



**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA**

“El acceso temprano a la lengua de señas para la primera infancia sorda en México entre 2019 y 2023: lecciones aprendidas desde sus actores en el marco de la Cooperación Internacional para el Desarrollo”

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO**

**P R E S E N T A :
ANA HERNÁNDEZ MORFÍN**

Directora: Dra. Miroslava Cruz Aldrete

Ciudad de México

septiembre de 2024.

*Esta Investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías*





Instituto

Mora



Agradecimientos

Quiero agradecer a mi familia por impulsarme a iniciar y terminar esta maestría. Por recibirme constantemente en casa; por siempre hacerme sentir cuidada y amada. A mi mamá, Rocío, por tu escucha, tu cariño y tu creatividad en la vida. A mi papá, Alfonso, por toda tu compañía; por leerme, escucharme y guiarme en el proceso de esta tesis. A Natalia, mi hermana, por la amistad y porque todas tus aventuras me recuerdan la emoción de la vida.

A mi gata, Hookah, por el amor infinito cada que regreso a casa. A Minina, por siempre recordarme lo efímera que es la vida.

A Cristóbal, por construir un hogar conmigo durante estos dos años y por todo el amor que nos tenemos.

Gracias a Jess, por ese espacio de introspección que ha sido vital para este y otros procesos.

Quiero agradecer a cada una de mis compañeras por hacer tan únicos estos dos años de maestría (Indra, Katya, Bren, Jenny, Martha, Pao L., Mariangel, Karen C., Paty, Alejandro, Diana, Helen, Pao T., Violeta, Karen G, Ale C). Disfruté mucho compartir clases con ustedes, así como cada momento de convivencia que tuvimos (pláticas entre clases, reuniones, la posada, salidas a cenar, las grupas de lectura, etc.). Me sentí muy acompañada en este recorrido.

Gracias a Bren por la amistad que formamos en la presencialidad y la virtualidad través de cada nota de voz; a Indra, por enseñarme que el cuidado es lo que sostiene la vida; y a Katya, por todas las risas y por romantizar el proceso. Sin su amistad no hubiera sido lo mismo.

Gracias a Malú por recibirme en las prácticas profesionales y por confiar en mi trabajo. A Consuelo, Emilia, Laura y Edmundo por su amistad, por las aventuras y por todos los cafés que compartimos. Gracias a todo el equipo de la División de Desarrollo Social de la CEPAL de Santiago, Chile.

Gracias a Gil, mi amigo y primer maestro de LSM por tu enseñanza, confianza y compañía desde esa primera clase. A Inclusor por sus excelentes cursos de LSM. A mis maestras y maestros de RRII, en especial a Nacho por su constante apoyo.

Quiero agradecer a Miroslava por la apertura para dirigir esta tesis de principio a fin; tu mentoría y acompañamiento fueron pilares esenciales. Tus escritos, textos y publicaciones han sido una guía en mi aproximación al tema desde antes de ingresar a la maestría.

A mi asesora técnica, Mariana, por acompañarme y apoyarme en las distintas etapas de la maestría; por compartir conmigo tus conocimientos y experiencias en la intersección de la CID y la discapacidad, así como tu propio paso por la MCID.

Gracias a mis lectoras Gabriela y Citlali por su tiempo para leerme y escucharme; por retroalimentar esta investigación a través de sus perspectivas y trayectorias.

A Renato por nutrir esta tesis con sus asesorías metodológicas.

Agradezco a cada maestra y maestro con quienes tomé clases a lo largo de la maestría. En particular a Esperanza, Citlali, Itzel, Sergio y Kanety por todos los aprendizajes, tanto académicos como personales, que me llevo de sus clases.

Quiero agradecer a cada una de las personas entrevistadas por su apertura para compartir conmigo su tiempo y sus experiencias. Sin sus miradas esta investigación no sería la misma. Gracias también a las y los intérpretes por su valiosa participación en las entrevistas: Anahí Silva, Enrique Serrano y las/los intérpretes que las personas entrevistadas eligieron llevar consigo.



Índice

Prólogo	VII
Resumen	IX
Abstract	IX
Lista de cuadros	X
Lista de figuras	XI
Lista de siglas y acrónimos	XII
Introducción	1
Capítulo I. Un piso común: marco contextual y conceptual.....	8
1.1. Marco contextual e histórico: el acceso a la lengua de señas	9
1.2. Marco conceptual	17
1.2.1. Discapacidad	20
1.2.2. Primera infancia sorda y la lengua de señas	29
1.2.3. Educación en la primera infancia sorda.....	36
1.2.4. Desarrollo y la Cooperación Internacional para el Desarrollo.....	41
Capítulo II. Marco teórico y jurídico normativo	51
2.1. Marco teórico.....	51
2.1.1. Los lentes del posdesarrollo	54
2.1.2. Desarrollo Humano y enfoque de capacidades	64
2.1.3. Enfoque de derechos humanos	68
2.2. Derechos humanos, educación, lengua, cultura e infancias: la construcción del marco normativo internacional y regional.....	71
Capítulo III. De lo internacional a lo nacional	86
3.1. Breve panorama internacional	87
3.1.1. Actores internacionales en el marco de la CID	92
3.2. México: contexto, avances y retos para el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas	101
3.2.1. Informes de México y observaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2008-2018.....	106
3.2.2. Organización institucional, marco normativo, avances y retos en México 2019-2023	116
Capítulo IV. Lecciones aprendidas sobre el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas desde sus actores en el marco de la Cooperación Internacional para el Desarrollo	125
4.1. Ruta metodológica	125
4.2. Miradas de los actores: análisis de las entrevistas y resultados.....	137

4.2.1. Actores de la CID: entrevistas semiestructuradas	138
4.2.2. Perspectivas de personas sordas que experimentaron el modelo bilingüe bicultural: entrevistas estructuradas	167
Conclusiones	179
Referencias	187
Anexo 1. <i>Directorio no exhaustivo de actores a nivel internacional, regional y nacional enfocados en la promoción de los derechos de las infancias y personas sordas</i>	208



Prólogo

¿Cuál es mi lugar de enunciación¹? Soy una mujer oyente, nacida en Guadalajara, Jalisco, México. Mi interés en el tema surge en 2018, a partir de mi inscripción a un curso de Lengua de Señas Mexicana (LSM) que ofertaban en mi universidad. A la par comencé a leer el libro *Veo una voz* (1989), donde Oliver Sachs relata, desde una perspectiva sociocultural de la sordera y, a partir de sus acercamientos con Comunidades Sordas, la importancia del acceso de las personas sordas a la lengua de señas y la forma en la que ciertos acontecimientos históricos han influido en la forma en la que se percibe este acceso.

En 2019, como parte de mi proceso de titulación de la licenciatura en Relaciones Internacionales, realicé un trabajo sobre la enseñanza, difusión e historia de la LSM en el Área Metropolitana de Guadalajara. Entrevisté a ciertos actores de la Comunidad Sorda de Guadalajara y a instancias educativas. También realicé visitas a la Asociación Deportiva Cultural Recreativa Silente de Jalisco A.C, a fin de conocer las actividades que ofrecen para difundir la LSM y estar inmersa en el contexto práctico. Ver la obra de teatro *¿Quién te entiende?!* de la compañía Seña y Verbo también contribuyó a mi interés por adentrarme en el tema. A partir de mi titulación continué aprendiendo LSM hasta que la pandemia suspendió las actividades.

En 2022 ingresé al Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora en la Ciudad de México con la propuesta de identificar estrategias y buenas prácticas que promuevan el acceso de personas sordas a la lengua de señas en el marco de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID). Retomé en ese año mis estudios de la LSM en el Centro para la Inclusión Social del Sordo A.C. Sin embargo, no me considero una persona fluente en LSM y tampoco como una persona que forma parte de alguna Comunidad Sorda. Invito al lector/lectora a considerar esos aspectos al momento de leer esta investigación: aunque intento aproximarme al contexto a partir de distintas fuentes de personas sordas o

¹ Aludo al concepto del conocimiento situado de Donna Haraway.



cercanas a las Comunidades Sordas, reconozco el sesgo que puedo tener como persona oyente y no miembro de la Comunidad Sorda.



Resumen

Esta investigación busca identificar y analizar cuáles fueron los factores que, en el marco de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, dificultaron o promovieron el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México entre 2019 y 2023. Se explora el tema desde las perspectivas de un conjunto de teorías y enfoques que, con sus aportaciones y limitaciones, permiten ahondar en distintos factores que pueden o no incidir en este acceso. Se analizan los instrumentos que conforman el marco normativo internacional y nacional, así como los avances de México en su ruta para el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. Finalmente se exploran los posibles factores que inciden en el tema desde las miradas, experiencias y lecciones aprendidas de actores insertos, en particular, del contexto mexicano.

Abstract

This research aims to identify and analyze the factors that, within the framework of International Development Cooperation, hindered or promoted early access of deaf early childhood to sign language in Mexico between 2019 and 2023. The topic is explored from the perspective of a set of theories and approaches that, with their contributions and limitations, allow us to delve into different factors that may affect or not this access. The research analyzes the instruments that make up the international and national regulatory framework, as well as Mexico's progress in its path towards compliance with the 2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Finally, the possible factors affecting the issue are explored from the viewpoints, experiences and lessons learned of actors involved in the Mexican context.



Lista de cuadros

Cuadro 1. Modelos paraguas de la discapacidad	23
Cuadro 2. Instrumentos jurídicos normativos en orden cronológico	72
Cuadro 3. Criterios de selección de los actores y personas a entrevistar.....	127
Cuadro 4. Primer grupo: entrevistas semiestructuradas a actores de la CID .	133
Cuadro 5. Cuestionario semiestructurado base para el primer grupo de entrevistas	138
Cuadro 6. Categorías, subcategorías y criterios de análisis del primer grupo de entrevistas	139
Cuadro 7. Cuestionario de las 5 entrevistas a exalumnas(o) del IPPLIAP	168



Lista de figuras

Figura 1. Contenido del Capítulo I.....	9
Figura 2. La relación entre conceptos clave de la investigación	19
Figura 3. Diferencias entre los conceptos ONG y OSC de acuerdo con Gabriela Sánchez (2020)	48
Figura 4. Contenido del Capítulo II	51
Figura 5. Conceptualización sobre el desarrollo de acuerdo con Arturo Escobar (2005)	57
Figura 6. Puntos en común de los modelos de la discapacidad con las teorías de desarrollo.....	62
Figura 7. Aspectos básicos del Desarrollo Humano.....	66
Figura 8. Instrumentos normativos clasificados por categorías	75
Figura 9. Contenido del Capítulo III	87
Figura 10. Población con discapacidad en México y su distribución porcentual según sexo (INEGI, 2022, p. 71).....	103
Figura 11. Población de 3 a 5 años por nivel de escolaridad preescolar en México (INEGI, 2021c).....	105
Figura 12. Línea del tiempo con los informes enviados por México al CRPD y sus observaciones recibidas a partir de la entrada en vigor de la CDPD	107
Figura 13. Mapeo gubernamental y marco normativo en México relacionado con el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas.....	117
Figura 14. Contenido del Capítulo IV	125
Figura 15. Desglose de las 14 entrevistas realizadas	137
Figura 16. Actores e interacciones a partir de las entrevistas exploratorias ...	150
Figura 17. Contexto nacional: Categoría 1 y subcategorías emergentes	155
Figura 18. Instrumentos normativos internacionales y nacionales que han contribuido a partir de las percepciones de los actores en el contexto nacional	160
Figura 19. Actores e interacciones a partir de las entrevistas en el contexto nacional	165

Lista de siglas y acrónimos

AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ACNUR – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

AGONU – Asamblea General de las Naciones Unidas

ALC – América Latina y el Caribe

AOD – Ayuda Oficial al Desarrollo

APF - Administración Pública Federal

BAP – Barreras para el Aprendizaje y la Participación

CAD – Comité de Ayuda al Desarrollo

CAI – Centro de Atención Infantil

CAM – Centro de Atención Múltiple

CBM - Christian Blind Mission

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CDPD – Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CIADDIS – Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad

CID – Cooperación Internacional para el Desarrollo

CIEMEN – Centro Internacional Escarré para las Minorías Étnicas y Nacionales
(Siglas en francés)

CIF – Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud

CNDH – Comisión Nacional de Derechos Humanos

CONADIS – Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad / Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad



CONFE - Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de la Persona con Discapacidad Intelectual

CoPESOR - Coalición de Personas Sordas

CPEUM - Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

CPV2020 - Censo de Población y Vivienda 2020

CRPD - Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Siglas en inglés)

DUDH – Declaración Universal de los Derechos Humanos

DESA – Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (Siglas en inglés)

DG – Dirección General

DOF– Diario Oficial de la Federación

ENADID - Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica

ENAPI – Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia

ENIGH- Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Estacional 2022

FAD - Asociación Finlandesa de Sordos (Siglas en inglés)

FEMESOR- Federación Mexicana de Sordos

FENASCOL- Federación Nacional de Sordos de Colombia

GT-SRCPD - Grupo de Trabajo para el seguimiento de las recomendaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

GW – Grupo de Washington (Siglas en inglés)

IAP - Institución de Asistencia Privada

IDA – Alianza Internacional para la Discapacidad (Siglas en inglés)

IDH - Índice de Desarrollo Humano

INCLUSOR - Centro para la Inclusión del Sordo A.C.



INDISCAPACIDAD CDMX - Instituto de las Personas con Discapacidad de la Ciudad de México

INEA – Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

INEGI - Instituto Nacional de Estadística y Geografía

INSOR – Instituto Nacional de Sordos de Colombia

IPPLIAP - Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje

LCID – Ley de Cooperación internacional para el Desarrollo

LGDNNA - Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

LGE – Ley General de Educación

LGIPD – Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

LGPSACDII - Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil

LSM – Lengua de Señas Mexicana

LSMY– Lengua de Señas Maya Yucateca

MASLI - Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas de Mongolia (Siglas en inglés)

MAXQDA24 - Software para análisis de datos cualitativos

MEBISOR– Movimiento en Defensa de la Educación Bilingüe para Sordos

MEJOREDU – Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

NNA - Niñas, Niños y Adolescentes

NEE - Necesidades Educativas Especiales

NOM – Norma Oficial Mexicana

OHCHR – Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Siglas en inglés)



OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODM – Objetivos de Desarrollo del Milenio

ODS – Objetivos de Desarrollo Sostenible

OEA – Organización de Estados Americanos

OMS – Organización Mundial de la Salud

ONU – Organización de las Naciones Unidas

OPD – Organizaciones de Personas con Discapacidad

OPS – Organización Panamericana de la Salud

OSC – Organizaciones de la Sociedad Civil

PIB – Producto Interno Bruto

PNDIPD - Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018

PNUD – Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

PRONADDIS – Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad

RIADIS - Red Latinoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familias

SEB – Sistema de Escritura de Braille

SEP – Secretaría de Educación Pública

SLB – Sistema de Lectoescritura Braille

SRE - Secretaría de Relaciones Exteriores

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (Siglas en inglés)

UNFPA – Fondo de Población de las Naciones Unidas (Siglas en inglés)



UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Siglas en inglés)

UNSM - Unión Nacional de Sordos de México

USAER - Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

USAID - Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Siglas en inglés)

WCEFA – Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Siglas en inglés)

WFD – Federación Mundial de Personas sordas (Siglas en inglés)



Introducción

Esta investigación tiene como principal objetivo analizar cuáles fueron los factores que, en el marco de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID), dificultaron o promovieron el acceso temprano de la primera infancia sorda² a la lengua de señas en México entre 2019 y 2023. También se busca conocer cómo se han articulado³ los actores –en su mayoría no gubernamentales–, para posicionar este acceso. Para ello se recuperan experiencias, lecciones y perspectivas de actores de distinta naturaleza, en su mayoría no gubernamentales, en México y a nivel internacional. Para la selección de actores se definieron algunas características:

- Se conforman en su mayoría por personas sordas o son cercanos a las comunidades sordas;
- Buscan promover los derechos de las personas sordas o de personas con discapacidad;
- Trabajan en torno a la educación y el desarrollo de la primera infancia; temas que han sido plasmados en las agendas de desarrollo.

El acceso temprano a la lengua de señas para la primera infancia sorda, a pesar de estar plasmado como un derecho en el amplio marco normativo existente a nivel internacional y nacional en México, está lejos de ser una realidad. Asimismo, la CID actual ha resultado insuficiente por diversos motivos. Entre ellos, se identifican la falta de comprensión de actores ajenos a las comunidades sordas sobre la importancia del acceso temprano a la lengua de señas para la primera infancia sorda; la prevalencia de un modelo médico rehabilitador de la discapacidad; la falta de acciones sólidas de parte de los actores gubernamentales en México; y una escasa articulación entre actores de distinta naturaleza.

² Se utiliza el término *sorda/o* para hacer referencia a las personas sordas, ya sea que se identifiquen con la cultura y lengua de las comunidades sordas, con la experiencia médica-audiológica de la sordera, con ambas o con ninguna. Se reconoce que las personas sordas son un grupo heterogéneo, cuyas características varían. Para profundizar en ello se recomienda leer el apartado 1.1. de esta investigación.

