

Revista de Administración Pública

INAP

Manos que anidan paciencia

Miroslava Cruz-Aldrete¹

La comunidad sorda se encuentra en una lucha constante por el reconocimiento de su estatus como una minoría lingüística y cultural. Si bien, en México, desde hace varias décadas se observa un panorama más alentador para el desarrollo de este colectivo, es innegable que el futuro depende del fortalecimiento de un liderazgo al interior de la propia comunidad, así como del vínculo que se establezca entre la academia, las organizaciones civiles –de sordos y oyentes– y por las instituciones públicas, con el fin de propiciar un trabajo colaborativo entre todos los actores para dar respuesta a las demandas urgentes de la comunidad sorda y con ello crear propuestas novedosas y efectivas.

Al respecto, un balance entre las demandas de las personas sordas (ej. derecho a la educación, a la salud, al trabajo digno, a la impartición de la justicia y el acceso a la información) y la respuesta que da el Estado a las mismas, nos arrojaría en principio reunir dos condiciones: el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como parte del patrimonio lingüístico de la nación; e identificar a la comunidad sorda como un grupo cultural minoritario.

Hacer valer los derechos de este colectivo se convierte en una tarea compleja. Pues aun cuando desde la última década del siglo veinte ya

¹ Licenciada en Educación Especial en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal de Especialización y doctora en Lingüística por El Colegio de México con la tesis *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Entre sus líneas de investigación se encuentra el análisis gramatical de la Lengua de Señas Mexicana (LSM); la adquisición de la LSM como primera lengua; y la planeación y ejecución del modelo bilingüe bicultural para la educación del sordo en México. Ganadora del 2º lugar en el concurso de investigación sobre Discapacidad en México (2011), otorgado por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y la UNAM, en la categoría de Discapacidad Auditiva con el trabajo intitulado “La inclusión educativa de la comunidad sorda en el nivel educativo medio superior desde la diversidad lingüística y cultural”. Cuenta con numerosas publicaciones sobre análisis lingüístico de la LSM, la educación bilingüe para el sordo en México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

se discutía la urgencia de mirar a la sordera desde una perspectiva sociocultural y antropológica, alejándose del paradigma clínico rehabilitatorio, las acciones dirigidas a este sector de la población permanecen enmarcadas dentro de un conjunto de políticas públicas para el desarrollo de las personas con discapacidad. Por consiguiente, las acciones implementadas se encuentran alejadas del ámbito de la interculturalidad, lo cual conduce las más de las veces a discriminar la lengua y la cultura de esta comunidad.

Aun cuando en la actualidad la lengua de señas cada vez es más visible, no se le ha dado el peso suficiente como un elemento que identifica y da cohesión a la comunidad sorda. Y menos aún, se reconoce que este grupo tiene formas de relacionarse, pautas y usos culturales, que los distingue de la comunidad oyente. Esto se puede ejemplificar a través de la participación de intérpretes en LSM que aparecen en algunos noticieros pertenecientes a canales de televisión abierta, en donde hay un segmento en el cual se da a conocer de manera general algunas noticias de carácter nacional, o de trascendencia internacional. Desafortunadamente, de manera limitada se hace referencia a alguna información relevante para la comunidad sorda.² No obstante, cabe destacar que el impulso que se ha dado a este tipo de segmentos informativos en LSM, contribuye al reconocimiento de esta lengua como parte de la diversidad lingüística de nuestro país. Además fomenta en el espectador una actitud positiva sobre la comunidad sorda y las lenguas visogestuales.³

Lengua, cultura e identidad, son elementos fundamentales para el desarrollo de cualquier ser humano, por tanto, es pertinente revisar el estado de estas tres esferas con respecto a las personas sordas. En este documento me centro en la problemática con respecto a la adquisición de la lengua de señas como primera lengua (el papel de la escuela y de la familia en relación a favorecer la competencia lingüística y comunicativa de las personas sordas), y la educación bilingüe LSM-español, y cómo se ha actuado para responder a esta situación.

² Serrat Manén (2014) en su artículo "Propuestas para mejorar la comunicación mediática" aborda esta problemática. Expone la necesidad de discutir y formar a la comunidad sorda en el uso de los medios de comunicación, y propiciar la incorporación de sordos usuarios de la LSM en la definición de los contenidos a transmitir por este tipo de medios (Tv, internet, redes sociales).

