no son deseables).

<sup>14</sup> *Idem.*

## Escuela regular de hispanohablantes con sordos señantes marginalmente congregados

A algunos sordos semilingües y unos pocos señantes les toca

asistir a alguna escuela regular de hispanohablantes en la que haya grupos reducidos de sordos, en donde pueden socializar (CAM de grupos integrados) en la Lengua de Señas Mexicana, pero nunca en el salón, pues por regla general los docentes ni la dominan ni tienen la obligación de llegar a hacerlo.<sup>15</sup>

Igual que en los CAM con sordos marginales, a estas escuelas regulares de hispanohablantes asisten sordos semilingües. Hasta hace un par de años para que un sordo semilingüe fuera aceptado en estos grupos integrados se requería que pudiera vocalizar razonablemente bien algo de español, y quedaba a juicio del funcionario en turno el determinar lo que significa “razonablemente bien algo de español”. Dado que son integrados en la escuela de hispanohablantes en calidad de grupo pueden convivir entre sí. Por lo mismo, basta que se incorpore a este grupo un sordo señante para que la LSM se disperse entre todos como pólvora encendida, lo que posibilita que los semilingües se transformen en señantes. Sin embargo, al igual que en los CAM con grupos de sordos, la presencia de la LSM entre los educandos es marginada del proceso formal de enseñanza-aprendizaje: las funciones de la LSM se restringen a la convivencia informal entre los educandos, tal vez a ciertas actividades académicas de menor prestigio (como educación física o talleres), pero en el resto de la enseñanza formal se les impone el español, aunque no lo entiendan.

Los sordos señantes que asisten a estos grupos integrados cumplen con un requisito similar al de los semilingües. A juicio de quien los acepta deben vocalizar “aceptablemente” en español. En virtud de esta capacidad atribuida, tanto a ellos como a quienes entraron siendo semilingües los docentes los clasificarán, a todos, como “hipoacúsicos”. Al igual que en los CAM con sordos marginalmente congregados, la presencia de la Comunidad de Sordos Mexicana en una comunidad escolar hispanohablante no es reconocida de manera formal, aunque

<sup>15</sup> *Idem.*

de facto sea vivida como bilingüe e intercultural. Por lo mismo, nunca se da pie para alguna forma de educación bilingüe que pudiera satisfacer las necesidades de acceso a una educación de calidad por parte de los educandos sordos. Aunque todos los educandos sordos sean o se hagan señantes por propia voluntad, los educadores generalmente permanecen inamovibles en el proselitismo de su castiza hispanidad “normo-oyente”.

## Centros de atención múltiple de sordos señantes congregados

Algunos sordos semilingües y señantes tienen la fortuna de

asistir a algún CAM en que el personal docente se esfuerza por implantar programas de educación bilingüe (dos en Morelos, uno en Quintana Roo, uno en Sonora, uno en Querétaro, uno en el Distrito Federal), a pesar del continuo hostigamiento de las autoridades del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE), y sin contar con los recursos humanos y financieros que todos los programas de educación regular dan por sentados.<sup>16</sup>

La circunstancia bilingüe en que viven las escuelas de educación especial donde históricamente se vienen congregando muchos menores sordos, ha facilitado que algunos educadores hispanohablantes decidan aceptar y reconocer formalmente que la LSM debe ser utilizada incluso en el salón como parte del proceso formal de enseñanza y aprendizaje. Las visiones de estos docentes oscilan significativamente entre quienes conciben la LSM como mero instrumento de comunicación y la educación bilingüe como un método pedagógico, y entre quienes aceptan que la LSM es parte de una identidad cultural con la que comulgan los educandos, y que la educación bilingüe es sobre todo una manifestación escolar de lo que debiera ser una relación más equitativa entre la Comunidad de Sordos Mexicana y la mayoría nacional hispanohablante.

Los sordos semilingües que llegan a estas escuelas se convierten en señantes rápidamente y junto con quienes ya lo eran asumen gra-

<sup>16</sup> *Idem.*

dualmente el español como segunda lengua. En el proceso todos viven un proceso de maduración y fortalecimiento de su autoestima, el cual les permite una integración de calidad con el mundo hispanohablante en el que, por lo general, se incluye el de sus propios padres y hermanos.