³ Se entiende por *articulación* la interacción entre actores de la misma o distinta naturaleza con la intención de generar alianzas, vínculos, o llevar a cabo diversas acciones para la consecución de intereses comunes. Esta definición está inspirada en la definición de Sánchez (2020) de la sociedad civil.



El tema se analiza desde un conjunto de enfoques y teorías que contribuyen a la comprensión del problema en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo. La teoría del posdesarrollo ofrece una perspectiva crítica que permite cuestionar cómo la visión tradicional del *desarrollo*, entendido como sinónimo de crecimiento económico, ha marginado e invisibilizado ciertas lenguas y culturas, entre ellas, la lengua de señas y la cultura que comparte la comunidad sorda. Esta teoría, entre otras aproximaciones críticas al desarrollo, también es útil para analizar el auge de nuevos modelos de desarrollo que se alejan de la perspectiva tradicional, como el desarrollo sostenible y el desarrollo humano.

Aunque estos modelos han contribuido a que la comunidad internacional avance hacia una realidad más *sostenible, libre e inclusiva*, estas contribuciones no necesariamente han sido suficientes para resolver el tema que aborda esta investigación. Sin embargo, el posdesarrollo, como todas las teorías, tiene sus límites. Por ende, se incorpora la teoría del desarrollo humano con sus valiosas propuestas, sin dejar de lado una mirada crítica que permita integrar a lo largo de la investigación otros factores o propuestas que este modelo haya obviado.

Entre las principales contribuciones del desarrollo humano se puede identificar el cambio de paradigma del *desarrollo* tradicional hacia uno que pone al centro de este a las personas. Sus aportes han sido fundamentales para los sectores de la educación, la salud y el bienestar de las personas; reconociéndolos como factores que contribuyen a sus capacidades y su libertad para elegir su propio desarrollo. Adicionalmente, se integra un enfoque de derechos humanos que respalda el derecho de las personas sordas a la lengua de señas a través del amplio marco normativo existente.

Por otro lado, la perspectiva crítica de la discapacidad permite, particularmente en el Capítulo I de esta investigación, cuestionar la forma en la que la discapacidad ha sido narrada, en muchas ocasiones, excluyendo las propias perspectivas, experiencias, conocimientos, necesidades y agendas de las personas con discapacidad. En este sentido, se considera esencial en esta investigación, al ser realizada por una persona oyente, conocer e integrar las perspectivas, experiencias, conocimientos y necesidades

de personas sordas, así como respetar sus agendas políticas que nadie puede conocer y posicionar mejor que sus propias comunidades⁴.

Asimismo, la investigación adopta un enfoque sociocultural y antropológico, reconociendo la lengua de señas y la cultura sorda como elementos esenciales que comparten las personas que conforman las comunidades sordas. Actualmente, el acceso a una educación en lengua de señas un derecho plasmado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006.

Sin embargo, en la práctica este derecho no está garantizado. De acuerdo con la Federación Mundial de personas Sordas (WFD, por sus siglas en inglés, s.f.a), que funge como un actor clave a nivel internacional en la promoción de los derechos de las personas sordas, el 80 por ciento de las 70 millones de personas sordas que existen en el mundo no reciben educación hoy en día. Esta cifra refleja las desventajas educativas a las que se enfrentan las personas sordas.

Aunado a ello, la educación⁵ en la primera infancia se complejiza al contemplar aspectos adicionales relacionados con el cuidado y la crianza. Es fundamental que, para la primera infancia sorda, la educación en su sentido más amplio garantice su derecho a adquirir de forma natural una primera lengua, la lengua de señas. Por ello y otros motivos, actores de distintos sectores conformados por personas sordas y/o cercanos a la comunidad sorda se han articulado de diversas maneras para promover el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

Con base en el conjunto de teorías y enfoques mencionados anteriormente, así como en otros elementos que se describen más adelante, esta investigación busca responder a la pregunta principal:

⁴ Se hace referencia a un texto presente en uno de los salones de clases del Centro para la Inclusión del Sordo A.C.(INCLUSOR) en torno a la importancia de no apropiarse las agendas políticas de la comunidad sorda. En ningún caso tiene esta investigación esa intención.

⁵ Se entiende el concepto de *educación en la primera infancia* en su sentido más amplio, contemplando tanto los cuidados como los espacios escolarizados y no escolarizados; formales e informales, mediante los cuales se pueda proveer el acceso a una primera lengua natural para la infancia sorda, la lengua de señas.

- ¿Cuáles fueron los factores que, en el marco de la CID, dificultaron o promovieron el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México entre 2019 y 2023?

Se plantea, como respuesta a esta pregunta, la siguiente hipótesis:

- La escasa apertura de los actores gubernamentales para articularse, así como los prejuicios en torno a la lengua de señas dificultaron el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México entre 2019 y 2023, a pesar de las acciones realizadas por actores de/o cercanos a las comunidades sordas para promoverlo.

Para responder a la pregunta principal y comprobar la hipótesis previa, se estableció un objetivo general y cuatro objetivos específicos:

Objetivo General:

- Analizar los factores que, en el marco de la CID, dificultaron o promovieron el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México entre 2019 y 2023.

Objetivos específicos:

- Describir, a través de literatura existente, la importancia del acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.
- Identificar cuáles son los instrumentos normativos internacionales que respaldan el derecho de la primera infancia sorda a la lengua de señas.
- Analizar, de manera general, la situación en México respecto al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas a partir de la adopción de la CDPD.
- Identificar y analizar las articulaciones e interacciones de actores -en particular los no gubernamentales- en México entre 2019 y 2023, en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo, para posicionar el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

El objetivo general se atiende a lo largo de toda la investigación desde distintos espacios. El primer capítulo presenta el contexto histórico y el marco conceptual de la investigación como un primer acercamiento al tema desde distintos conceptos: el desarrollo, la cooperación internacional, la discapacidad, la lengua de señas, la primera infancia sorda,

la cultura, los derechos y la educación. Este capítulo atiende al primer objetivo específico: describir, a través de literatura existente, la importancia del acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Además, se identifica y describe la relación que tiene la CID con el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

El segundo capítulo presenta el marco teórico dividido en dos subapartados; por un lado, la teoría del posdesarrollo y, por otro, los enfoques de derechos humanos y desarrollo humano. Además, el capítulo atiende al segundo objetivo específico: identificar cuáles son los instrumentos normativos internacionales que respaldan el derecho de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Para ello se recupera algunos de los instrumentos que conforman el marco normativo jurídico en la materia a nivel internacional⁶ desde distintos sectores como la educación, la discapacidad, las infancias, los derechos humanos, la cultura y la lengua. Estos se analizan con apoyo de la herramienta MAXQDA24.

El tercer capítulo se divide en dos apartados principales. El primero, mediante una revisión documental, presenta brevemente el contexto internacional en el que se enmarca el acceso temprano de la primera infancia a la lengua de señas, recuperando algunos casos y acciones específicas de actores de distinta naturaleza. Posteriormente, el segundo apartado busca responder al tercer objetivo específico: analizar, de manera general, la situación en México respecto al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas a partir de la adopción de la CDPD.

Para este análisis del contexto mexicano se presentan datos sociodemográficos en materia de infancias, discapacidad y educación. Después, se identifican y analizan, por un lado, los avances en la materia de México en el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) a partir de su entrada en vigor en 2008 y, por otro, se analizan las observaciones que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, por sus siglas en inglés) ha enviado al país. Posteriormente, la revisión documental permite presentar la organización

⁶ Entre agosto y diciembre de 2023 la investigadora realizó una práctica profesional en la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), donde recopiló información y elaboró un documento sobre la situación actual en materia de educación inclusiva para las personas con discapacidad en la región. Ese documento sirvió de insumo para la participación de la CEPAL en la Conferencia 2024 de Zero Project para América Latina y el mundo hispanoparlante.

institucional, el marco normativo y algunos avances y retos identificados en México entre 2019 y 2023.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta la ruta metodológica que guio las entrevistas realizadas como parte de la investigación. Estas entrevistas se dividen en dos grupos principales: el primer grupo se conforma por nueve entrevistas semiestructuradas a actores de la CID en México y el exterior. Tres de ellas tienen un carácter exploratorio y se dirigen a actores de la CID a nivel internacional o fuera de México con experiencia con el tema. Las seis restantes se enfocan en actores de la CID a nivel nacional y a personas que, aunque no representan en la actualidad a algún actor en particular, son especialistas en distintos temas que contribuyen a la investigación.

Se busca que los actores entrevistados del primer grupo estén, en su mayoría, conformados de personas sordas, que sean cercanos a las comunidades sordas o que su trabajo contribuya al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Con esto, se pretende identificar los principales avances, logros y retos a los que se enfrentan para promover el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas, así como su forma de articularse.

El segundo grupo de entrevistas, por su parte, se conforma por cinco entrevistas estructuradas a personas jóvenes sordas que estudiaron la educación básica -o parte de ella- bajo el modelo de educación bilingüe bicultural en el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje (IPPLIAP) en la Ciudad de México. Las perspectivas de este grupo de entrevistas aportan una visión retrospectiva, desde sus propias experiencias y vivencias, al tema que aborda la investigación.

El análisis de este cuarto capítulo permite responder, con apoyo de los capítulos anteriores, a la pregunta principal de la investigación. Por otro lado, este capítulo también atiende el último objetivo específico: analizar la forma en la que se han articulado los actores -en particular los no gubernamentales- en México entre 2019 y 2023, en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo, para posicionar el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. En este sentido, se presentan los principales resultados y hallazgos para cada grupo de entrevistas.

La investigación parte de una metodología cualitativa y tiene un enfoque fenomenológico deductivo. Se construye con base revisiones documentales y de

literatura para cada capítulo y en la elaboración de entrevistas semiestructuradas y estructuradas. Para el análisis de ambos grupos de entrevistas se utiliza la herramienta de MAXQDA24. Las revisiones documentales contemplan informes, posicionamientos, seminarios, libros, instrumentos oficiales, leyes, conversatorios, artículos y publicaciones de aquellos actores que, en esta investigación, se logran identificar como cercanos al tema o que, por otro lado, no lo están, pero se considera que deberían estarlo.

Se espera que este trabajo pueda contribuir a la elaboración de estrategias de cooperación internacional para el desarrollo en México que tengan como objetivo promover y garantizar el derecho que tienen las infancias sordas a acceder, de manera temprana, a la lengua de señas.



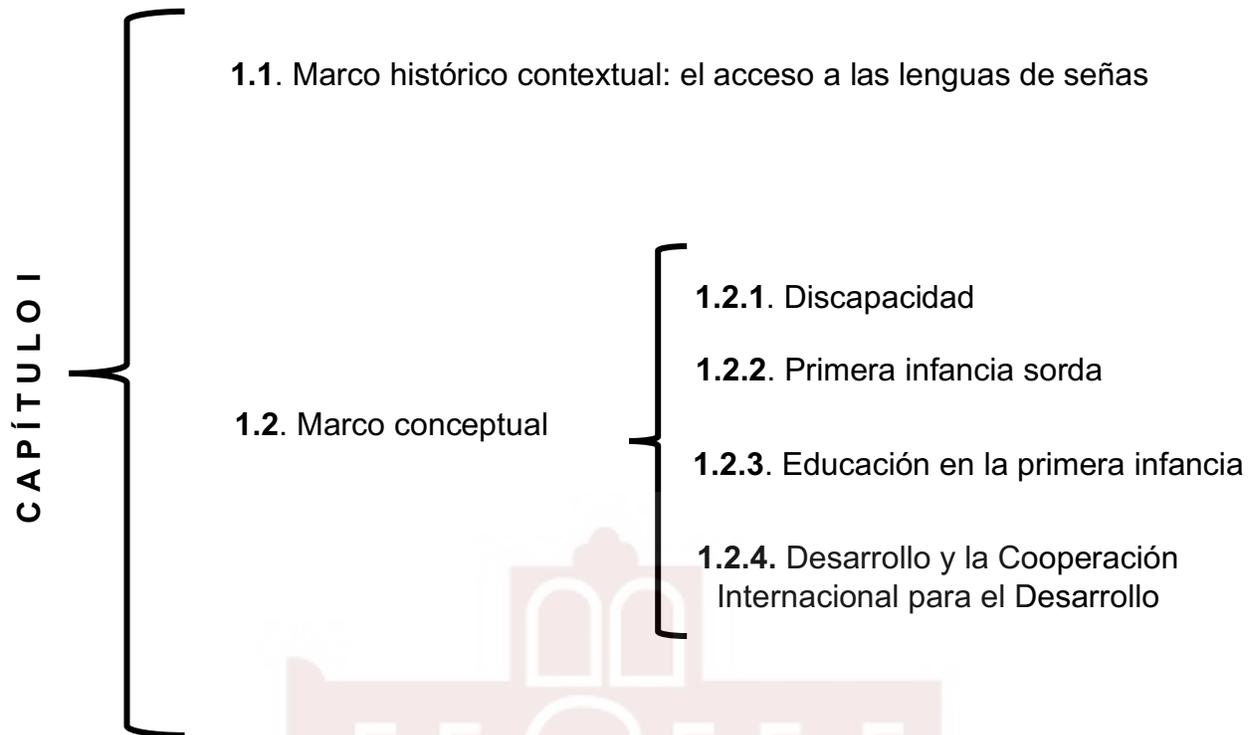
Capítulo I. Un piso común: marco contextual y conceptual

Este capítulo presenta el contexto histórico y el marco conceptual, a fin de establecer un piso común para los siguientes capítulos de la investigación. Los elementos se abordan desde una mirada crítica hacia el problema planteado en la investigación: el escaso acceso que tiene la primera infancia sorda a su lengua natural, la lengua de señas y, por ende, la necesidad de que ese derecho se garantice. En este caso, son los actores, en el marco de la CID, el objeto de estudio de la investigación. Su estudio permite identificar y explorar los factores que se interponen en el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

Se divide en dos apartados; el primero describe el contexto histórico en el que se enmarca el acceso de la lengua de señas para las personas sordas a través del tiempo. El segundo apartado presenta el marco conceptual: el desarrollo, la cooperación internacional, la discapacidad, la lengua de señas, la primera infancia sorda, la cultura, los derechos y la educación.

Se busca entretener las relaciones entre estos conceptos, así como describir de qué manera interactúa la CID con el derecho de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Estos apartados, en su conjunto, permiten explorar conceptos clave como el desarrollo y los derechos, así como las narrativas en torno al acceso lengua de señas a través del tiempo. También permiten resaltar la importancia de una educación inicial, en su amplio sentido, en la adquisición de una lengua para la primera infancia sorda. A continuación, se presenta en un formato gráfico el contenido del capítulo:

Figura 1. Contenido del Capítulo I



Fuente: elaboración propia.

1.1. Marco contextual e histórico: el acceso a la lengua de señas

Este apartado presenta un contexto general respecto a la forma en la que se ha enmarcado el acceso de las personas sordas a la lengua de señas a través del tiempo. Para ello, es importante retomar algunos detalles en torno a las lenguas de señas y sus principales usuarias/os, las personas sordas. Por ejemplo, las lenguas de señas no son universales. La WFD (2023a) explica que es complejo saber cuántas lenguas de señas existen en el mundo porque muchas de ellas aún no han sido documentadas. Asimismo, de aquellas que han sido identificadas, solo algunas tienen algún reconocimiento legal u oficial en sus respectivos países.

Respecto a sus principales usuarios, las personas sordas, existe un debate respecto a qué términos utilizar en los trabajos de investigación, académicos u otros escritos (Pudans-Smith et al., 2019). En su artículo *To Deaf or not to Deaf: That is the Question*, Pudans-Smith et al. reconocen la complejidad para elegir los términos, pues

estos varían entre los individuos dependiendo de sus preferencias, experiencias de vida e interacciones con la cultura sorda y la cultura oyente, entre otras cosas.

Así, Pudans-Smith et al. (2019) exploran distintos abordajes y conceptualizaciones que se han propuesto entre 1975 y 2015 para hacer referencia a las personas sordas, ya sea que se identifiquen con la comunidad sorda, su cultura, su lengua, o con ninguna de las anteriores. Asimismo, explican las diferencias entre las terminologías tradicionales de s/Sorda/o, exploran el surgimiento de estas distinciones y reflexionan en torno a su uso. Por ejemplo, mientras que el término Sorda/o con “S” mayúscula se ha utilizado comúnmente para hacer referencia a las personas que se identifican como parte de la cultura Sorda, la “s” minúscula se ha referido a la condición médica o audiológica de la sordera (Pudans-Smith et al., 2019).