³ Una mención aparte merece el espléndido trabajo que realiza Nidia Díaz Aroche, en el programa ADN LSM, transmitido en Canal Judicial. Un espacio destinado a la comunidad sorda.

1. La adquisición de la lengua de señas como primera lengua

En el 2014 aparece publicado en la revista *Language* el artículo “*Ensuring Language acquisition for deaf children: What linguists can do*”, de la autoría de Tom Humphries, Porna Kushalnagar, Gaurav Mathur, Donna Jo Napoli, Carol Padden, y Christina Rathman. La relevancia de este documento no sólo radica en la calidad académica de quienes lo escriben, sino en la denuncia que hacen sobre la compleja situación a la cual se encuentran expuestos los niños sordos para adquirir una primera lengua.

De manera inmediata, una serie de preguntas se dispara con tan sólo leer el título del artículo: “Garantizar la adquisición del lenguaje para los niños sordos: ¿Qué pueden hacer los lingüistas?”. En principio saltan las dudas sobre qué ha pasado con el estudio de las lenguas de señas en un lapso de medio siglo, —si tomamos como punto de partida los primeros trabajos de William Stokoe (1969/1965)—; y cuál ha sido el impacto que han tenido los hallazgos sobre estas lenguas para favorecer el desarrollo lingüístico de los niños sordos, y al reconocimiento del derecho de toda persona a tener su propia lengua, aun cuando esta se trate de una lengua minoritaria.

Humphries y colaboradores son enfáticos al mencionar que si bien desde hace ya varias décadas se reconoció, por un lado, el estatus de las lenguas de señas como verdaderas lenguas. Por el otro, la importancia de la adquisición temprana de esta lengua para el desarrollo íntegro de las personas sordas. Hoy resulta evidente que ambos argumentos no impactaron de manera contundente en la actitud de los padres de familia, ni de los profesionales con los cuales éstos tienen un primer contacto, para definir las acciones que aseguran que el niño sordo tuviera un temprano acercamiento con la lengua de señas, y con ello, garantizar que éstos tuvieran un *input* lingüístico adecuado con el fin de favorecer la adquisición de su primera lengua. Una lengua de modalidad visogestual, cuya estructura gramatical es tan compleja como la de cualquier lengua oral.

Así, el documento de este grupo de investigadores nos demuestra cómo en pleno siglo XXI prevalece la ignorancia, los mitos, los prejuicios, en torno a las lenguas de señas y sus usuarios. Por ende, la adquisición de este tipo de lenguas no se valora de la misma manera, basta con hacer una comparación de los recursos (humanos, económicos y tecnológicos) que se despliegan para que el niño sordo aprenda la lengua oral de su comunidad, a diferencia de las contadas experiencias para desarrollar espacios en los cuales la lengua de señas sea la

lengua que el adulto cuidador emplee con el niño sordo. O, el diseño de programas para que la familia oyente pueda aprender la lengua de señas como una segunda lengua, aunado a una política educativa que implemente de manera cabal un modelo bilingüe intercultural para el alumnado sordo.

Desde esta perspectiva, coincido con los autores al discutir que la mirada centrada en mejorar la audición para lograr la adquisición de la lengua dominante, conduce a los padres de familia y a los especialistas a ignorar el conjunto de procesos psicolingüísticos, cognoscitivos, y socioafectivos, que intervienen en la adquisición de la lengua materna. Todos ellos ampliamente discutidos por investigadores provenientes de distintas disciplinas (Volterra y Erting, 2002; Levinson, 2003; Marschark, Shick, y Spencer, 2006; Marschark y Hauser, 2008).

El estudio de la adquisición del lenguaje es un tema de interés que data de hace varios siglos. Al respecto, los hallazgos en torno a cómo el niño oyente adquiere su primera lengua no debieran ser ignorados cuando se aborda el tema de la adquisición de la lengua materna en los niños sordos. Si bien hoy contamos con una mayor documentación sobre la adquisición de la lengua de señas en niños sordos hijos de sordos, o de niños oyentes de familias sordas, las investigaciones sobre el dominio de la lengua oral por parte de los niños oyentes nos permiten reflexionar sobre las dificultades a las cuales el niño sordo se enfrenta para lograr comunicarse de manera oral.