Ahora bien, los menores sordos necesitan identificarse con docentes que sean como ellos, sordos señantes y bilingües. Necesitan ver que su escuela valora a sus docentes sordo-señantes positivamente, en representación de toda la sociedad. Necesitan percibir que la suya vale tanto como las demás escuelas regulares. Sin embargo, la SEP no reconoce formalmente que estos centros de educación son escuelas bilingües regulares, no les da el trato correspondiente y tampoco se ocupa de crear programas dirigidos en específico a la formación y certificación de docentes sordo-señantes. Los pocos educadores sordo-señantes que hay en estos CAM son meramente tolerados. No se les reconoce ni se les remunera como docentes titulares frente a un grupo. En otras palabras, la SEP mantiene estos CAM de sordos en un limbo jurídico y administrativo que, además de generar incertidumbre en toda la comunidad, se concreta como ejercicio de poder constantemente amenazante grabando en la conciencia de los educandos que, para la SEP, ellos no son más que personas con discapacidad auditiva entre tantas otras.

Es importante notar que, tanto en las escuelas públicas como en las privadas que manejan un enfoque *de facto* bilingüe, los menores sordo-hablantes son excluidos de manera sistemática conforme a la lógica de que no requieren educación especial. Sin embargo, ningún sordo merece ser segregado al dominio de la educación especial, la propia educación bilingüe del sordo no debería ser segregada dentro de la educación especial y, corregida esta grave distorsión, muchos estudiantes sordo-hablantes, ahora inadecuadamente integrados en escuelas regulares de hispanohablantes, bien podrían ser incluidos en una escuela regular bilingüe para sordos. Esto no los haría menos hablantes y sí más bilingües, estimularía el bilingüismo de sus compañeros señantes y les permitiría vivir una infancia, una niñez y una adolescencia más placenteras, con menos angustia y menos solitarias.

## Educación especial privada de sordos señantes congregados

Gracias a la inquietud o inconformidad de sus padres con el sistema de educación pública, algunos sordos semilingües y señantes tienen la fortuna de

asistir a una escuela privada (una asociación civil o una institución de asistencia privada), la cual se esfuerza por desarrollar programas de educación bilingüe (IPPLIAP, [Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje] el Grupo Tessler, A.C., etcétera), con el reconocimiento del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), pero nunca con el registro y el reconocimiento oficial de la SEP.<sup>17</sup>

Instituciones como el IPPLIAP se crearon para atender a menores sordos semilingües o señantes (no “hipoacúsicos” ni hablantes fluidos). Al igual que en los CAM de población predominantemente sorda, con la experiencia acumulada y la convivencia con los sordos señantes, estas instituciones abandonaron el enfoque clínico al reconocer la diversidad cultural de sus educandos y asumir un enfoque bilingüe para su educación. Otras, como Tessler, surgieron expresamente para crear espacios de educación bilingüe, dada la resistencia del sector público para crearlos. Al igual que en los CAM de enfoque bilingüe, sus autoridades y docentes oscilan entre quienes reducen la LSM a instrumento de comunicación y la educación bilingüe a método pedagógico, y entre quienes reconocen la identidad colectiva de los educandos señantes de LSM como parte de una experiencia escolar en los linderos interculturales de la Comunidad de Sordos Mexicana y la mayoría hispanohablante nacional.

Así como en los CAM de enfoque bilingüe los sordos semilingües que ingresan en estas instituciones privadas se convierten en señantes rápidamente, para después introducirse en el español como segunda lengua, en compañía de quienes ya eran señantes. Una característica de las escuelas bilingües privadas de sordos es que dedican esfuerzos importantes a promover la participación de los padres o tutores en el proceso de integración bilingüe de los menores, que van desde cursos

<sup>17</sup> *Idem.*

de LSM hasta la convivencia con adultos de la Comunidad de Sordos Mexicana.