Malone (2019) también provee una breve explicación que nos permite comprender algunos aspectos de las terminologías en torno a la sordera, discapacidad auditiva y persona s/Sorda. En ella reconoce que, por un lado, algunas personas rechazan el término discapacidad auditiva al poner el énfasis en la ausencia de la escucha, y prefieren utilizar el término Sordo/a, afirmándolo como algo positivo; otras personas prefieren utilizar el término discapacidad auditiva al no identificarse como personas Sordas o como parte de la comunidad señante (Malone, 2019). También hay personas que se identifican con el término sordo/a “porque hace referencia al grado de pérdida auditiva sin estar asociado con la comunidad Sorda” (Malone, 2019, p. 5).

La terminología en torno a la sordera es amplia y compleja: las personas que la experimentan constituyen un grupo diverso y heterogéneo. Es decir, las distinciones en torno a las terminologías no son siempre claras y tampoco suele haber un consenso entre las personas s/Sordas (Pudans-Smith et al., 2019). Por ende, en esta investigación, si bien se reconocen los aportes de las terminologías previamente mencionadas, se opta por utilizar el término *sorda/o* con “s” minúscula para hacer referencia a las personas sordas, sea que se identifiquen con la cultura y lengua de las comunidades sordas, con la experiencia médica-audiológica de la sordera, con ambas o con ninguna. Esto, sin olvidar que las personas sordas son un grupo heterogéneo, cuyas características varían.

Así, como se abordará en el apartado conceptual, las personas sordas señantes pueden experimentar una dualidad: por un lado, se pueden considerar como miembros

de una minoría lingüística y cultural y, por otro, como parte las personas con discapacidad. En este último caso, se entiende que la pérdida auditiva es una discapacidad sensorial y, por ende, las personas que la experimentan se enfrentan a distintas barreras sociales y del entorno, comúnmente relacionadas con la comunicación oral.

La comprensión de las barreras sociales y del entorno surge a partir del modelo social de la discapacidad, cuyos inicios se pueden ubicar entre 1960 y 1980. Este modelo social se categoriza en esta investigación como parte de los modelos paraguas⁷ de la discapacidad, que se abordan en el apartado conceptual. Por otro lado, se ubica el modelo sociocultural y antropológico, que emerge desde y para las comunidades sordas, representando las experiencias y necesidades particulares de las personas sordas.

Este modelo, particular para las personas sordas y, alejado de la visión médica de la discapacidad, “resulta de las observaciones que a partir de la década del 60 llevaron a especialistas tales como antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos, a interesarse por el sordo” (Veinberg, 2002, p. 1). De acuerdo con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) de Colombia, en América Latina es a mediados de la década de los 90 cuando se forja “una postura de reivindicación de las personas Sordas, la sordera y las lenguas de señas desde un enfoque socio-antropológico” (INSOR, 2020, p. 23).

Así, históricamente han sido dos los modelos tradicionales en torno a la sordera y que han fungido como una dicotomía desde 1880: por un lado, el modelo clínico rehabilitador y, por el otro, el modelo sociocultural y antropológico (Kusters y Lucas, 2022; Cruz-Aldrete, 2018a; Muñoz-Pogossian, 2018; Scott y Kasun, 2018; Leigh, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2012). Adicional a ellos, el modelo de prescindencia también ha estado presente a lo largo del tiempo, con sus particularidades descritas en el Cuadro 1.

El modelo clínico rehabilitador se ha abordado principalmente desde una perspectiva *médica* que busca rehabilitar la capacidad de escuchar a través de los dispositivos auditivos, implantes cocleares y/o terapia de lenguaje, entre otros. Este modelo aboga por una educación de las infancias sordas o con pérdida auditiva a través

⁷ Se hace referencia a los modelos de prescindencia, médico y social que abordan la discapacidad como modelos paraguas, a fin de diferenciarlos de los modelos médico rehabilitador y sociocultural y antropológico que se enfocan, en particular, la sordera o discapacidad auditiva.

del método oral u oralismo, que se aborda también más adelante. Esta perspectiva, más que reconocer su naturaleza lingüística y cultural, reconoce una deficiencia y no una diferencia (Veinberg, 2010). Por otro lado, el modelo sociocultural y antropológico parte de la base que la sordera, a través de la lengua de señas, provee una experiencia lingüística y cultural compartida entre los miembros de las comunidades sordas.

El acceso a la lengua de señas -o falta de este- para las personas sordas está intrínsecamente relacionado con el ámbito educativo. Se puede acceder a la lengua en los espacios de la educación formal, no obstante, la educación -en su sentido amplio- va más allá de los espacios físicos del aula e incide en muchos otros sectores de la vida cotidiana. Además, es importante considerar que, en la mayoría de los casos, las infancias sordas nacen de madres y padres oyentes (WFD, 2024; Mitchell & Karchmer, 2004).

Según un estudio realizado en Estados Unidos⁸ (Mitchell & Karchmer, 2004), el 95.6% de las infancias sordas nacen de padres y madres oyentes, es decir, únicamente el 4.4% de las infancias sordas en edad de escolarización nacieron de al menos una madre o padre sordo. Así, es posible que muchas de las madres y padres oyentes no tengan conocimiento previo sobre la lengua de señas y su relevancia, e incluso que su hija o hijo sordo sea su primer acercamiento (Cruz-Aldrete, 2017). Por esto, el acceso a esta lengua se complejiza y su adquisición se ve limitada a los espacios educativos formales y no formales, entre otros.

Sin embargo, estos espacios no siempre garantizan el uso y enseñanza de la lengua de señas. Para comprender el acceso -o falta de este- de las personas sordas a las lenguas de señas en los espacios educativos formales, podemos remontarnos al reconocido antecedente histórico de 1880: el Congreso Internacional de Educación para Sordos en Milán, Italia. Este evento, mejor conocido como el Congreso de Milán⁹, ha sido objeto de diversos debates debido a su final deliberación por elegir, en el ámbito

⁸ El estudio recolectó, mediante una encuesta anual, información demográfica en escuelas y programas de infancias y adolescencias sordas en Estados Unidos para conocer si las madres o padres de esas infancias son personas oyentes, sordas o con hipoacusia. Sin embargo, el estudio reconoce que sus resultados se limitaron a los estudiantes identificados por los servicios escolares, y no a todas las infancias y adolescencias sordas que existen en Estados Unidos (Mitchell & Karchmer, 2004).

⁹ A lo largo de la investigación se hace referencia a dicho congreso como Congreso de Milán o únicamente como Congreso.

educativo, el método oral como el indicado para las personas sordas y, a su vez, prohibir el uso de las señas.

El Congreso se considera un parteaguas en la educación de las personas sordas. Se registraron delegados de nueve países: Francia, Italia, Suiza, Suecia, Inglaterra, Alemania, Holanda, Austria y Estados Unidos; y sus participantes eran personas oyentes (SEP, 2012). Su objetivo general fue debatir sobre cuál era el mejor método para la educación de las personas sordas: el lenguaje oral o la lengua de señas. Este suceso se ha retomado en diversos textos relativos a la educación de personas sordas y su acceso a las lenguas de señas, y se ha planteado en algunos espacios como un debate entre las perspectivas de personas oyentes *versus* personas sordas.

Sin embargo, el texto de Matos Da Costa y Raimundo (2022) resulta sumamente valioso porque permite crear una narrativa distinta que reconoce el trasfondo histórico de dicho Congreso y la forma en que su organización planteó, desde un inicio, el triunfo del oralismo sobre la lengua de señas. En su artículo *Looking again at the International Congress of Education for the Deaf in Milan (1880): a historiographic challenge*, los autores cuestionan la memoria inamovible que se ha creado alrededor del Congreso de Milán y, retomando distintas fuentes (reportes del congreso, minutas oficiales del evento, noticias), recrean la narrativa y describen la ruta de los congresos que le precedieron y subsiguieron.

Así, destacan la importancia de recuperar de la memoria histórica del Congreso los procesos políticos y los personajes que tuvieron un papel decisivo en las deliberaciones finales. Argumentan que:

Escapar de la oposición binaria entre lenguas produce una memoria más amplia y devuelve las tramas y los personajes al centro de la discusión. La historia reducida pone fin a la potencia de la perspectiva más amplia del movimiento histórico. Entender, por ejemplo, que en congresos anteriores la perspectiva no se dio en favor del método oral es darse cuenta de que en Milán no hubo consenso, hace mucha diferencia cuando miramos los debates de la época. Destruir la

memoria (de)formada de Milán nos permite “transformar” la historia misma de la educación de los sordos. (Matos Da Costa y Raimundo, 2022, p. 23)

Su trabajo permite entender el amplio panorama en el que se enmarca el Congreso y posibilita nuevas formas de comprender los años posteriores en torno a la educación de las personas sordas. Este Congreso funge en la historia como una coyuntura internacional que concluyó con una declaración, en la que se estableció que el método oral era el adecuado para la enseñanza de las personas sordas.

Como consecuencia, se prohibió la enseñanza de la lengua de señas en el nivel educativo (Dolnick, 1993; Sacks, 1989), permeando las tendencias educativas a nivel global, como sucedió en el caso mexicano. A su vez, permeó otros sectores en los que la lengua de señas dejó de ser una posibilidad para muchas personas sordas. Oliver Sacks (1989) señala que esto deshizo el trabajo de un siglo en tan solo veinte años. Adicionalmente, Moores (2016) explica que Alexander Graham Bell, en su publicación *Memoir on the Formation of a Deaf Variety of the Human Race* de 1883, recomendó la eliminación de 1) la lengua de señas en la educación, 2) los profesores sordos en programas para sordos y 3) la segregación en la educación, dado que, de acuerdo con su postura, eso aumentaría los matrimonios entre personas sordas y, por ende, la sordera en sus hijos.

Si bien muchas personas sordas continuaron comunicándose en su lengua natural, la lengua de señas, este evento marcó un antes y un después. El Congreso de Milán propició que las personas sordas, “a partir de la necesidad de comunicarse” (Druetta, 2021, p. 3), se conformaran como una comunidad y comenzaran a inaugurar asociaciones nacionales de personas sordas (Ladd, 2003; Druetta, 2021). Posteriormente, en 2010, se llevó a cabo el Veintiunavo Congreso Internacional sobre la Educación de Sordos en la ciudad de Vancouver, Canadá. En este Congreso de Vancouver, se rechazó lo adoptado en el Congreso de Milán de 1880 y se afirmaron los beneficios e importancia de las lenguas de señas. También, se reconoció que la declaración de 1880 implicó un detrimento a las vidas de las personas sordas a lo largo del mundo (Moores, 2016).

No obstante, como se mencionó anteriormente, el Congreso de Milán impactó, con su corriente oralista, la educación de las personas sordas en el siglo XX (Cruz-Aldrete, 2009). Alrededor de 1960, el lingüista William Stokoe y otros investigadores comenzaron a cuestionar el método oralista por los escasos resultados educativos que estaba dando y, también, a reconocer a las lenguas de señas como lenguas completas, equivalentes a lenguas orales en su capacidad para transmitir el lenguaje. En otras palabras, reconocerlas como “lenguas naturales, de gran complejidad y plena capacidad expresiva, con gramática, léxico, humor y formas de interpretación asociadas propias” (WFD, 2019, p. 2). Así, el modelo sociocultural y antropológico de la sordera emerge alrededor de la década de los 60.

Los movimientos sociales de las comunidades sordas, así como su forma de impulsar el modelo sociocultural y antropológico de la sordera tiene sus variaciones en las diferentes regiones y los países por sus contextos y experiencias particulares. Sin embargo, comparten algo en común: la defensa del acceso temprano de las infancias sordas a la lengua de señas como un derecho humano. Así, el enfoque de derechos es útil para garantizar que, sin importar las tendencias internacionales, la lengua de señas sea un derecho humano.

Esto es fundamental, ya que una exposición temprana a una lengua de señas puede proveer múltiples beneficios cognitivos, entre ellos prevenir el riesgo de sufrir una privación lingüística (WFD, 2022; OPS, 2021; Alida, 2019; Hall et al., 2019; Murray et al., 2018; Ruiz, 2018; Anglin-Jaffe, 2015; Lane, 2002; Sacks, 1989). Es decir, tanto los niños sordos como los niños oyentes “requieren de un input lingüístico que les permita adquirir lenguaje de forma natural y espontánea” (Ruiz, 2018, p. 208). Y para ello, “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.” (Cruz-Aldrete, 2018a, p.181).

Así, tampoco deberíamos considerar a las lenguas de señas como una segunda opción, por el contrario, algunos señalan que la limitada evidencia empírica existente sugiere que, en las condiciones óptimas, la lengua de señas beneficia la adquisición de la lengua oral (WFD, 2022; Hall et al., 2019; Sacks, 1989). En este sentido, se considera necesario explorar, a través de los lentes de la teoría del posdesarrollo, el por qué en las

agendas internacionales de desarrollo se ha invisibilizado la importancia de esta lucha que lideran las comunidades sordas.

Sin embargo, existen huecos y límites que la teoría no puede explicar y, por ende, se busca hacerlo desde a partir de otras perspectivas. Por ejemplo, el contexto histórico descrito anteriormente inicia mucho antes del surgimiento del posdesarrollo. Como se abordó en el apartado teórico, el inicio de esta teoría se ubica alrededor de la década de 1970, y su principal crítica se dirige hacia la instauración, en 1949, del concepto *subdesarrollo* en el ámbito de la cooperación internacional. Este concepto, a su vez, impuso la idea de la existencia de un *desarrollo* único y hegemónico, “del tipo que ofrece el neo-liberalismo” (Escobar, A.¹⁰, 2005, p. 26).

Con esa idea única de *desarrollo* se legitimaron múltiples intervenciones, a través de la Ayuda Oficial al Desarrollo¹¹ (AOD) o acciones de la CID, desde los países *desarrollados* hacia los países *subdesarrollados* -o ahora *países en desarrollo*-, para que alcanzaran ese ideal construido desde la mirada de algunos países de Occidente. Este *desarrollo* ha sido afín al modelo médico rehabilitador de la discapacidad, que a su vez sugiere que el cuerpo humano debe tener ciertas funcionalidades y características para alcanzar *su desarrollo*. Aquél que se salga de esa norma, debe ser intervenido, arreglado, rehabilitado, a fin de ser un cuerpo *normal*. Este modelo médico, que se consolida en el ámbito legislativo a partir del siglo XX (Palacios, 2008), prevalece en la actualidad, en muchos espacios, como la norma.

Sin embargo, otras posibilidades se han hecho presentes a partir de los movimientos de las personas con discapacidad, que han demostrado que es el mismo *desarrollo*, con su construcción de espacios físicos y sociales limitados y su imposición de ciertos ideales inalcanzables, el que ha excluido a grupos y personas distintas a la norma; con cuerpos, funcionalidades y formas de existir diversas. Las comunidades y personas sordas han abogado, en particular, por deshegemonizar las lenguas orales y reconocer e impulsar el acceso a las lenguas de señas en todos los sectores de la vida.

¹⁰ Se cita al autor Arturo Escobar como Escobar, A., para distinguirlo de la autora Karla Mariana Escobar Magallanes, a quien se cita como Escobar, K.M.

¹¹ Se explica qué es la AOD en el apartado 1.2.4. Para conocer más detalles sobre la AOD dedicada a la discapacidad, se recomienda revisar la tesis *No dejar a nadie atrás: estrategias de cooperación en educación superior para la inclusión de personas con discapacidad*, de Karla Mariana Escobar Magallanes, 2020.

Es en este espacio donde las agendas de desarrollo, a través de las acciones y estrategias de la cooperación internacional, pueden aportar a esta problemática. Esto, siempre que se escuche a las propias comunidades sordas.

1.2. Marco conceptual

Este apartado presenta los conceptos clave que se utilizan a lo largo de la investigación. Se divide en cuatro subapartados: la discapacidad, la primera infancia sorda, la educación en la primera infancia sorda y el desarrollo y la CID. En cada subapartado se retoman distintos aspectos que se consideran relevantes para la investigación. Por ejemplo, el primer subapartado analiza la discapacidad desde una perspectiva crítica que, junto a los lentes de la teoría del posdesarrollo en la que se profundiza en el apartado teórico, permiten comprender los distintos modelos que han surgido y su impacto en el *desarrollo* de las personas con discapacidad, en particular, de las personas con discapacidad auditiva o personas sordas.

Si bien esta investigación parte de un modelo sociocultural y antropológico de la sordera, se reconoce la importancia de la dualidad de las personas sordas, en las que forman parte del grupo de las personas con discapacidad. Así, se retoman también algunas definiciones de organismos internacionales respecto a la discapacidad auditiva, a fin de entenderla desde distintas aristas. Posteriormente, el segundo subapartado relacionado con la primera infancia sorda, se retoman aspectos esenciales como la primera lengua, la privación lingüística y los cuidados. Después, el tercer subapartado describe, de manera breve, la educación en la primera infancia y su importancia para el acceso temprano de la lengua de señas.

Finalmente, el cuarto subapartado aborda el desarrollo y la CID. Para ello, se presentan un breve contexto de los inicios de la CID y sus dos vertientes principales: la AOD y lo que se cataloga como cooperación técnica. Después se presentan distintas definiciones en torno al desarrollo y la cooperación, a fin de presentar la definición de CID que esta investigación utiliza. Posteriormente se retoma la diversidad de los actores que se insertan en el ámbito de la CID y, finalmente, se presentan las agendas de desarrollo y su relevancia para posicionar temas a nivel internacional.