En principio habría que destacar que en los niños *oyentes* la adquisición de la lengua oral no depende únicamente de contar con una adecuada base neurobiológica, una vía auditiva íntegra, al igual que un aparato fonador en buenas condiciones. Se requiere de otra serie de procesos de base, entre ellos, la atención, la discriminación, la percepción, la categorización, que permitirán en su conjunto, por ejemplo, que los niños den cuenta de la diferencia de los elementos que constituyen una cadena de sonidos, y aprender a reconocer y habituarse a aquellos que son propios de su lengua.

Se trata de un proceso cada vez más complejo que involucra no sólo la articulación de secuencias de sonidos a palabras o unidades de mayor alcance, sino a construir significados, a aprender a “usar” el lenguaje. Al respecto habría que destacar que el significado de la emisión de las primeras expresiones del niño es inferido por el adulto cuidador, quien además le provee de un andamiaje para la adquisición y el desarrollo de la lengua materna. Esto lo consigue a partir de establecer y mantener un vínculo de comunicación desde un inicio con el niño.

Por tanto, no deberíamos esperar que en el caso de los sordos el aprendizaje de la lengua oral dependa de manera exclusiva del uso de aparatos auditivos por más sofisticados que éstos sean. Tener una lengua te permite nombrar el mundo y crearlo. Esto se logra gracias al conocimiento y uso de las reglas que subyacen en la gramática de la lengua en la cual se está inmerso.

El niño de manera paulatina descubre, ejecuta y llega a dominar estas reglas para poder comunicarse de manera exitosa, sin duda, es un pequeño lingüista. Interactúa con su medio, establece intercambios comunicativos con la madre o el adulto cuidador, con mayor o menor éxito. Sus primeros años de vida “en familia” son fundamentales para la adquisición de la gramática de su lengua materna. Más tarde, será la escuela la que le proveerá de otras experiencias que contribuirán en el desarrollo y dominio de su lengua.

Como se puede observar, la adquisición del lenguaje es un proceso muy complejo, que se mantiene durante varios años. Por consiguiente, no es posible definir como única estrategia de atención al niño sordo el uso de estos dispositivos creados con el objetivo de potencializar la capacidad auditiva, o la continuidad de las terapias de lenguaje, para lograr el aprendizaje y dominio de la lengua oral.

Por otra parte, si reconocemos además que la mayoría de las personas sordas provienen de hogares oyentes no sólo estamos ante la problemática de la adquisición de la lengua de señas como primera lengua, sino a la construcción de la identidad sorda. Al respecto, habría que preguntarse en qué consiste esta identidad, ¿se basa en el uso de la lengua de señas?, ¿cómo es que las personas sordas (de hogares oyentes) se definen como integrantes de este colectivo?, ¿el apropiarse de la lengua de señas como principal o única forma de comunicación es suficiente para asumirse como ‘sordo’?, o ¿además deben adquirir pautas culturales propias de la comunidad sorda? Estas preguntas se relacionan finalmente sobre cuándo y cómo se da el vínculo o contacto de los niños sordos con sus pares, con los miembros de la comunidad sorda.

El sentirse parte de un grupo que tiene su propia lengua, cultura, costumbres e historia, es fundamental para el desarrollo de cualquier persona como individuo. Los niños sordos no son la excepción. Sin embargo, las condiciones para que las personas sordas adquieran esta identidad se ven trastocadas por múltiples factores, la pertenencia a una familia oyente la cual quizá nunca ha tenido contacto con personas sordas y, por ende, es el hijo sordo quien los acerca por primera vez

hacia esa comunidad (un grupo que siempre ha estado ahí, pero que hasta ese momento permanecía invisible). Sin duda, estos aspectos generan incertidumbre, confusión y miedo. Son elementos que en su conjunto impactan en la dinámica familiar en general y en la construcción de la identidad de la persona sorda en particular (Spradley y Spradley, 1985; Lozano, 2004).⁴

La familia oyente debe pasar por un proceso que la conduzca a entender y aceptar que el nuevo integrante es tan diferente como cualquier otro de sus miembros. Pero, sin perder de vista que esa diferencia sí implica que no podrán compartir la misma lengua (oral). Sin embargo, lejos de ver esto como una barrera habría que ver que esta situación les ofrece un nuevo panorama sobre otras formas de comunicación, otras lenguas y culturas.