Dependiendo de su capacidad financiera las escuelas privadas se han dado a la tarea de capacitar y contratar docentes sordo-señantes, además de oyentes plenamente bilingües. Sin embargo, no gozan de registro alguno ante la SEP, la capacitación de sus docentes sordo-señantes no será necesariamente reconocida por dicha institución y estos profesores suelen recibir una remuneración menor a la de sus colegas oyentes. Estas circunstancias también generan un ambiente de incertidumbre e iniquidad que sin duda habrá de reflejarse en los educandos, pero esperamos que también sea “caldo de cultivo” para generaciones de sordos señantes más críticas y demandantes.

## **Como colofón a la inclusión educativa, ahora la inmersión monolingüe se reviste con educación bilingüe**

Los sordos señantes (la Comunidad de Sordos Mexicana) han conquistado para sí, así como para los sordos semilingües, el derecho legal a una educación bilingüe en español y en LSM. Así mismo, más allá de las políticas de salud y rehabilitación, la nueva legislación coloca en primer plano las necesidades culturales y comunicativas de los sordos hablantes, resaltando el papel que en ellas desempeña la vista y, en particular, la escritura y la estenografía proyectada o los subtítulos.<sup>18</sup>

Sin embargo, para que los derechos jurídicamente establecidos se puedan cumplir en el ámbito educativo, la SEP debería tomar varias medidas en diversos ámbitos. La formación de docentes especializados en la educación de sordos se debería diversificar y reformar a fondo. Las especialidades en audición y lenguaje de las escuelas normales serían las más afectadas. Mientras que algunos planes y programas de estudio deberían orientarse específicamente a las necesidades de los sordos hablantes integrados en escuelas monolingües de hispanohablantes, otros deberían abocarse a las necesidades de la educación bilingüe del sordo señante y del semilingüe, entre

<sup>18</sup> Cfr. Artículo 10, incisos VI, XI y XII de la Ley General de las Personas con Discapacidad, *Diario Oficial de la Federación*, tomo DCXXI, núm. 8, México, D.F., viernes 10 de junio de 2005.



otras cosas, valorando el dominio de la LSM y el español en sus perfiles de ingreso y egreso, así como promoviendo la formación de sordos señantes. Asimismo, todos los espacios escolares que en alguna medida practican la educación bilingüe de sordos se deberían transformar en escuelas regulares bilingües, plenamente reconocidas como tales, y se deberían abrir nuevas escuelas regulares y bilingües, cuando menos donde más las requiere la población sordo-señante y sordo-semilingüe.

Para tomar estas medidas la SEP tendría que confrontar muchos intereses creados: las plantas laborales y los cometidos de las normales con especialización en audición y lenguaje se tendrían que modificar, como también habría que ampliar y ajustar la estructura de las carreras abocadas a la educación indígena que abrieran espacio a la educación bilingüe del sordo; las plantas laborales y cargas laborales de los CAM que se convirtieran en escuelas regulares bilingües deberían adecuarse a su nuevo estatuto formal; las escuelas de nueva creación demandarían tanto recursos financieros y humanos nuevos, como una reestructuración de los preexistentes. Lamentablemente la SEP ha decidido no hacer nada de esto, aunque por ello se coloque fuera de la legalidad por incumplir los artículos 10 (particularmente en los incisos que refieren a la LSM) y 12 de la Ley General de las Personas con Discapacidad.<sup>19</sup>

Más allá de los costos financieros y laborales implicados, parece haber una razón ideológica más profunda para la cerrazón de la SEP. Según la interpretación institucional de las políticas de inclusión educativa, las personas con discapacidad auditiva deben recibir la misma escolarización que el resto de las personas (con o sin discapacidad), omitiendo sistemáticamente el hecho de que tanto sordos señantes como semilingües tienen identidades colectivas y necesidades lingüísticas incompatibles con el común de las escuelas monolingües (o bilingües en lenguas orales) de educación obligatoria.

En el actual discurso de la SEP, para fines de escolarización todos los sordos son iguales. Ni siquiera la tradicional distinción de “hipoacúsicos” frente a “sordos” resulta pertinente:

<sup>19</sup> Cfr. *Diario Oficial de la Federación*, tomo DCXXI, núm. 8, México, D.F., viernes 10 de junio de 2005.

La integración de los niños con discapacidad auditiva implica que en las escuelas regulares tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad educativa; se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar y laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación [...].