Cuando una infancia, en el período reconocido como la primera infancia, adquiere la sordera o una discapacidad auditiva moderada, grave o profunda, se le debe garantizar el derecho a acceder de manera temprana, es decir, a partir del nacimiento, a una lengua de señas. Esta lengua de señas podrá ser aquella reconocida como la oficial en el país u otra lengua de señas que exista en el Estado. La adquisición de dicha lengua, como en todos los casos del desarrollo de una primera lengua, se dará mediante la educación y los cuidados que la infancia reciba durante este período.

La educación en la primera infancia, mediante una educación bilingüe bicultural, le permitirá a la infancia, por un lado, un desarrollo lingüístico y humano que sea integral y sostenible, pero también le facilitará la construcción de una identidad lingüística que podrá construir y elegir a lo largo de su vida. La articulación de distintos actores, en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo, contribuye a posicionar el derecho a de la primera infancia sorda a una lengua de señas, tanto en la CID como en las futuras agendas de desarrollo. La siguiente Figura 2 busca describir la relación que tienen entre sí algunos de los conceptos que se plantean en el presente apartado:

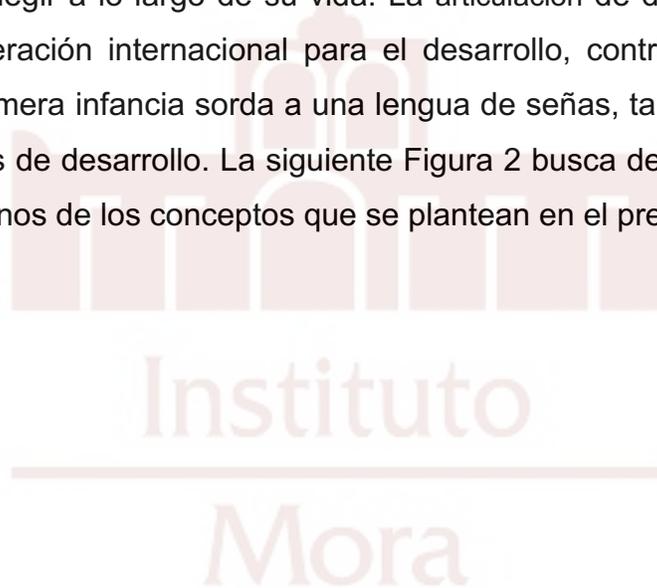
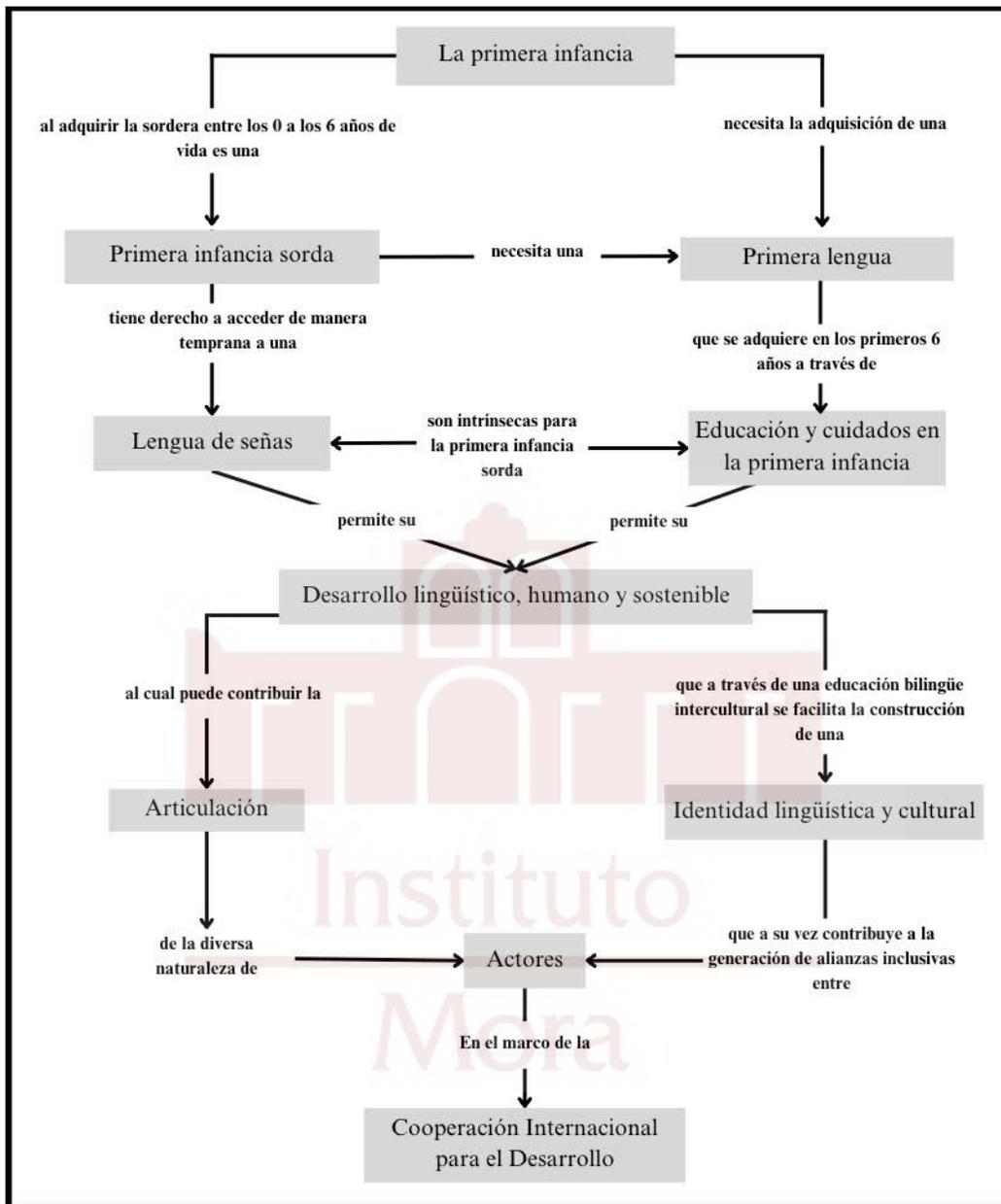


Figura 2. La relación entre conceptos clave de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, en el Capítulo II, se presenta el apartado teórico y se identifican aquellos instrumentos normativos a nivel internacional, regional y nacional en México que respaldan el acceso temprano a la lengua de señas desde el derecho y sus distintas aristas: la educación, la cultura, la niñez, los derechos lingüísticos y la discapacidad.

1.2.1. Discapacidad

Analizar el concepto de discapacidad bajo la luz de la teoría del posdesarrollo, es de suma relevancia en esta investigación. No solo nos permite establecer un entendimiento general del concepto, sino que también nos permite identificar desde una mirada crítica el lugar que se le ha atribuido en el desarrollo. Las personas con discapacidad forman uno de los grupos cuyos derechos han sido constantemente vulnerados a lo largo del tiempo. Esto se remite a múltiples razones, entre ellas, la construcción del concepto de discapacidad como una condición individual y ajena al resto de la sociedad, es decir, como una separación entre unos y otros.

Asimismo, se puede argüir que los distintos modelos de desarrollo han tenido un papel fundamental dentro de esa construcción de la discapacidad. Esta relación entre desarrollo y discapacidad puede ser abordada desde distintas aristas. Por ejemplo, a finales del siglo XVIII se transfiere la metáfora biológica del desarrollo a la esfera social (Esteve, 1992) y fue poco después, en el siglo XIX, cuando surge el concepto de la *discapacidad* en su vertiente individual-médica (Barnes, 1997). Surgieron también, en el siglo XIX, otras perspectivas desde la sociedad occidental que tuvieron un impacto directo en la marginación que las personas con discapacidad han experimentado (Barnes, 1997).

Como se menciona en el apartado teórico (2.1.), el desarrollo tradicional ha fungido como una herramienta para homogeneizar la diversidad cultural y social que existe. Es decir, respondiendo a modelos de desarrollo acuñados con base en intereses de actores específicos, se ha utilizado la idea del *desarrollo* para establecer ideales comunes que las personas y sociedades deben alcanzar. En este sentido y, con relación a las personas con discapacidad, se puede decir que la idea de desarrollo que se ha impuesto sobre los países en desarrollo ha sido todo menos inclusiva, al considerar una forma reduccionista, occidentalizada y estandarizada de ser.

Es decir, ha intentado establecer una idea de normalidad que no empata con la diversidad de los seres humanos; ha mantenido una visión individual de la discapacidad que les segrega, discrimina y excluye, quitándole responsabilidad a las barreras sociales, culturales y estructurales creadas, en muchas ocasiones, por el propio desarrollo. En este sentido, se podría decir que la discapacidad:

no se constituye como un hecho objetivo y natural, sino que es una construcción, atravesada por diferentes teorías y discursos, resultado de consensos y, por lo tanto, artificial e inscrita en un contexto socio-histórico y político situado, con objetivos y necesidades específicas. (Cenacchi, 2018, p. 67)

Así, a lo largo del tiempo han surgido distintos modelos de la discapacidad que han tenido un papel clave en promover o debilitar el acceso a los derechos de las personas con discapacidad (Cuadro 1). Estos modelos que se mencionan a continuación no se han suplantado el uno al otro, sino que coexisten (Brognia, 2006; Puig de la Bellacasa, 1987). Uno de ellos es el modelo tradicional o de prescindencia, que concibió por mucho tiempo la discapacidad como un castigo. Este modelo concebía a las personas con discapacidad como “víctimas de castigos divinos o del mal, causas ajenas a su voluntad que, por lo tanto, no pueden ser evitadas” (Cenacchi, 2018, p. 70).

Posteriormente, a partir de mitad del siglo XIX (Goodley, 2011) surge el modelo conocido como el médico o rehabilitador, que percibe la discapacidad como un problema individual. Este modelo, asociado a la lógica científica, considera que las deficiencias mentales, físicas o sensoriales –definidas mediante parámetros biológicos, psicológicos y médicos–, deben ser diagnosticadas, tratadas, certificadas, rehabilitadas y normalizadas (Cenacchi, 2018).

El modelo médico rehabilitador que concibe a la discapacidad como una deficiencia o anomalía empalma con el período en el que se transfirió la metáfora biológica del desarrollo a la esfera social. Así, se podría decir que este modelo trabaja bajo la misma lógica del desarrollo-subdesarrollo o normalidad-discapacidad, en la que la persona con discapacidad debe optar por abandonar esa condición *indeseable* a través de ciertas intervenciones que le permitirán alcanzar su *desarrollo*. La discapacidad, entonces, se convierte en una forma de subdesarrollo cuando se le impone a la persona la meta de alcanzar una idea de desarrollo corporal, sensorial o cognitivo, presentado también como *normalidad*.

Así, a partir de la necesidad –de académicos con discapacidad y activistas en la materia, entre otros– de aproximarse a la discapacidad desde diferentes perspectivas culturales, sociales y políticas, más críticas que las tradicionales, es que surgen los

Estudios sobre Discapacidad como una disciplina académica (Marks, 1999). Con una fuerte producción teórica en los 90 (Cenacchi, 2018), estos estudios han sido abordados, principalmente, desde personas académicas de Reino Unido y Estados Unidos (Marks, 1999). En este sentido, entre las décadas de 1960 y 1980 comienza a surgir el movimiento anglosajón de las personas con discapacidad en estos dos Estados, cuyas particularidades respondían a los contextos políticos y culturales en los que se desenvolvían (Marks, 1999).

En contraposición a los modelos de la discapacidad tradicionales (el modelo de prescindencia y el modelo médico-rehabilitador), académicos con discapacidad y activistas de Reino Unido desarrollaron lo que se conoce hoy en día como el modelo social de la discapacidad (Marks, 1999). Deborah Marks (1999) explica que Mike Oliver planteó en 1983 el Modelo Social de la Discapacidad y, entre otros académicos que abonaron al campo se encuentran “Paul Abberley, Vic Finkelstein y Paul Hunt” (Marks, 1999, p. 3). Este modelo social “se enfoca en las estructuras sociales e institucionales en las que ciertas diferencias físicas, emocionales e intelectuales son identificadas y tratadas” (Marks, 1999, p. 3).

Por otro lado, el movimiento por los derechos de las personas con discapacidad en Estados Unidos surge en 1960 con el regreso de los veteranos que habían participado en la Guerra de Vietnam (Marks, 1999) y cuyos cuerpos habían adquirido una discapacidad. El movimiento hacía “énfasis en los derechos del consumidor y en la diferencia cultural” (Marks, 1999, p. 3), esta última siendo impulsada principalmente por el orgullo sordo de los usuarios de la Lengua de Señas Americana (Padden y Humphries, 1988 en Marks, 1999).

Cuadro 1. Modelos paraguas¹² de la discapacidad

Modelo de prescindencia	Modelo médico rehabilitador	Modelo social
Se caracteriza por la interpretación religiosa de la discapacidad. Se interactúa con las personas con discapacidad a través de acciones asistencialistas, de caridad y de beneficencia, alejado de un enfoque de derechos. Esto margina, segrega, estigmatiza, y subestima a las personas con discapacidad. Tiene dos submodelos: el eugenésico y el de marginación.	Aborda la discapacidad a través de la intervención médica. Entiende “la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad” (Palacios, 2008, p. 66). Las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en la medida en que sus deficiencias sean diagnosticadas, rehabilitadas y/o curadas.	Sitúa la discapacidad en las barreras sociales y físicas del entorno. Las personas con discapacidad son consideradas sujetos de derecho y se promueve su autonomía.
A partir de la Antigüedad Clásica y a lo largo de la Edad Media (Palacios, 2008).	Si bien su inicio se puede ubicar a partir de la Edad Moderna, su consolidación en el ámbito legislativo inicia a partir del siglo XX (Palacios, 2008).	Sus inicios se remontan a finales de 1960, con su ubicación geográfica en Estados Unidos e Inglaterra (Palacios, 2008).

Fuente: Elaboración propia con base en Puig de la Bellacasa (1987) y en la categorización de Palacios (2008).

Así, ambos movimientos han abogado por un modelo social de la discapacidad que la comprenda como una construcción social. Es decir, que enlace la condición de la discapacidad con el entorno en lugar de la persona, dejando de considerarla como algo individual. Sin embargo, más allá de los movimientos anglosajones, ha surgido una variedad de aproximaciones a los estudios en discapacidad desde distintas perspectivas a lo largo del mundo, que amplían el debate crítico y abonan a una mejor comprensión de las múltiples experiencias, contextos y vivencias en torno a la discapacidad. En muchas de estas aproximaciones:

- si bien hay consenso en concebir a la discapacidad como una construcción social,
- se observan divergencias en la conceptualización de las deficiencias. Aún desde el modelo social, se sostiene una división teórica entre discapacidad y deficiencia

¹² En esta investigación se hace referencia a los modelos de prescindencia, médico y social que abordan la discapacidad en general como modelos paraguas, a fin de diferenciarlos de los modelos médico rehabilitador y sociocultural que se enfocan, en particular, la discapacidad auditiva o sordera.

que mantiene vigente el modelo médico, el concepto de déficit y su contracara, la normalidad. Por el contrario, diversas perspectivas críticas sustentadas en los estudios culturales, feministas, poscoloniales y teorías posmodernas, proponen suprimir esa división binaria y concebir también a la deficiencia como socialmente construida. (Cenacchi, 2018, p. 65)

Estas perspectivas críticas, a su vez, han cuestionado también el desarrollo tradicional impuesto desde el Norte global. Por el lado institucional, como se menciona en el apartado teórico, a partir de la década de los 70 y 80 en adelante surgen alternativas de desarrollo, entre ellas el desarrollo sustentable, el desarrollo sostenible y el desarrollo inclusivo, “este último “incluye” al sujeto de la discapacidad como agente del desarrollo” (Henaó, 2018, p. 75). Si bien el desarrollo inclusivo es constantemente utilizado en la CID, el concepto de la inclusión muchas veces permanece ambiguo. De acuerdo con la Comisión Económica de América Latina y el Caribe (CEPAL), la inclusión contribuye a:

la erradicación de la pobreza, a la reducción de las desigualdades y a la superación de la cultura del privilegio que ha imperado en la región, que naturaliza las jerarquías sociales y se difunde a través de estructuras e instituciones sociales. (CEPAL, 2018, p.17)

En este sentido, la presente investigación toma la definición del concepto de discapacidad que se presenta en el preámbulo de la CDPD y que parte de un modelo social:

la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CDPD, 2006, p.1)

Por otro lado, la discapacidad también puede ser analizada como una cuestión del desarrollo por varios motivos, entre ellos, por su vínculo o relación interdependiente con la pobreza (CEPAL, 2021; Escobar, K.M., 2020; CEPAL, 2018). Las personas con

discapacidad designan “gran parte de sus ingresos a subsanar costes importantes derivados de su discapacidad, mayormente en salud, cuidados y transporte accesible” (Escobar, K.M., 2020, p. 7).