Por tanto, es muy importante el poder involucrarse con otras personas sordas. Serán quienes además de apoyarlos en el aprendizaje de la lengua de señas, les hagan partícipe de la dinámica de la comunidad sorda. Podrán apoyarse en su experiencia; conocerán su historia como sordos; los relatos de algunos personajes de la comunidad; sus costumbres; sus tradiciones; su forma de ver la vida. Es decir, a partir de este contacto pueden aprender cómo es que las personas sordas se conducen en el día a día en una sociedad oyente, en la cual la mayoría de la información se da de forma audio-oral. Sin duda, esto constituye un conocimiento invaluable, pues para un oyente es difícil entender cómo vivir con y en el silencio. Esta relación favorecerá a la familia en general, y por supuesto a la persona sorda, ya que se verán fortalecidos los lazos entre sus miembros, sin menoscabo de su identidad como sordo.

Ahora bien, hagamos un alto en el camino, y permítame el lector hacer una comparación de la atención a la comunidad sorda con el juego de “serpientes y escaleras”. En un momento pareciera que todo es subir, contamos con información sobre diferentes temas: sordera, adquisición del lenguaje, lengua de señas, implantes cocleares). A la vez que existe un mayor número de líderes sordos, así como de asociaciones que trabajan para hacer valer sus derechos. Sin dejar de lado la promulgación de leyes a favor de la comunidad sorda y su lengua; y el desarrollo del modelo educativo bilingüe LSM-español.

No obstante, en un segundo turno, el juego cambia y nos encontramos en una espiral por la cual descendemos y llegamos al mismo punto

⁴ Es lamentable conocer historias de vida de sordos que hacen referencia a la experiencia de pensar en sí mismos como personas enfermas, en prejuicio de su autoestima y su autoconcepto.

de partida, persisten los prejuicios en torno a lengua de señas y a sus usuarios. Por tanto, pareciera que a casi dos décadas de iniciar el siglo XXI el gran problema de la comunidad sorda es el mimo, no se reconoce el estatus de la LSM como una lengua natural tan compleja como cualquier otra lengua, se subordina al aprendizaje del español, y se desconoce a los sordos como parte de una minoría cultural.

La declaración de México como un país plurilingüe y multicultural sirve de ejemplo para ilustrar esta discusión. Al respecto, podemos decir que para la gran mayoría de los habitantes de este país la diversidad a la que se hace referencia incluye sólo a las lenguas indígenas que coexisten con el español, son los menos quienes consideran a la LSM como parte de este patrimonio lingüístico.⁵

Esto pudiera explicarse por la dificultad de entender cómo las personas sordas pueden conformar una comunidad lingüística, pues a diferencia de otros colectivos cuya lengua no es el español, este grupo no se identifica por vivir en una zona geográfica determinada, o por vestir de alguna manera en particular, o por tener un medio de producción (artesanía, bordados, agricultura, etcétera) que los distinga de los demás.

A diferencia de los grupos que se caracterizan por los elementos mencionados, hay dos características que contribuyen a identificar a los sordos como un grupo social particular, éstas son: el rasgo biológico de la sordera y el uso de la lengua de señas. Es la lengua, a diferencia de otras comunidades, el elemento fundamental que les da una identidad y los cohesiona como un grupo.

Como se puede observar, entender que la persona sorda tiene su propia lengua no ha sido un proceso sencillo, por múltiples razones, y que por problemas de espacio no podré detenerme en cada una de ellas. No obstante, me parece importante destacar que una de ellas es la falta de información sobre las comunidades sordas antes del siglo XX. Al respecto coincido con la postura de varios investigadores quienes consideran que para entender la gesta y el estado actual de la lengua de señas se requiere de conocer el origen de las comunidades sordas usuarias de esa lengua, reexaminar la documentación histórica de la fundación de las escuelas para sordos, así como las formas de

⁵ Nuestro país no sólo es rico por tener varias lenguas orales originarias, sino además por poseer dos lenguas de señas (hasta el momento documentadas) la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la Lengua de Señas Maya (LSMy). La primera utilizada y reconocida en toda la república mexicana, y la segunda, empleada en la península de Yucatán. En la actualidad se discute la presencia de lenguas de señas emergentes cuyo origen se da al interior de las comunidades indígenas.

enseñanza que recibieron. Sin embargo, como mencioné, son escasos los datos que se tienen sobre quiénes eran esos sordos, cómo se comunicaban, cómo se les enseñaba, dónde se reunían, en qué trabajaban, lo cual hace patente la invisibilidad en la que se encontraba esta comunidad hasta entrado el siglo XX.⁶