Optar *solamente* por escuelas especiales para niños sordos podría propiciar un efecto contrario al espíritu de la integración educativa, familiar y social.<sup>20</sup>

Ciertamente, según implica el adverbio “*solamente*” del segundo párrafo de este oficio, sería discriminatorio orillar a los sordos hablantes a inscribirse en escuelas bilingües en LSM y español (cuya población es necesaria y predominantemente sordo-señante), máxime si esto se hiciera en contra de su voluntad, o de la de sus padres o tutores legales. Ahora bien, el uso del adverbio “*solamente*” en realidad refleja la naturaleza restrictiva de una política educativa monolítica que no tiene su origen en quienes impulsamos la fundación y el reconocimiento formal de escuelas bilingües para sordos, sino en las normas del propio Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE), el cual trata a los sordos como si fueran todos hablantes y omite de manera sistemática hacer referencia a la identidad castellana de las escuelas regulares en que la SEP pretende incluir a todos los sordos, sin distinción, salvo aquellos que no aguanten tal vara castellanizadora y deban ser recluidos en un CAM.<sup>21</sup>

Ahora bien, la SEP se ha visto obligada a simular que su política de inclusión educativa también cumple con su obligación legal de ofrecer educación bilingüe para sordos en LSM y en español. Para tal efecto, en el informe presentado por la SEP ante la CNDH se da cuenta de que se están tomando las siguientes medidas:<sup>22</sup>

- 1) Reducir la educación bilingüe a “individuación de la enseñanza”, ofreciendo a mediano plazo la capacitación de docentes hispanohablantes como especialistas en LSM, para que a largo

<sup>20</sup> Juan Martínez Martínez, director general de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica, *Informe sobre las políticas y acciones que la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolla en torno a atención de los derechos humanos de los ciudadanos sordos*, expediente CNDH/2008/1840/Q, oficio núm. V2/23827, México, D.F., 23 de julio de 2008.

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Idem.*

- plazo promuevan que el profesor (ante un grupo hispanohablante) también opere como intérprete para el sordo individualmente incluido en su salón, con el apoyo intermitente de especialistas de educación especial en LSM (de las USAER), a manera de intérpretes y profesores auxiliares de LSM.
- 2) Ofertar talleres y cursos de LSM para formar personal hispanohablante especializado, particularmente dirigidos a los profesores hispanohablantes de los CAM o de la escuela regular que atiendan educandos sordos. Con el mismo propósito, se han incluido cursos de introducción a la LSM dentro de los planes de estudio de las especializaciones en audición y lenguaje.
  - 3) Instituir los CAM y las escuelas normales con especialización en audición y lenguaje como autoridades normativas de la LSM, particularmente al atribuirles la capacidad de preparar y certificar a sus especialistas como profesores bilingües e intérpretes, pero sin exigirles el dominio de la LSM.

Cabe señalar que estas acciones se acompañan de un discurso oficial en pro de la inclusión de las personas con discapacidad y hasta las personas con discapacidad auditiva que usan “señas”, pero eludiendo sistemáticamente toda mención de la LSM o de la Comunidad de Sordos Mexicana por su nombre y omitiendo toda referencia a su lugar dentro de la diversidad lingüística y cultural de la nación.

En resumen, las medidas que la SEP está tomando pretenden aparentar que todo cambia para que nada cambie: los adultos sordo-señantes quedan vedados del ejercicio de la docencia “bilingüe”, pues los mismos especialistas hispanohablantes de siempre serán ahora bilingües certificados en LSM; la escolarización de menores señantes y semilingües en escuelas bilingües para sordos permanece prohibida y marginalmente tolerada; se continúa postergando la socialización de sordos semilingües y señantes, entre sí como con entre los adultos sordo-señantes que podrían fungir como modelos sociales y lingüísticos asequibles; se continúa marginando a la Comunidad de Sordos Mexicana de toda participación en la educación formal de los menores que la habrán de conformar; se ofrece una educación inclusiva que se dice bilingüe en LSM y español, pero que proscribe y persigue toda congregación de sordos semilingües o señantes en el ámbito escolar.