Así, la situación de discapacidad puede llevar a vivir en situación de pobreza (CEPAL, 2021; Escobar, K.M., 2020; Meléndez, 2019; OMS y BM, 2011) debido a las constantes barreras físicas, estructurales y sociales que excluyen y discriminan. Esto es particularmente relevante para la región de América Latina y el Caribe, siendo la región con más desigualdad en el mundo (CEPAL, 2023.; UNESCO, 2020).

Asimismo, la pobreza puede provocar una situación de discapacidad, por ejemplo, a través de una mala nutrición, la falta de cuidados sanitarios durante el embarazo, poco acceso a servicios de salud para prevenir o tratar enfermedades evitables y condiciones laborales o de vivienda precarias (Escobar, K.M., 2020; Division for Social Policy and Development, 2016). Adicionalmente, “la brecha de género se agudiza para las mujeres con discapacidad al enfrentar contextos de desigualdad estructural e interseccional” (Escobar, K.M., 2020, p.19) en tanto se combinan diversas condiciones de desventaja.

Así, las mismas medidas impuestas por los países *desarrollados* a los países subdesarrollados o en vías de desarrollo que han resultado en un aumento de la pobreza, desigualdad y violencia, han incidido también en la situación de discapacidad al interior de los países. Por ello, es fundamental contextualizar y situar la discapacidad. De acuerdo con Marks, “el ochenta por ciento de las personas con discapacidad viven en países en desarrollo y el 90% de este grupo viven en áreas rurales” (Marks, 1999, p. 116).

Siguiendo el modelo social de la discapacidad, la discapacidad resulta de la interacción con las barreras del entorno. En entornos donde existan altos niveles de pobreza y desigualdad, existirán más barreras y, por ende, más personas adquirirán la condición de discapacidad. En palabras de Karla Mariana Escobar, “el vínculo discapacidad y pobreza genera un estado cíclico de riesgo al estado de vulnerabilidad en la población con discapacidad” (Escobar, K.M., 2020, p. 19). Retomando al posdesarrollo, la búsqueda utópica e inalcanzable de modelos de desarrollo que buscan el crecimiento económico para algunos países o grupos ha generado, a su vez, más pobreza y condiciones de desventaja para otros.

Y, así como el desarrollo es un concepto al que se le han atribuido connotaciones positivas y que simboliza, entre otras cosas, el crecimiento, el progreso, el adelanto y el avance, al concepto de la discapacidad se le han atribuido otros significados que, hasta cierto punto, se podría decir que son opuestos. Marissa Cenacchi (2018) retoma las críticas de los Estudios Culturales, Poscoloniales, Decoloniales y Subalternos y de las Epistemologías del Sur que se han elaborado con relación a la construcción de la discapacidad como una alteridad deficiente. Esta deficiencia es percibida como algo negativo; bajo los lentes de la otredad construida desde los discursos coloniales, el otro es “anormal, deficiente, retardado, discapacitado, etc.” (Cenacchi, 2018, p. 85).

Por esto, se considera fundamental adoptar una perspectiva crítica al abordar los conceptos *desarrollo* y *discapacidad*, en la que se reconozcan y respeten las distintas formas de ser, experimentar, habitar y vivir. A fin de contribuir al panorama general actual, se presentan a continuación algunos datos generales y definiciones útiles para comprender la discapacidad y, en particular, la discapacidad auditiva, a partir de la percepción de organismos internacionales del ámbito de la salud; ámbito desde el que habitualmente ha sido abordada y que históricamente se ha enfocado más en la deficiencia de la persona.

En 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS) elaboró y publicó, como parte de sus clasificaciones internacionales, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). La CIF, desde un enfoque biopsicosocial, está basada en la integración de los modelos médico y social de la discapacidad para incluir las perspectivas biológicas, individuales y sociales (OMS, 2001). En ella se considera que la “discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación” (OMS, 2001, p. 3).

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) define la pérdida de la audición como la capacidad auditiva reducida y, mientras que:

El término “hipoacúsico” se utiliza para describir a las personas con pérdida auditiva de leve a severa, [...] el término “sordo” se utiliza para describir a las personas con pérdida auditiva severa o profunda en ambos oídos, que solo

pueden oír sonidos muy fuertes o que no oyen nada en absoluto. (OPS, 2021, p. 36)

En su Informe Mundial sobre la Audición, la OPS estima que “en todo el mundo, más de 1.500 millones de personas tendrán algún tipo de disminución de la capacidad auditiva a lo largo del curso de su vida, de las cuales al menos 430 millones necesitarán atención” (2021, p.1). Además, identifica distintas soluciones a las que pueden recurrir las personas con pérdida auditiva como “el tratamiento médico y quirúrgico, los audífonos, los implantes cocleares, la terapia de rehabilitación, la lengua de señas y el subtítulo” (OPS, 2021, p. 2). Sin embargo, también reconoce que:

A pesar de la existencia y la eficacia de tales intervenciones, la gran mayoría de quienes las necesitan no tienen acceso a ellas. La mayoría de las personas con pérdida de la audición viven en entornos de ingresos bajos, en los que no suelen ser accesibles los recursos humanos y los servicios de atención del oído y la audición. (OPS, 2021, p.2)

En particular, la OMS estima que “casi el 90% de las personas con pérdida de audición viven en países de ingresos bajos y medianos que suelen carecer de recursos y estrategias para hacer frente a la pérdida de audición” (OMS, 2017, p. 1). Ante este panorama, el informe de la OPS urge a los países a reconocer la pérdida de audición como una prioridad de salud pública mundial, especialmente en el contexto de la postpandemia. También expresa la importancia de “garantizar que los servicios de atención otológica y audiológica sean accesibles como parte de la cobertura universal de salud, prestada por medio de los sistemas nacionales de salud.” (OPS, 2021, p.2).

Además, describe que durante el período prenatal los factores que inciden en la pérdida auditiva son los genéticos, las infecciones intrauterinas; en el período perinatal influyen factores de hipoxia o asfixia al nacer, el peso en el nacimiento, la hiperbilirrubinemia y otras infecciones perinatales y sus tratamientos. Finalmente, la infancia puede influir factores de riesgo como la otitis media, la meningitis y otras afecciones (OPS, 2021). No obstante, los motivos por los cuales la primera infancia puede

o no adquirir la sordera, así como la prevención de esta, no se profundizan en esta investigación.

Es decir, el objetivo general reside en analizar cuáles son los factores que inciden en la promoción del acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas, así como identificar de qué manera se articulan los distintos. Esto, debido a que es en el período de la primera infancia durante el cual las personas adquirimos el lenguaje (Gleason y Ratner, 2016). Sin embargo, la pérdida de la audición se puede presentar en cualquier momento de la vida y son diversos los factores que inciden en la experiencia y las necesidades de cada persona; por ejemplo, el contexto social, cultural y económico.

Además, es importante considerar la relación previamente establecida entre desarrollo, pobreza y discapacidad, siendo que “la gran mayoría de las personas afectadas [por la pérdida auditiva] viven en países de ingresos bajos y medianos” (OPS, 2021, p.10). De acuerdo con la CIF:

la discapacidad que se padece está determinada no solo por la pérdida de la audición de la persona, sino también por el entorno físico, social y de actitudes en el que vive la persona y por la posibilidad de acceder a servicios otológicos y audiológicos de calidad. Por lo tanto, es probable que una persona con pérdida de la audición que no tenga acceso a la atención otológica tenga limitaciones mucho mayores en el funcionamiento cotidiano y, por lo tanto, mayores grados de discapacidad. (OPS, 2021, p.38)

Cruz-Aldrete (2017) explica que la sordera se puede clasificar desde las perspectivas audiológicas, otológicas, y según el momento de aparición. Esta última se distingue entre:

la sordera hereditaria y la sordera adquirida. En la sordera hereditaria hay un factor de sordera contenido en algunos de los genes de ambos progenitores, y puede expresarse en la siguiente generación. Con respecto a la sordera adquirida, esta puede ser “prenatal o postnatal”. La sordera postnatal a su vez se clasifica

en prelocutiva y postlocutiva. La sordera prelocutiva es aquella que se presenta antes de la adquisición del lenguaje. A diferencia de la sordera postlocutiva que aparece posterior a la adquisición del lenguaje. (Cruz-Aldrete, 2017, p. 272)

En este sentido, esta investigación hace referencia a la sordera prelocutiva adquirida en la primera infancia, entre los cero y los seis años, que interfiere con su capacidad para adquirir el lenguaje mediante una lengua oral y, por ende, requiere tener acceso a una lengua natural y visual, como son las lenguas de señas. Es importante destacar que “incluso las pérdidas auditivas leves o unilaterales, que a menudo se pasan por alto, afectan el desarrollo del habla y del lenguaje en los niños” (OPS, 2021, p.45) y, por ende, el acceso a la lengua de señas también les ofrece la oportunidad de adquirir una primera lengua durante su primera infancia.

Esto, independientemente de las soluciones adicionales a las que cada madre, padre, familia o cuidadores puedan proveerle a la infancia, de acuerdo con sus contextos sociales, económicos y culturales. Así como existen los modelos *paraguas* de la discapacidad y diversas aproximaciones en torno a la discapacidad, también han surgido modelos que abordan las experiencias particulares de la sordera, entre ellos, el modelo sociocultural y antropológico. Su contexto general se explica en el apartado contextual histórico (1.1) a fin de posicionar esta investigación desde el modelo sociocultural y antropológico y sus principales postulados.

1.2.2. Primera infancia sorda y la lengua de señas

Existen muchas formas de entender y conceptualizar la sordera¹³ dependiendo del contexto histórico, social y cultural en el que se encuentre. Sus características interactúan con otros aspectos identitarios como el género, la etnia, la raza, la edad, la clase social y otras discapacidades, entre otros (Pérez-Castro y Cruz-Cruz, 2021; Anglin-Jaffe, 2015). Además, como se abordó en el apartado de la discapacidad, el modelo a través del cual sea percibida puede cambiar enormemente sus características. Es decir,

13 Se utiliza el concepto sordera sin olvidar que el enfoque está siempre en la persona.

tanto los aspectos identitarios de cada persona como el modelo a través del cual se perciba la discapacidad auditiva moldearán su significado.

Por un lado, el modelo sociocultural y antropológico se centra en el reconocimiento lingüístico y cultural que pueden compartir las personas sordas. Por otro, el modelo médico de la discapacidad auditiva se centra en la rehabilitación de la capacidad de escucha y del aprendizaje de la lengua oral a través de los dispositivos auditivos, implantes cocleares y/o terapia de lenguaje, entre otras herramientas. María Luz Esteban y Fernando Ramallo (2019) arguyen que, habitualmente, esta ha sido la mirada desde fuera, más que desde las propias personas sordas. Sin embargo, es importante recordar que las personas sordas no constituyen un grupo homogéneo o unificado; incluso las propias personas sordas no conforman una sola comunidad propiamente dicha, sino varias de ellas (Pérez-Castro y Cruz-Cruz, 2021).

Por ello, reconocer su diversidad, complejidad e incluso imposibilidad de encasillarla y reducirla a una sola definición, es fundamental. Dado este contexto, esta investigación parte de un modelo sociocultural y antropológico de la sordera en el que se reconoce la importancia y riqueza lingüística y cultural que puedan compartir las personas sordas, reconociendo también la libertad de cada persona a elegir su identidad, lengua y acceder, a su vez, a los servicios médicos o de rehabilitación que consideren pertinentes. Es decir, se reconoce la importancia de que cada persona, así como lo marca también el posdesarrollo, pueda elegir su propio desarrollo sin que este sea impuesto.

Sin embargo, en el periodo de la primera infancia y, en línea con el desarrollo humano, este derecho a elegir su propio desarrollo consiste en tener acceso a tantas oportunidades de desarrollo como sean posibles, incluyendo la lengua de señas para las infancias sordas. La primera infancia es un concepto que hace referencia al periodo de vida inicial de las personas y se considera una etapa crítica en la que el entorno tiene una gran influencia (OMS, 2020). El desarrollo de la primera infancia, por su parte, se refiere al desarrollo cognitivo, físico, motor, del lenguaje, social y emocional que, de acuerdo con la OMS (2020), ocurre entre el periodo prenatal hasta los 0 y 8 años de edad.

Según la *Observación General*¹⁴ N°7. *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, realizada por el Comité de los Derechos del Niño a la Convención sobre los Derechos del Niño en 2005, la primera infancia se define como el periodo que “incluye a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y a lo largo del primer año de vida, en los años de preescolar y durante el período de transición que culmina con su escolarización” (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p.1). Por otro lado, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2020) de Colombia, contempla la primera infancia entre los 0 a los 6 años de edad y reconoce que en este periodo se le debe garantizar el acceso a una primera lengua.

Además, el INSOR (2020) destaca la importancia de hablar de infancias sordas, en plural, para referirse a la diversidad que caracteriza a esta población. Esta investigación se enmarca en el contexto mexicano. Entonces, se entiende por primera infancia sorda como aquellas infancias de entre cero a seis años, que durante ese período hayan adquirido una sordera prelocutiva y, por ende, requieran tener acceso temprano a la lengua de señas.

En el ámbito educativo, la primera infancia abarca dos periodos: la educación inicial y la educación en el nivel preescolar, ambas forman parte de la educación básica (DOF, 2019a). Sin embargo, la educación se entiende, en esta investigación, en su sentido más amplio, siendo parte de ella, también, aquellos procesos de cuidado y crianza que caracterizan la primera infancia. En esta línea, Ferrer (2019), en el informe *Donde todo empieza: Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades* de Save the Children España, explica que:

A nivel internacional, se entiende por educación infantil, educación y cuidado de primera infancia o desarrollo educativo temprano aquellos programas o servicios que atienden el desarrollo y bienestar de niños y niñas desde el nacimiento hasta la entrada en la educación obligatoria. Pueden ser de diverso tipo y en algunos

¹⁴ Bronagh Byrne explica que “las Observaciones Generales no son en sí mismas jurídicamente vinculantes, sino que constituyen la interpretación de un órgano de tratado de determinadas disposiciones del tratado, cuestiones temáticas o sus métodos de trabajo.” (Byrne, 2019, p. 17).

casos tener un propósito educativo más o menos explícito y reglado que en otros.

(Ferrer, 2019, p. 6)

Así, durante esta etapa “el entorno es un factor fundamental para el desarrollo de las niñas y los niños, por ello, la composición del núcleo familiar donde se desenvuelven constituye un elemento determinante para su personalidad y conducta” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, MEJOREDU, 2024, p. 24).

A lo largo de la historia se han realizado múltiples esfuerzos por parte de las comunidades sordas y otros actores, tanto a nivel internacional como nacional, para conseguir no solo el reconocimiento lingüístico y cultural de la lengua de señas, sino el acceso real en todos los ámbitos: educativos, culturales, sociales, económicos etc., (De Meulder, 2015; De Clerck y Paul, 2016; Jokinen, 2018; Bickford, 2020; Pérez-Castro y Cruz-Cruz, 2021). En la actualidad existe un marco normativo internacional que sustenta el derecho de las personas sordas a las lenguas de señas y, a nivel nacional, cada Estado tiene su propio marco normativo nacional en el que puede o no considerar dicho derecho. Sin embargo, en la práctica es un derecho que difícilmente es asegurado.

Por ejemplo, el artículo 30.4 de la CDPD menciona que “las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos” (CDPD, 2006, p. 26). Sin embargo, Maartje De Meulder (2015) explica que los reconocimientos nacionales a las lenguas de señas varían en cuanto a su estatus legal otorgado y, en la mayoría de los casos, no conllevan a un reconocimiento como lengua minoritaria oficial en legislaciones relacionadas con los derechos lingüísticos.

Esto, debido a que a las personas sordas se les da más reconocimiento, en muchos casos, como personas con discapacidad y no tanto a su dualidad como miembros de una minoría lingüística-cultural. Por ejemplo, en México se reconoce oficialmente a la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y se define como una:

Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma

parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral; (DOF, 2011d, p. 4)

No obstante, dicho reconocimiento prevalece en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) de 2011 (DOF, 2011d), por lo que “la comunidad sorda se encuentra en una lucha constante por el reconocimiento de su estatus como una minoría lingüística y cultural.” (Cruz-Aldrete, 2018a, p.177). En este sentido y, con base en el enfoque de derechos humanos, se arguye que, a las infancias sordas, se les debe “facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” (CDPD, Artículo 24, punto 3, inciso b, p. 20) desde la infancia temprana (CDPD, Artículo 25, inciso b).