La educación bilingüe bi/inter cultural

El modelo educativo bilingüe (MEB) para la comunidad sorda en México está pronto a cumplir la mayoría de edad. Aunque habría que reconocer que había escuelas de educación especial públicas⁷ y privadas que comenzaron en la última década del siglo XX de manera autogestiva a prepararse como una institución bilingüe, entre otras cosas, buscaron la forma de aprender la LSM. Será hasta entrado el siglo XXI cuando desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se dé cauce a una propuesta de enseñanza para la comunidad sorda cuyo eje principal sea el uso de la LSM.

Si bien, a nivel mundial la implementación de modelos bilingües (Lengua de Señas – Lengua oral) para el alumnado sordo no es una novedad, pues algunos países lo adoptaron desde la década de los setenta del siglo pasado, y en Latinoamérica la experiencia data de finales de la década de los ochenta (Gerner de García y Becker Karnoop, 2016). En México su implementación demorará varios años más debido, entre otras cosas, a los múltiples prejuicios que desafortunadamente aún persisten sobre las lenguas de señas, como es la creencia que la adquisición de la LSM obstaculiza el aprendizaje del español.

La puesta en marcha de este modelo educativo tampoco fue una tarea sencilla. Por un lado, debido a tradición arraigada en la formación de los docentes de educación especial, en donde el enfoque de atención se centraba en la discapacidad, y el desconocimiento, en muchos casos, sobre qué es una lengua de señas, y por qué a los sordos se les considera una comunidad lingüística minoritaria poseedora además de una cultura particular.

Por el otro lado, debido a la historia y condiciones de las propias escuelas. Por tanto, cada escuela, cada centro de atención múltiple, tuvo su propio recorrido, y contó con recursos –humanos y materiales– que no podían equipararse con otra institución. En algunas había docentes que dominaban la LSM, y en otras estaban iniciando su aprendizaje.

⁶ En este tipo de investigaciones el trabajo de Christian Jullian (2001) y Johan Cruz Cruz (2014) sobre la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos, la comunidad sorda en México, y la enseñanza para el sordo, ocupan un lugar destacado.

⁷ Ahora Centros de Atención Múltiple (CAM).

Si bien, en ese momento fue un gran desafío poder brindar otro tipo de enseñanza a la comunidad sorda, hoy el reto es igual de grande. El modelo educativo bilingüe debe ser evaluado, reconocer sus aciertos o fracasos. Estos datos nos permitirían afrontar y definir con mayor claridad una propuesta de educación inclusiva⁸ para el alumnado sordo en la escuela regular. El nuevo modelo educativo (SEP, 2017) hace una mención al uso de la LSM, pero qué sabemos hoy de lo que pasa en cuanto a su uso y competencia en el aula, tanto por los docentes como por los alumnos.

Por tanto, si podemos estimar las condiciones y problemas a los cuales se enfrentarían los sordos al ingresar a la escuela regular en los distintos niveles educativos, es posible que con ello garanticemos no solo su acceso sino su permanencia en el sistema educativo. Este último es de vital importancia si nos atenemos a los datos que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) revelan con respecto a las tasas de matrícula entre los jóvenes de 15 a 19 años.

En México cuatro de cada diez, no asisten a la escuela. En el caso particular de la población sorda en el censo del 2010 presentado por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística de México (INEGI, 2013) se menciona que el 35% no tiene estudios, y sólo el 5.4% cursó algún grado de la educación media superior y el 4.1% de la superior. Sin duda, un dato alarmante.

Las posibles causas que pueden explicar este bajo nivel de escolaridad entre la comunidad sorda pueden ser desde la falta de una mayor cobertura educativa (principalmente en el nivel medio superior y superior); los escasos recursos para continuar con una educación bilingüe Lengua de Señas Mexicana (LSM) – español; la falta de intérpretes en las escuelas;⁹ y una baja competencia del dominio del español escrito.

Una comparación entre los datos encontrados de mi primera aproximación a las condiciones del modelo bilingüe intercultural para el

⁸ La inclusión educativa no apuesta por la homogeneización del alumnado sino por hacer válido el derecho a la educación (con igualdad, calidad, y equidad) de todos los ciudadanos de un país. Por consiguiente, es responsabilidad del Estado definir políticas públicas que hagan efectivo este derecho.

⁹ Hoy corremos el riesgo de asumir que “la sola presencia” de la lengua de señas es suficiente para garantizar el adecuado proceso enseñanza aprendizaje del alumno sordo. En el caso del nivel educativo medio superior y superior, pareciera que contar con un intérprete se convierte en la forma de asegurar que el alumno está aprendiendo como el resto de sus compañeros oyentes, cuando esto en realidad sólo es una primera respuesta de atención para el alumno sordo (Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016).

sordo en México (Cruz-Aldrete, 2009) y las condiciones de las escuelas hoy en día, me permite decir que se mejoraron algunos puntos, entre ellos la creación de materiales en LSM, la participación de sordos adultos señantes de la LSM, la presencia de intérpretes en el aula. La SEP ha impulsado la creación de textos que ofrecen información sobre el modelo bilingüe en comunidades urbanas, pero, también en comunidades indígenas o rurales.

Aunado a lo anterior, hoy contamos con un marco legal que respalda, entre otras cosas, el derecho de los sordos a ser educados en su propia lengua, la LSM (*Ley General de personas con discapacidad 2008; Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, 2011*). Por tanto, desde esta perspectiva, el fortalecimiento y adecuada ejecución del modelo educativo bilingüe bicultural se convierte en una meta trascendental. Al respecto, reconozcamos que la implementación del modelo bilingüe bicultural para el sordo no ha seguido un proceso lineal en su ejecución, ha tenido avances y retrocesos, que es urgente identificar y señalar.

Estamos en un momento en el cual se requiere de acciones conjuntas y coordinadas por la propia comunidad sorda, por académicos, por intérpretes, por miembros de la sociedad en general, para lograr que los sordos sean enseñados en su lengua materna, y lograr mejores condiciones para favorecer la inclusión, el acceso, y permanencia de los sordos señantes en los diferentes niveles educativos. Esto implica también una competencia del español escrito, pero, sobre todo, que las personas sordas adquieran la lengua de señas como su primera lengua en edades tempranas.

A manera de conclusión

De acuerdo con Ana Belén Domínguez (2009) hay dos situaciones que no deben perderse de vista al tratarse del alumnado sordo: la *lengua* y la *identidad*. Ambos elementos nos remiten a la adquisición de la lengua de señas como primera lengua, y a la construcción de la identidad sorda que se abordó en el apartado anterior. En este sentido, la autora en su texto de 2009, "Educación para la inclusión de alumnos sordos", discute la importancia de ser competentes en una primera lengua, y la relación del alumnado con la comunidad sorda, para conocer su cultura, formas de convivencia y tradiciones propias de este colectivo, al cual por decisión propia pueden o no formar parte de éste.

Saber cuál es la percepción que se tiene sobre estos dos grandes elementos (lengua e identidad) no es cosa menor, pues desde ahí

debe proponerse una política pública para atender las necesidades de la comunidad sorda. Políticas que se enfoquen a la definición del modelo educativo, al derecho a la salud, a la justicia, al logro de un trabajo digno y, al acceso a la información.

Por tanto, ante la pregunta que al inicio se planteaba sobre qué pueden hacer los lingüistas para garantizar la adquisición del lenguaje para los niños sordos, la respuesta sería la definición de una política lingüística adecuada para esta población. Por un lado, en la formación de redes de apoyo para acompañar a las familias oyentes en el aprendizaje de la lengua de señas, en su conocimiento sobre la sordera, y su vínculo con la comunidad sorda. Y por el otro, en la formación de profesionales sordos y oyentes en la enseñanza del alumnado sordo, aunado a una sensibilización de los especialistas pertenecientes al sector de la Salud con respecto a la lengua de señas y a sus usuarios.

Estoy convencida que si logramos entender la forma en que las lenguas de señas se realizan, cómo se componen, y qué reglas las rigen para su organización, cambiaría nuestra percepción sobre este tipo de lenguas y sus usuarios. Se abonaría en el reconocimiento del sordo como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, y por tanto, en el derecho de los niños sordos a adquirir la lengua de señas como su primera lengua, así como en el acceso a la educación a partir del uso de esta lengua. En el entendido además que la educación bilingüe inter/bicultural, no debe enfocarse al ámbito escolar, sino al papel de la familia (en su mayoría oyente) que tiene algún miembro sordo, y al vínculo con la comunidad sorda.