Esto, dado que las infancias que han desarrollado un dominio apropiado para su edad de al menos una lengua, se espera que sean menos vulnerables a un amplio rango de desafíos de desarrollo, en comparación con aquellas que no han desarrollado el dominio de ninguna lengua, y que por ende tienen el riesgo de sufrir de privación lingüística (Hall et al., 2019). De acuerdo con la WFD, la privación lingüística:

se produce cuando a los niños sordos se les niega el acceso a la lengua de signos y, al mismo tiempo, no pueden acceder sin esfuerzo a la lengua hablada durante sus años críticos de aprendizaje del lenguaje (desde el nacimiento hasta los cinco años aproximadamente). (WFD, 2024, p. 1)

El período crítico para la adquisición del lenguaje se ha debatido en distintos textos¹⁵ (Hall, 2017; Malloy, 2003). Por un lado, hay una “creencia arraigada de que la lengua de señas interfiere con el desarrollo del lenguaje oral en los niños sordos, a pesar de la falta de evidencia que respalda esta creencia” (Hall, 2017, p. 961). Sin embargo, es la privación lingüística la que puede impactar de manera negativa en desarrollo cognitivo, social, emocional, etc. (Hall, 2017; WFD, 2015; Malloy, 2003).

¹⁵ Se recomienda consultar a las y los distintos autores citados en este subapartado para conocer más sobre las ventajas de la adquisición temprana de una primera lengua, en particular, la lengua de señas, independientemente de las demás herramientas a las que la infancia y sus familias puedan acceder.

La WFD (2015) reafirma que el acceso a la lengua de señas para la primera infancia sorda está intrínsecamente relacionado con el acceso a sus otros derechos humanos. Así, se considera de suma importancia que las infancias sordas tengan acceso a una lengua durante la primera infancia. Sin pretender imponer una lengua en particular para dichas infancias, se considera relevante asegurar que la infancia tenga tantas oportunidades lingüísticas como le sean posibles para que, posteriormente, pueda elegir su método de comunicación preferido.

Independientemente de ello, el acceso a la lengua de señas no debería ser considerado como una segunda opción. Por el contrario, algunos señalan que la limitada evidencia empírica existente sugiere que, en las condiciones óptimas, la lengua de señas beneficia la adquisición de la lengua oral (Sacks, 1989; Hall et al., 2019; Sanzo, 2022). Es decir, la lengua de señas puede ampliar las oportunidades de las infancias sordas y, por ende, también sus posibilidades de desarrollo.

Las infancias sordas que nacen de madres o padres sordos (el 5%), por ejemplo, adquieren el lenguaje (la lengua de señas) en la infancia temprana como un proceso natural (Veinberg, 2002). Por otro lado, Miroslava Cruz-Aldrete (2017) refleja en su artículo *La adquisición de una primera lengua en el niño sordo*, la complejidad de la transmisión de la lengua materna, es decir, la lengua de señas, para el caso de las infancias sordas que nacen de padres o madres oyentes.

Entre las razones que complejizan la situación se encuentran “los prejuicios en torno a las lenguas visogestuales y a sus usuarios” (Cruz-Aldrete, 2017, p. 266). Asimismo, las decisiones que toman las familias oyentes con hijos sordos respecto a su desarrollo lingüístico se deben, en gran medida:

a la parcialidad con la que ciertos especialistas (médicos, maestros, psicólogos, fonoaudiólogos) se conducen al abordar el tema de la sordera, y externalan su posición personal, que no académica, en relación al aprendizaje de la lengua oral *versus* la lengua de señas, colocando a la primera por encima de la lengua natural del sordo, la lengua de señas. Por consiguiente, los padres optan por la rehabilitación de la sorda creyendo que con el uso de auxiliares auditivos, o del

implante coclear, a la larga el niño sordo podrá *hablar*. (Cruz-Aldrete, 2017, p. 266).

Todas las infancias necesitan de un *input* lingüístico adecuado a fin de tener un desarrollo lingüístico (Cruz-Aldrete, 2017). La lengua materna permite este desarrollo lingüístico y se adquiere en los primeros seis años de la vida de todo individuo, aunque “se considera también como el resultado de una larga y continua experiencia, que inicia en el ámbito familiar, y sigue en su trayectoria escolar” (Cruz-Aldrete, 2017, p. 271). En el ámbito familiar hay distintos factores que influyen en la posibilidad de proveer ese *input* lingüístico a las infancias sordas.

Por un lado, están aquellos factores que se mencionaron previamente y que están más relacionados con prejuicios hacia las lenguas de señas. Sin embargo, influyen también factores socioeconómicos y socioculturales, entrelazados con los roles de género que acompañan, muchas veces, la crianza (Figueroa, Flores y Martínez, 2022). Así, los cuidados en la crianza se asignan según roles de género. Marta Malo define los cuidados como “el conjunto de tareas materiales e inmateriales de sostenimiento de la vida” (Malo, 2021, p. 14). Entre estas tareas se encuentra, precisamente, la transmisión de la lengua (Malo, 2021).

Entonces, al abordar el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas o a una primera lengua en general, es preciso tener en consideración estos aspectos, aunque no sean objeto de estudio en esta investigación. Es decir, si la transmisión de una lengua es en sí una tarea de cuidado, se vuelve aún más compleja si esa lengua a transmitir es una lengua desconocida para las familias. Esto, debido a que la mayoría de las infancias sordas nacen y crecen en hogares con personas oyentes.

Las familias y personas cuidadoras de infancias sordas, de acuerdo con la WFD, “suelen tener problemas para encontrar clases gratuitas de lengua de señas, ayuda para ausentarse del trabajo o de sus responsabilidades asistenciales y recursos para aprender la lengua de señas” (WFD, 2024, p. 8). Por lo tanto, se reconoce la importancia y necesidad de la articulación de diversos actores para impulsar políticas y llevar a cabo otras acciones que permitan distribuir esta tarea, no solo entre el núcleo familiar, sino también con el Estado.

1.2.3. Educación en la primera infancia sorda

La educación se entiende, en esta investigación, en su sentido amplio, conformada tanto por la educación formal como por aquellos procesos de cuidado y crianza que acompañan a la primera infancia en general. Debido a que “el 95% de los niños sordos nacen en familias oyentes, sus derechos lingüísticos se promueven mediante la prestación de apoyo en lengua de señas tanto a los niños como a sus familias y cuidadores desde el nacimiento” (WFD, 2024, p. 1).

Es decir, es fundamental promover el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas, pero este acceso debe estar dirigido, también, a sus familiares y personas cuidadoras. De esta manera, es más probable que las infancias puedan adquirir dicha lengua y tengan una comunicación fluida en sus hogares. No obstante, es común que, entre las decisiones que se les presentan a las familias y personas cuidadoras de infancias sordas, se excluya información relacionada con la lengua de señas (Cruz-Aldrete, 2017; WFD, 2024).

Por otro lado, la educación formal para las personas con discapacidad también presenta diversos retos. Antes de ahondar en la primera infancia sorda, es necesario precisar que los sistemas educativos han transitado por distintos modelos a lo largo del tiempo. Entre ellos, modelos de exclusión, segregación, integración y, finalmente, la inclusión. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), en su *Observación General Número 4. sobre el derecho a la educación inclusiva* de 2016, los define como:

- **Exclusión:** “Se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación” (2016, p. 3).
- **Segregación:** “Se imparte la educación a los alumnos con discapacidad en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad.” (2016, pp. 3-4).
- **Integración:** “Proceso por el que las personas con discapacidad asisten a instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones.” (2016, p. 4)

- **Inclusión:** “Implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias.” (2016, p. 4)

Actualmente, la educación inclusiva es la meta a la que la comunidad internacional se ha comprometido alcanzar, a través de la adopción y ratificación de distintos instrumentos. Por ejemplo, en 2006 se establece el derecho a la educación inclusiva en el Artículo 24 de la CDPD y se reafirma en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (AGONU, 2015) con su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en su informe *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, explica que, aunque la CDPD “garantizó el derecho a la educación inclusiva, [...] no llegó a definir con precisión la inclusión en la educación” (UNESCO, 2020, p. 3). Así, la educación inclusiva ha sido objeto de distintas interpretaciones que no necesariamente implican una educación de calidad para todas las personas, en particular para las personas con discapacidad.

En este sentido, la UNESCO entiende la inclusión como “un proceso: acciones y prácticas que tienen en cuenta la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la creencia de que cada persona es valiosa, tiene potencial y merece respeto” (UNESCO, 2020, pág. 15). Ampliar el enfoque de la educación, para fomentar la inclusión de todas las personas sin importar sus condiciones y características es fundamental para garantizar los derechos humanos de cada persona. Sin embargo, es también crucial que cuando se hable de inclusión en la educación, se asegure que las necesidades educativas de las personas con discapacidad no queden invisibilizadas.

Esto, dado que, al ser el concepto de inclusión tan amplio, se corre el riesgo de regresar a las prácticas de integración más que de inclusión. La integración y la inclusión, a pesar de ser conceptos, procesos y prácticas muy distintos, suelen ser confundidos en

la práctica. La primera implica la colocación de las personas con discapacidad en las aulas regulares, pero no garantiza que tengan la misma calidad en la educación. La segunda, busca crear equidad de condiciones y oportunidades de aprendizaje para todas y todos los alumnos, derribando las barreras del entorno que puedan intervenir en su aprendizaje.

La educación de las personas sordas, como se explicó en el apartado contextual e histórico, ha sido objeto de múltiples debates que prevalecen hoy en día. La educación en lengua de señas fue prohibida alrededor de 1880, lo que afectó en gran medida el acceso de las personas sordas a sus derechos lingüísticos, culturales y educativos, entre otros. A partir de 1960, los estudios de distintos sectores –como la teoría lingüística, la neurolingüística, la psicología y la adquisición del lenguaje (Munguía, 2017)-, acompañados de los movimientos de las personas y comunidades sordas, han abogado por el reconocimiento de una educación en lengua de señas.

Sin embargo, la transición de los modelos educativos para las personas con discapacidad ha tenido su particular impacto en la educación de las personas sordas. Por ejemplo, la transición de los modelos de segregación a la integración y, posteriormente, a la inclusión, implicó para las personas sordas que las escuelas dedicadas a la educación de personas sordas fueran consideradas como escuelas segregadoras. Así, se ha promovido en la actualidad la inclusión de las personas sordas en escuelas regulares, con el objetivo de que sus necesidades lingüísticas, culturales y educativas sean contempladas.

No obstante, en la práctica existen diversos retos para asegurar eso. Entre ellos, la falta de suficientes recursos económicos, intérpretes y docentes capacitados para poder enseñar o transmitir información en lengua de señas o para enseñar una lengua escrita. Por lo tanto, “si la dificultad recurrente de la educación inclusiva es la exclusión lingüística, los programas inclusivos seguirán sin satisfacer las necesidades de los estudiantes sordos” (Alida, 2019, p. 369). En este sentido, Silvana Veinberg reitera la necesidad de dejar “de lado la idea de que para brindar igualdad de oportunidades es necesario unificar, dar a todos lo mismo” (Veinberg, 2002, p. 13).

Otro reto es que en muchos casos no se cuenta con la presencia de una persona adulta sorda que funja, no solo como modelo lingüístico (Miller & Moores, 2009), sino

para guiar al infante “en la forma de ver el mundo, en la apropiación de experiencias en un mundo fundamentalmente oral y auditivo, así como en la transmisión de las costumbres y tradiciones de la comunidad sorda” (Cruz-Aldrete, 2018b, p. 45). Es decir, la “inclusión no implica invisibilidad ni desconocimiento de cada uno de los alumnos, implica un gran esfuerzo por dar a cada uno de ellos lo que necesita para su desarrollo íntegro.” (Cruz-Aldrete, 2018b, p. 43).

Mucho antes de la adopción de la CDPD, entre los 70 y finales de los 90, comenzaron a surgir distintas propuestas educativas, entre ellas “los denominados enfoques mixtos como la comunicación total, el bimodalismo y la educación bilingüe-bicultural” (Pérez-Castro y Cruz-Cruz, 2021, p. 43), y más recientemente la co-educación¹⁶ (Murray et al., 2018; Marschark et al., 2019; Snoddon, 2020). No obstante, Veinberg (2002) explica que los sistemas de comunicación total o aquellos que adaptan señas aisladas a otro sistema lingüístico, sin proveer la lengua de señas con su gramática particular, entre otras cosas, son simplemente variantes del oralismo.

Además, estos modelos o sistemas no alteran “las relaciones de poder dentro del ámbito escolar. El oyente es el director, el maestro y el administrativo. El sordo, si hay alguno en la escuela, el maestro de manualidades, ayudante o personal de servicio.” (Veinberg, 2002, p.1). Por ello, esta investigación explora, en particular, el modelo bilingüe bicultural, que se desarrolla a partir de la década de los 80 (Ladd, 2003). Este consiste, por un lado, en enseñar a las y los niños sordos la lengua de señas nacional como primera lengua, así como la lengua escrita nacional. Por otro lado, su riqueza reside en que “pondera la identidad del sordo como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, poseedora de una lengua y una cultura.” (Cruz-Aldrete, 2018b, p. 41).

El modelo bilingüe bicultural surge de esta transición de la perspectiva médica de la sordera hacia una social y antropológica (Veinberg, 2002). Y propone ser inclusivo; aboga por la diversidad y por proveer una educación calidad. En Colombia, el INSOR, a través de su documento *Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda*, explica que este modelo:

¹⁶ Co-enrollment en inglés. Para conocer más sobre este modelo se recomienda leer a Marschark, Antia y Knoors (2019) y, también, el análisis o crítica que realiza Snoddon (2020).

parte de reconocer el potencial lingüístico y cognitivo de las niñas y niños Sordos para lograr los mismos desarrollos que cualquier otro niño y que, en condiciones adecuadas, es posible la reducción de las brechas de socialización y apropiación del mundo que históricamente han marcado la vida de esta población. (INSOR, 2020, p. 3)

Así, el INSOR arguye que la primera infancia sorda, al nacer o adquirir la sordera a muy temprana edad, se enfrenta a una situación socio lingüística muy particular en la que es complejo acceder a la lengua oral de sus familiares (INSOR, 2020). Por ello, esta población requiere “de un entorno particular que no se centre en las restricciones sino en las capacidades y canales disponibles para la percepción, significación y expresión de información lingüística completa como condición para adquirir una lengua” (INSOR, 2020, p. 2). Silvana Veinberg describe que, el niño sordo bilingüe, es uno que:

tal vez pueda hacer uso en alguna medida de su audífono, que tal vez aprenda a hablar por medio de la estimulación auditiva y oral. Pero por sobre todas las cosas, este niño seguramente desarrollará y usará la lengua de señas para comunicarse con sus pares y formará parte de una comunidad. (Veinberg, 2002, p. 5)

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, es común que el modelo educativo bilingüe bicultural sea catalogado como un modelo de segregación. Esto, se debe a múltiples retos, entre ellos:

persiste la idea de que la educación educativa se basa fundamentalmente en la ubicación de las niñas y niños Sordos en las aulas de niños oyentes, planteando que el hecho de implementar espacios específicos para su atención, en las unidades de servicio, se considera una acción segregadora o excluyente. (INSOR, 2020, p. 20)

Así, se considera necesario explorar la educación bilingüe bicultural (o intercultural, en un sentido más amplio) como un modelo que permite a las infancias sordas acceder a la

lengua de señas de manera temprana. Más adelante, en el Capítulo III, se presenta la situación y el contexto mexicano en torno a sus modelos educativos para las personas sordas. Previo a ello, el Capítulo II presenta el marco teórico, el cual invita, a partir de la teoría del posdesarrollo y del desarrollo humano, a reflexionar en torno a cómo algunos conceptos y prácticas hegemónicas terminan por invisibilizar ciertas culturas, lenguas, y derechos de ciertas poblaciones.

1.2.4. Desarrollo y la Cooperación Internacional para el Desarrollo

La Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID) es un concepto muy amplio que se puede definir de distintas maneras. De acuerdo con Citlali Ayala (2012), el significado de la CID ha evolucionado conforme el pensamiento dominante en las relaciones internacionales y en la economía mundial cambia. Además, se puede llevar a cabo desde distintos sectores, como las agencias multilaterales y los bancos de desarrollo, las organizaciones no gubernamentales, los gobiernos o la filantropía privada, entre otros (Keely, 2012).

Como breve contexto, la cooperación al desarrollo incrementó a partir de la segunda mitad del siglo XX, poco después de la Segunda Guerra Mundial (Klingebiel, 2014). Esto, respondiendo al contexto de la Guerra Fría y las intenciones de los dos bloques geopolíticos. Se crearon, como se menciona más adelante en el apartado teórico, distintas instituciones a nivel internacional que marcaron el camino hacia el *desarrollo*, dirigiendo intervenciones de CID o de ayuda al desarrollo, principalmente hacia los países *subdesarrollados* del sur global.

La AOD, si bien no es objeto de esta investigación, es una parte importante en el marco de la CID que puede analizarse a través de los lentes del posdesarrollo. En 1960 se creó el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), conformado por países donantes que entregarían ayuda a los países receptores establecidos (Lemus, 2018). La AOD se puede definir como un “tipo de ayuda económica destinada a países en desarrollo e instituciones multilaterales, orientada a apoyar a instituciones oficiales, incluyendo gobiernos

centrales y locales [...] con la finalidad de promover el desarrollo económico y bienestar de los países en desarrollo” (Sierra, Ayala y Molina, 2022, p. 16).

Se dirige a proyectos en distintas áreas y temas, sin embargo, en el ámbito de la discapacidad, no fue hasta 2019 cuando la OCDE presentó un marcador de la discapacidad que “busca preguntar a donadores si el empoderamiento y/o la inclusión de personas con discapacidad son un propósito primario o secundario del proyecto” (Escobar, K.M., 2020, p. 22). La AOD tiene tres características principales: proviene del sector público, los gobiernos o sus agencias oficiales; busca mejorar y promover el desarrollo y bienestar económicos de los países en desarrollo y, por último, se entrega con condiciones financieras favorables, ya sea en forma de donación o de préstamo con un interés bajo -con al menos un 25% de donación- (Sierra et al., 2022; Keely, 2012). Sin embargo, desde una perspectiva crítica:

La AOD no es neutral: sus normas y prácticas han sido un elemento básico para el establecimiento del orden mundial de la posguerra; un orden que fue el resultado de las aspiraciones de Estados Unidos para instaurar su hegemonía mundial. (Lemus, 2018, p.31)

Lemus (2018) arguye que esa hegemonía, retomando los supuestos teóricos de Gramsci y Cox, “construye un consentimiento amplio, el cual se manifiesta en la aceptación de ciertas ideas [...] fundamentadas por medio de instituciones y recursos materiales” (Lemus, 2018, p. 32). Así, la AOD respondería a esa idea única y *hegemónica* de lo que es o debería ser el *desarrollo*. Ese que, al final, se conforma de un “sistema de creencias, cultura e ideología, que son aceptados como universalmente válidos por toda la población” (Lemus, 2018). En su artículo *Desarrollo y Cooperación: ¿Cuál cooperación para qué desarrollo?* Mochi y Girardo arguyen que:

La AOD ha quedado atrapada, por una parte, en un compromiso financiero que los países adquieren, en la visión que la cooperación ayudará a los países a alcanzar los mismos niveles de crecimiento y bienestar de sociedades que en un momento tuvieron su auge en el marco de procesos modernizadores. Por otra

parte, hubo y hay intentos de sacar la AOD de estos viejos esquemas dominados por la relación desigual entre donantes y receptores. (Mochi y Girardo, 2018a, p. 69)

Es decir, mientras que la AOD no reconoce la diversidad de actores y modalidades de la cooperación, la CID, al ser un concepto mucho más amplio, sí lo hace. Sin embargo, todavía falta para que esta sea un “derecho por parte de los países receptores, un reconocimiento y respeto por sus propios enfoques en torno al desarrollo (Mochi y Girardo, 2018a, p. 69). Aun así, la imposición de un *desarrollo* puede estar presente en ambas, dependiendo de la forma en la que se aborde cada caso. En este sentido, el concepto desarrollo por sí solo está en constante debate en el ámbito de la CID. Antes de adoptar una definición para la CID se exploran sus componentes por separado. Esto, aunque el concepto de *desarrollo* se problematiza en el apartado teórico del siguiente capítulo.

Citlali Ayala propone algunas definiciones previas que nos dan luz para entender y establecer una definición de la CID para esta investigación. La cooperación, por un lado, la entiende como “la realización del diálogo político que, en torno a temáticas específicas y de mutuo interés, pretende generar diferentes formas de colaboración, que generarán beneficios para las partes involucradas” (Ayala, 2012, p. 12). Es decir, es el proceso de un diálogo mediante el cual se generan acuerdos de colaboración en torno a temas de interés mutuo.

La cooperación internacional, por su parte, “se enmarca en el escenario de las relaciones internacionales, de índole política, económica, comercial, cultural, etc., y en un nivel interinstitucional, frecuentemente intergubernamental, pero que puede inmiscuir todo tipo de instituciones” (Ayala, 2012, p. 12). En otras palabras, si bien se contextualiza en las relaciones internacionales, es un concepto abierto que puede hacer referencia a diversos sectores y actores. Desde un enfoque de derechos humanos, la cooperación internacional “busca transformar las relaciones de poder existentes, corregir las desigualdades, las prácticas discriminatorias y el reparto injusto del poder ya que éstos son los problemas que paralizan y retardan el desarrollo” (CNDH, 2016, p. 146).

Como se exploró en el apartado teórico, el desarrollo se ha concebido de distintas maneras que abonan a la construcción de una definición de la CID para esta investigación. Amartya Sen, por ejemplo, concibe al desarrollo más allá del aspecto económico, como “un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos” (Sen, 1999, p. 19). Otra forma de abordarlo es “como una posibilidad sistémica dependiente del entorno, cuya clave está en las capacidades de los individuos, de las organizaciones y del tejido social” (Ayala, 2018, p. 82). Mochi & Girardo, por su parte, argumentan que “el debate sobre el desarrollo involucra una revisión de los contenidos y la orientación de la propia noción de desarrollo” (Mochi & Girardo, 2018b, p. 10).

Con base en las definiciones anteriores, esta investigación reconoce la capacidad y libertad individual para definir una noción propia del desarrollo, misma que puede estar en constante construcción por las interacciones con el entorno, las organizaciones y el tejido social. Se considera fundamental respetar las necesidades individuales de cada persona sin imponer modelos de desarrollo en detrimento de su bienestar y, en línea con la visión del posdesarrollo, respetar también los conocimientos y soluciones que surgen desde las propias comunidades. De acuerdo con Karla M. Escobar, a través de la CID:

se busca contribuir al ejercicio pleno de los derechos humanos, disminuir la pobreza y alcanzar el desarrollo humano y sostenible a través de la participación tanto de organismos públicos como privados con esquemas de colaboración basados en la horizontalidad, el interés mutuo y la transparencia. (Escobar, K. M., 2020 p. 20).

Por otro lado, Sierra, Ayala y Molina explican que las acciones que conforman la CID se pueden consolidar en “el intercambio de experiencias y recursos entre los países desarrollados y en desarrollo y entre países en desarrollo, con la finalidad de alcanzar objetivos y metas comunes bajo criterios de solidaridad, equidad, eficacia, interés mutuo, sostenibilidad y corresponsabilidad” (Sierra et al., 2022, p. 22). En el caso particular de México, es la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID) de 2011, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF), la que establece en su artículo 1 que las acciones de México, en calidad de donante o receptor, deberán:

promover el desarrollo humano sustentable, mediante acciones que contribuyan a la erradicación de la pobreza, el desempleo, la desigualdad y la exclusión social; el aumento permanente de los niveles educativo, técnico, científico y cultural; la disminución de las asimetrías entre los países desarrollados y países en vías de desarrollo; la búsqueda de la protección del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático; así como el fortalecimiento a la seguridad pública, con base en los principios de solidaridad internacional, defensa y promoción de los derechos humanos, fortalecimiento del Estado de derecho, equidad de género, promoción del desarrollo sustentable, transparencia y rendición de cuentas y los criterios de apropiación, alineación, armonización, gestión orientada a resultados y mutua responsabilidad. (DOF, 2011b, p. 1)

En conclusión, las definiciones en torno a la CID pueden variar en muchos sentidos, entre ellos, por el significado que se le atribuya al desarrollo, los tipos de actores que sean considerados en dichas definiciones y los principios que integre. En este trabajo se entiende por CID aquellas acciones o estrategias que tengan como objetivo contribuir a la promoción de los derechos humanos, las agendas de desarrollo u otros objetivos de carácter social, económico y cultural, que sean realizadas por actores de distinta naturaleza a nivel nacional, regional e internacional.

La diversidad de actores es fundamental para definir la CID. Aunque esta siempre ha existido, no fue hasta aproximadamente la década de los 60 cuando, en el escenario internacional, comenzaron a reconocerse distintos actores en la promoción y el respeto de los derechos humanos, entre otras causas en su mayoría sociales. Asimismo, las acciones que se realizan gracias a la articulación de dos o más actores, no necesariamente actúan “a través de donaciones económicas, sino que también recurren a una gama más amplia de estrategias como las asesorías, la capacitación, la construcción de infraestructura, la innovación científica y tecnológica, etc., en cualquier ámbito del conocimiento” (Prado, 2020, p. 23)

A su vez, alrededor de la década de los 70 se concretaron pasos importantes hacia otros tipos de cooperación, como la cooperación Sur-Sur (Tassara, 2013). A diferencia de la AOD con su carácter vertical, esta cooperación Sur-Sur invita a la cooperación entre países en desarrollo y suele tener un carácter horizontal. Sierra, Ayala y Molina (2022) en el *Léxico de la cooperación internacional para el desarrollo: política, gestión y transparencia* identifican y definen por lo menos once tipos de cooperación, entre ellos la cooperación educativa y cultural, la cooperación no gubernamental, la cooperación Sur-Sur y la cooperación técnica y científica.

La evolución de la CID y la diversificación de diversos actores, así como de esquemas y formas de ejecutarla, ha sido esencial para reconocer otros tipos de desarrollo y, a su vez, “evitar un uso político de la misma en detrimento de los receptores (Prado, 2020, p. 29). Es también, a partir de los años 60, cuando comenzaron a surgir movimientos sociales desde las comunidades sordas exigiendo el reconocimiento de sus derechos, entre ellos, el derecho a recibir una educación en lengua de señas. Estos movimientos se abordan más en los siguientes apartados.

Sin embargo, reconocer la naturaleza de estos movimientos es sustancial para la investigación. Muchos de ellos se han constituido, en el ámbito de la sociedad civil, como organizaciones que participan e intervienen mediante acciones de la CID. La sociedad civil, de acuerdo con Gabriela Sánchez, se conforma por “todo tipo de agrupaciones, asociaciones y ciudadanos que se *articulan*¹⁷ con intereses propios en una causa común” (Sánchez, 2020, p. 250). Sin embargo, el concepto *sociedad civil* es amplio y complejo de definir:

no está predefinido, por el contrario, se construye permanentemente y se desarrolla en el largo plazo y de manera distinta en cada país, dependiendo de su historia y del conjunto de características políticas, económicas, culturales y sociales que definen el entorno, que pueden ser más o menos propicio en cada

¹⁷ Las cursivas se agregaron para resaltar la importancia del concepto de la articulación en esta investigación.

caso, para el desarrollo y fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil.

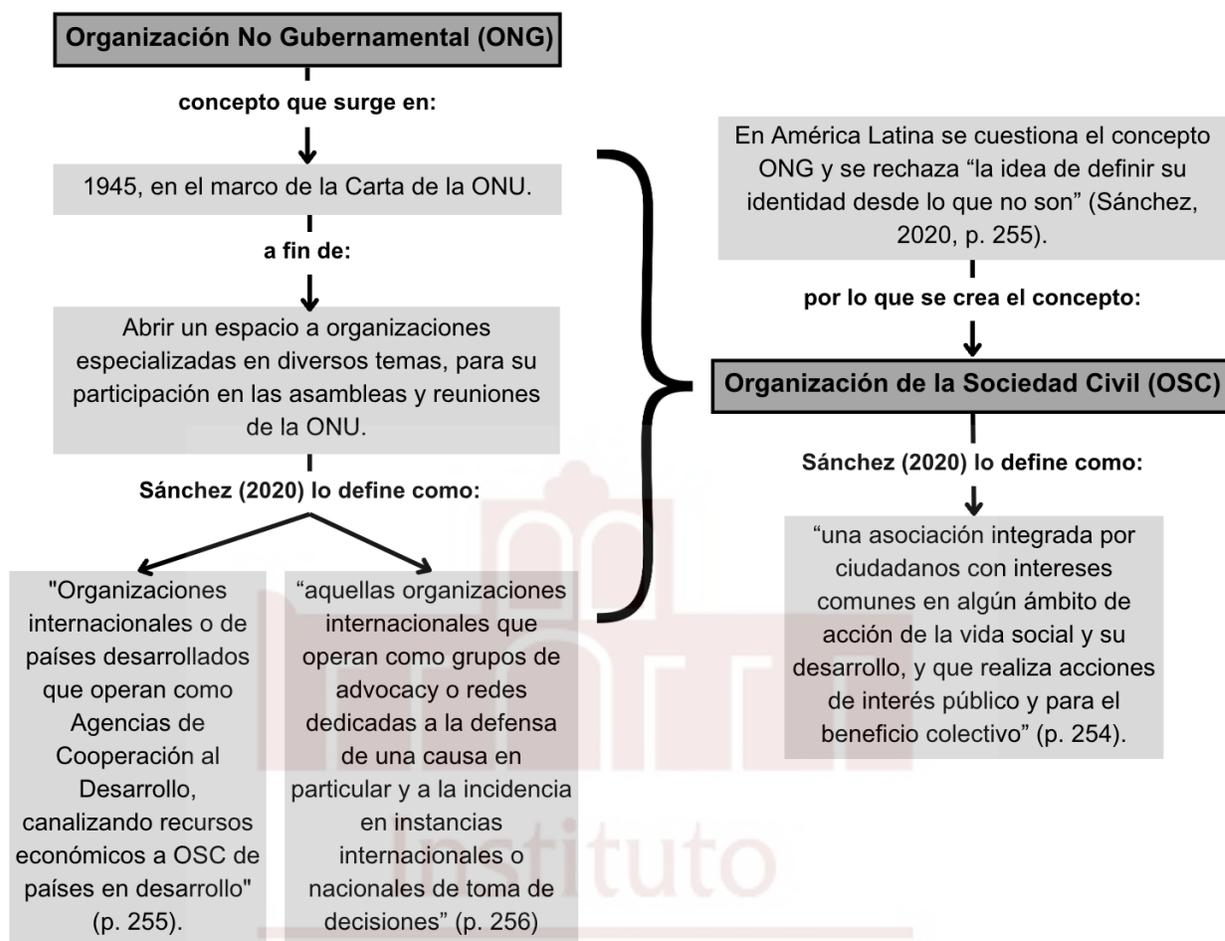
(Sánchez, 2020, p. 253-254)

En este sentido, la Figura 3 presenta algunas diferencias de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Estas, a la par de otros actores, han sido fundamentales en el posicionamiento de temas relevantes en la CID y las agendas de desarrollo¹⁸, así como en la elaboración de instrumentos normativos, como fue el proceso consultivo de la CDPD con organizaciones de personas con discapacidad.



¹⁸ Por ejemplo, la participación que tuvo la sociedad civil a través de la Campaña *Beyond 2015*, descrita en Sánchez, 2020, p. 261.

Figura 3. Diferencias entre los conceptos ONG y OSC de acuerdo con Gabriela Sánchez (2020)



Fuente: elaboración propia con información de Sánchez, 2020, pp. 254-256.

Esta investigación reconoce la diversidad de actores, de distinta naturaleza y en distintos niveles, que pueden contribuir, a través de su articulación, al posicionamiento del derecho de la primera infancia para adquirir una primera lengua. Se entiende por articulación la interacción entre actores de la misma o distinta naturaleza con la intención de generar alianzas, vínculos o llevar a cabo diversas acciones para la consecución de intereses comunes¹⁹.

Los actores de distinta naturaleza y desde los diversos sectores han impulsado una variedad de temas en las agendas a nivel internacional. Estos impulsos y

¹⁹ Definición inspirada en la definición de Sánchez (2020) de la sociedad civil.

posicionamientos se pueden reflejar en las múltiples declaraciones, convenciones u otros acuerdos internacionales de distintos temas en los que subyace el *desarrollo*. Sin embargo, el carácter de cada instrumento es distinto. Por ejemplo, mientras que las declaraciones demuestran la intención de los países en avanzar hacia lo planteado en la misma, las convenciones implican un compromiso y responsabilidad de cumplirlo. Es decir, estas últimas son de carácter vinculante y, a nivel internacional, son los instrumentos de mayor peso.

Por otro lado, hay dos agendas de desarrollo en particular que se caracterizan por integrar objetivos, metas e indicadores concretos para monitorear su avance y cumplimiento. Aunque estas agendas de desarrollo no son vinculantes, sus plazos establecidos implican cierta presión a nivel internacional para avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos. La Declaración del Milenio fue la primera y se adoptó en el 2000 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGONU), a través de la resolución 55/2, en el marco de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. En ella se reconoció que “solo desplegando esfuerzos amplios y sostenidos para crear un futuro común, basado en nuestra común humanidad en toda su diversidad, se podrá lograr que la mundialización sea plenamente incluyente y equitativa” (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2000, p. 2).

Se planteó un plazo de quince años para el cumplimiento sus ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). No obstante, estos no se cumplieron y, por ende, se optó por construir una segunda agenda de desarrollo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible²⁰, adoptada también por la AGONU en el 2015. La Agenda 2030 (AGONU, 2015) integra 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), 169 metas y 232 indicadores que abordan una multitud de temas. Su plazo de cumplimiento es el año 2030.