En resumen, si bien se han dado los primeros pasos para el logro de ambos aspectos: adquisición de la lengua de señas, y educación bilingüe, aún se requiere de una mayor sensibilización, reflexión, y discusión sobre estos temas, no sólo al interior de la academia, sino un debate abierto en la sociedad en general, –oyente y sorda–, que se traduzca en un plan que favorezca la tolerancia, y el respeto a la diversidad. Quizá de esta manera podamos encontrar estrategias que se desarrollen de manera conjunta, y, no menos importante, logremos valorar en su justa medida las que hoy ya se implementan.

Sólo resta enunciar un último deseo, ojalá cuando se hable de la lucha por el derecho de los niños sordos a tener la lengua de señas como su primera lengua nos refiramos a ella en tiempo pasado, y no como la tarea de un tiempo presente. Sólo así, es probable que los sordos y los oyentes estemos sólo a una *lengua* de distancia.

Bibliografía

- Cruz-Aldrete, M. (2009). "Reflexiones sobre la Educación bilingüe Intercultural para el sordo en México". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3 (1) 133-145. Universidad Central de Chile y Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Cruz Cruz, J.C. y Cruz-Aldrete, M. (2014). "La formación de profesores para la atención al sordo, ¿una cuestión de educación especial o de educación bilingüe intercultural?" En *La Comunidad Sorda y sus derechos lingüísticos*. Johan Cristian Cruz Cruz, Margarita Moreno Bonett, Rosa María Álvarez González & Javier Torres Parés (coord.) UNAM. pp. 113-126.
- Cruz-Aldrete, M. y Villa Rodríguez, M.A. (2016). "La educación media superior para el sordo en México: un asunto postergado". (Middel School Deaf Education in Mexico: A Postponed Issue). En Barbara Gerner de García & Lodenir Becker Karnoop (eds). *Change and promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Gallaudet University Press. Washington DC. pp.106-121.
- DGEI (2012). Dirección General de Educación Indigenista. *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. Guía- cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. México.
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Ley General de las Personas con Discapacidad*. Reforma publicada DOF el 01 de agosto de 2008. Disponible en: <http://www.archivos.ujt/legislación_univ2012/Leyes_federales_03/ > *Ley_General_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf* [Consulta: junio de 2012].
- Diario Oficial de la Federación (2011). *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*. Disponible en: <[http:// www.sct.gob.mx/.../2._Ley_General_de_Inclusión_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf](http://www.sct.gob.mx/.../2._Ley_General_de_Inclusión_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf) > [Consulta: junio de 2012].
- Domínguez, A. B. (2009). "Educación para la inclusión de alumnos sordos". En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3 (1) 1. pp. 45-61. Universidad Central de Chile y Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Fernández Viader, M.P. (2004). "Desarrollo social y familia". En Fernández Viader, M.P. & Esther Pertusa Venteo (coord.) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Universitat de Barcelona. Barcelona. pp.103-122.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., y Rathmann, C. (2014). "Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do". *Language* 90(2). e31-e52.

- Jullian, Christian G. (2001). *Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)*. Tesis de licenciatura. Sin publicar. UNAM: México
- INEGI (2013). *Las personas con discapacidad en México. Una visión al 2010*. México Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Levinson, S.C. (2003). *Space language and Cognition. Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge University Press. Cambridge. UK.
- Lozano, M.T. (2004). "Adolescentes Sordos: Implicaciones de madurar en silencio". En Fernández Viader, M.P. & Esther Pertusa Venteo (coord.) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Universitat de Barcelona. Barcelona pp.123-134.
- Marschark, M. y Hauser, Peter C. (Eds.) (2008). *Deaf cognition. Foundations and outcomes.*: Oxford University Press: New York
- Marschark, M., Shick, B. y P. Spencer (2006). "Understanding Sign Language Development of Deaf Children." En Schick, Marschark y Spencer (ed.) *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Pp.
- Stokoe, W.J., Casterline, D.C. y Croneberg, C.G. (Eds.) (1969/1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Silver Spring, Md. Linstok Press.
- Spradley T., y James P. Spradley (1985). *Deaf like me*. Gallaudet University Press. Washington. DC.
- Volterra, V. y Carol. J. Erting. (2002). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Gallaudet University Press. Washington. DC.