Estas dos agendas de desarrollo han guiado, en sus respectivos plazos, a muchas de las acciones y estrategias de la CID. La adopción de ambas fue posible a partir de la ampliación del concepto de desarrollo y atienden a los paradigmas del desarrollo humano y el desarrollo sostenible. Aunque se plasman problemas urgentes que necesitan ser abordados por la diversidad de actores a nivel internacional, regional, nacional y local,

²⁰ También se hace referencia a ella en esta investigación como Agenda 2030.



también suelen dejar fuera temas igualmente relevantes, pero no tan conocidos o urgentes ante la mirada o intereses de quienes elaboran estas agendas.

Por ejemplo, el propio documento de la ONU titulado *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de Derechos Humanos en la Cooperación para el Desarrollo* reconoce que “todas las personas tienen derechos humanos, aunque las limitaciones de recursos obliguen a fijar prioridades” (ONU, 2005, p.16). En este caso surgen las preguntas ¿de qué manera puede la CID contribuir al derecho de la adquisición de una primera lengua para las infancias sordas? Y ¿cómo contribuye a ello la articulación de distintos actores a nivel internacional y nacional? Ambas preguntas se abordan en la investigación desde el enfoque de derechos.

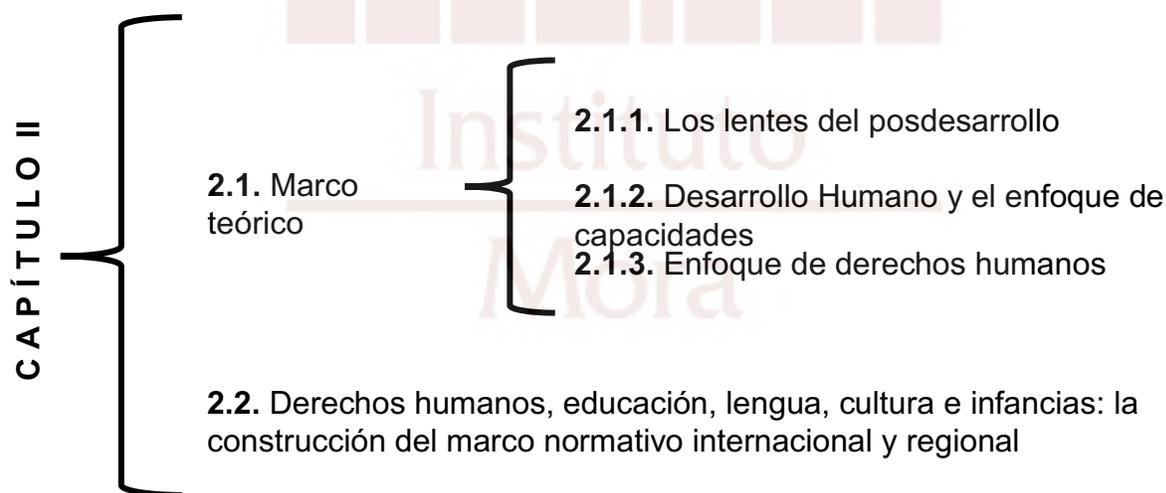


Capítulo II. Marco teórico y jurídico normativo

Este segundo capítulo se divide en dos apartados: el marco teórico y el marco jurídico normativo. En el primero se explora el posdesarrollo como teoría de partida que, aunque tiene sus limitaciones, ofrece una forma particular de cuestionar el *desarrollo*. También se presenta la teoría o paradigma del desarrollo humano con el enfoque de capacidades y, finalmente, se explica la relevancia del enfoque de derechos humanos para esta investigación.

El apartado del marco jurídico normativo, por su parte, busca identificar y analizar los instrumentos en los que se plasma, desde distintas vertientes, el derecho de las personas e infancias sordas a la lengua de señas. Asimismo, se busca resaltar el papel que tiene la CID en dichos instrumentos. Posteriormente, el capítulo III analiza el contexto internacional y nacional respecto a los avances y obstáculos para garantizar el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

Figura 4. Contenido del Capítulo II



Fuente: elaboración propia.

2.1. Marco teórico

Abordar el problema que se plantea en esta investigación -que es la falta de acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México- requiere de los

aportes de más de una sola teoría. Al analizar esta investigación los factores que han dificultado o promovido el derecho de la primera infancia sorda a acceder de manera temprana a la lengua de señas, es necesario recurrir, por un lado, a las teorías del desarrollo. Por otro lado, resulta fundamental integrar perspectivas y enfoques que surjan desde las propias comunidades sordas, como es el enfoque sociocultural y antropológico de la sordera, abordado en el capítulo anterior.

La investigación también analiza, desde un conjunto de teorías y enfoques, las articulaciones e interacciones de actores en el marco de la CID para posicionar el derecho de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Estos esfuerzos y acciones de los distintos actores emergen en un contexto que, como se mencionó anteriormente, está lejos de garantizar ese derecho. Para ello, este apartado del marco teórico se divide en tres: por un lado, se presenta la teoría del posdesarrollo y se describe la forma en la que abona a la presente investigación. Después se expone la teoría o paradigma del desarrollo humano con el enfoque de capacidades, porque se considera fundamental para defender el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

Finalmente, se describe el enfoque de derechos humanos, con su relevancia para sustentar dicho acceso como un derecho ya reconocido. Estas teorías y enfoques se consideran complementarios ante sus propias limitaciones: en su conjunto, invitan a reconocer la importancia de la libertad y las capacidades de las personas para elegir su propio *desarrollo*, porque el significado de este puede ser diferente para cada persona. En su conjunto, se invita a reconocer las propuestas que se tienen a nivel local e incluso a preguntarnos si *el problema* es realmente un problema.

Para las comunidades sordas la sordera no es el problema; el problema está en la forma en que, desde las perspectivas modernas, de la ciencia y de la salud, se considera como una falla que debe ser arreglada. Asimismo, al abordar el acceso de las infancias sordas a la lengua de señas, es fundamental retomar las perspectivas y experiencias de las propias comunidades y personas sordas.

El posdesarrollo funge como una herramienta fundamental para cuestionar el concepto del *desarrollo* como fue entendido a partir de la segunda mitad del siglo XX, así como para explorar, desde una mirada crítica, la evolución del concepto de la *discapacidad*; concepto que ha ido adquiriendo nuevos significados a través de los

movimientos sociales de y para las propias personas con discapacidad. A través de los lentes de esta teoría se identifican alternativas al desarrollo convencional, que reconocen otras formas de experimentar y de habitar desde la diversidad humana que nos caracteriza. Por ejemplo, las particularidades culturales, lingüísticas y sociales que surgen desde las comunidades sordas.

El carácter crítico del posdesarrollo, mediante el cual rechaza las políticas de desarrollo dominantes (Nederveen, 2009), resulta útil para reconocer que la CID ha resultado insuficiente para atender de manera efectiva el escaso acceso que tiene la primera infancia sorda a la lengua de señas y, sobre todo, para cuestionar los motivos de ello. Existen diversas limitaciones y críticas al posdesarrollo; por ejemplo, Nederveen (2009), arguye que esta teoría solo funciona como una crítica y no funciona para la acción.

Sin embargo, esta investigación se permite retomar aspectos que se consideren valiosos de las teorías y, la crítica cultural al desarrollo resulta particularmente valiosa para este tema. Asimismo, se reconoce la posibilidad de identificar formas de articularse que han quedado invisibilizadas hasta el momento y que pueden resultar sumamente valiosas.

La teoría del posdesarrollo permite trazar un puente hacia otros modelos de desarrollo, como es el desarrollo humano. El paradigma del desarrollo humano se aleja también del *desarrollo* convencional y reconoce la libertad de los individuos para elegir y guiar su propio desarrollo. El enfoque de derechos humanos, por su parte, es sustancial para avanzar en el proceso del desarrollo humano (ONU, 2005). De esta manera, el desarrollo humano, a través del enfoque de capacidades, es un paradigma que guía tanto al enfoque de derechos humanos como también a las agendas de desarrollo, mismas que se abordan en el apartado conceptual de la CID.

Este conjunto de perspectivas, aunadas a un análisis crítico de la discapacidad y el modelo sociocultural y antropológico de la sordera, planteados en el apartado conceptual, permiten analizar el contexto en el que se enmarca el acceso temprano a la lengua de señas en el campo de la CID y su relación con ella. Se busca hilar las relaciones que tienen las teorías, enfoques y perspectivas y su forma de coexistir al momento de abordar el tema de la investigación.

Por otro lado, se considera necesario reconocer la importancia y la necesidad de incluir un enfoque de derechos que, sin soltar la mirada crítica hacia los contextos en los que se enmarca el problema, sostenga el derecho de las infancias sordas a la lengua de señas. El enfoque de derechos, que se puede entender como un marco conceptual basado en las normas internacionales para la protección de los derechos humanos (ONU, 2005), se considera fundamental para esta investigación por contemplar un amplio marco legal que defiende los derechos de las personas sordas a su lengua, su cultura y su educación; derechos que no existirían si no fuera por sus propios movimientos y luchas.

2.1.1. Los lentes del posdesarrollo

Analizar el origen del concepto *desarrollo* desde diversas disciplinas contribuye a la discusión que propone la investigación. Por ejemplo, en las disciplinas de la ciencia y la biología, el desarrollo “en el lenguaje común [...] describe un proceso mediante el cual se liberan las potencialidades de un objeto u organismo, hasta que alcanza su forma natural, completa y plenamente formada” (Esteva, 1992, p. 8). Así, cuando no sucede lo esperado en un ser vivo, su crecimiento no es desarrollo “sino más bien una anomalía: comportamiento patológico e incluso antinatural” (Esteva, 1992, p. 8).

Gustavo Esteva explica que, a partir de finales del siglo XVIII, la metáfora biológica del desarrollo se comenzó a transferir a la esfera social (Esteva, 1992). Se reforzó desde distintas perspectivas: una que concebía al desarrollo como ese desenlace natural creado por Dios, otra reforzada desde el concepto de la evolución darwiniano, desde el concepto hegeliano de historia y también desde el aura científica de Marx (Esteva, 1992). Es decir, el concepto desarrollo ha tenido diversas aproximaciones que, aunadas a la *era del desarrollo* (Sachs, 1992) en la segunda mitad del siglo XX, han entretejido su significado.

A inicios de los 50, con la teoría de la modernización, se refuerza la relación entre el desarrollo, la ciencia y la tecnología. Así, alrededor de 1970 se comienza a formular la teoría del posdesarrollo y, aproximadamente en 1990, se consolida como una crítica al desarrollo convencional. Entre sus principales exponentes se encuentran, en orden cronológico de sus primeras obras y escritos que abonan a la formulación de la teoría

del desarrollo, Iván Illich, 1971; Gustavo Esteva, 1980; Wolfgang Sachs, 1992; Arturo Escobar, 1992; y Gilbert Rist, 2002.

Esta teoría realiza una crítica al desarrollo por fungir, en palabras de Arturo Escobar, como una estrategia de “dominación cultural y social” (Escobar, A., 2014, p. 10); por ser una “experiencia histórica singular, como la creación de un dominio del pensamiento y de la acción” (Escobar, A., 2014, p. 56). Propone, entre otras cosas, una visión alternativa al desarrollo en donde se reconozcan las múltiples realidades y se valore la diversidad cultural y social que existe en el mundo.

Para comprender el origen del posdesarrollo y sus cercanías teóricas, es necesario regresar a la segunda mitad del siglo xx. En estos años, “el *desarrollo* se erigió como *la* idea que orientó a las naciones emergentes en su viaje por la historia de posguerra” (Sachs, 1992, p. 1). Esta idea estaba orientada a alcanzar un ideal occidental del desarrollo que, dados los contextos de dominaciones previos, entre otras cosas, eran y son imposibles de alcanzar. Además, ese desarrollo no respondía a las necesidades, deseos y formas de ser de múltiples comunidades, culturas, personas y Estados en sí mismos.

La “era del desarrollo”, nombrada así en *The development dictionary* de Wolfgang Sachs (1992, p. 1), inicia en 1949 con el discurso de Harry S. Truman de toma de posesión como presidente de Estados Unidos. A pesar de que a lo largo de la historia ha habido distintas formas de dominación social y cultural, el desarrollo se convirtió en una idea y herramienta discursiva muy poderosa. En particular, surgió como una estrategia de Estados Unidos para posicionarse como un ejemplo a seguir del desarrollo en el marco de la Guerra Fría (Sachs, 1992). No obstante, las raíces del concepto *desarrollo* “yacen en procesos históricos más profundos de la modernidad y el capitalismo” (Escobar, A., 2005, p. 19). Sandra Kanety Zavaleta explica que, en su origen, el desarrollo:

posee dimensiones cuantitativas –como aumentar– pero también cualitativas – como prosperar o evolucionar– y [...] cada una de estas derivaciones muestran connotaciones positivas o sumatorias, de adelanto, avance, evolución; es decir,

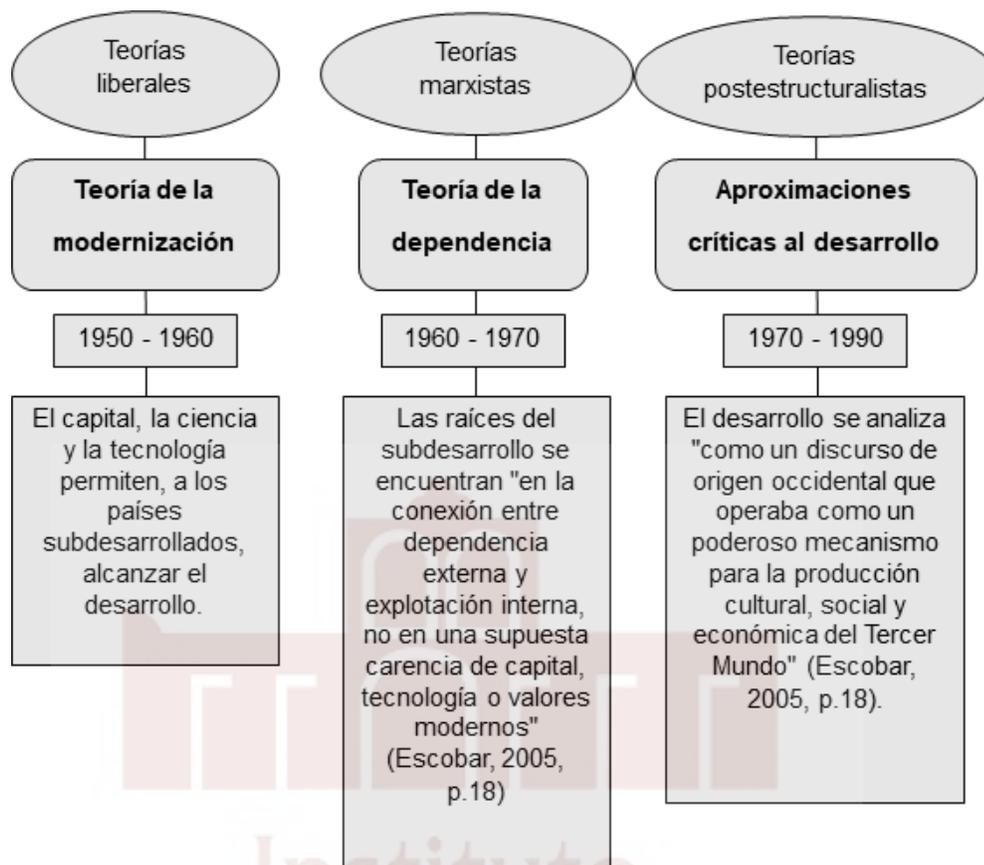
ninguna parece tener alguna connotación negativa o que indique algún retroceso.

(Zavaleta, 2012, pp. 14-15)

Ambas dimensiones se han utilizado en la disciplina de las relaciones internacionales; por el lado cuantitativo, se ha vinculado con el desarrollo económico y, por el lado cualitativo, con las necesidades humanas (Zavaleta, 2012). A partir del discurso del presidente Truman antes mencionado, en el que acuñó el término *subdesarrollo*, “dos mil millones de personas pasaron a ser subdesarrolladas” (Esteve, 1992, p. 7) y, con ello, diversas teorías del desarrollo y subdesarrollo comenzaron a surgir (Esteve, 2009). Entre ellas, el posdesarrollo que, para esta investigación, funge como un enfoque crítico útil para analizar las acciones desde la CID para asegurar el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

En este sentido, Escobar, A. (2005) identifica tres orientaciones teóricas principales que conceptualizan el desarrollo y de las cuales se derivan otras teorías (Ver Figura 5). Estas orientaciones teóricas, que a su vez emanan de ciertos paradigmas, surgen a partir de la segunda mitad del siglo XX: la teoría de la modernización, la teoría de la dependencia y las “aproximaciones críticas al desarrollo como discurso cultural” (Escobar, A., 2005, p. 18). Así, el posdesarrollo se considera una aproximación crítica al desarrollo que deriva de la crítica postestructuralista.

Figura 5. Conceptualización sobre el desarrollo de acuerdo con Arturo Escobar (2005)



Fuente: Elaboración propia con base en Escobar, A. (2005) El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel Mato (coord.), Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.

El posdesarrollo, entonces, se consolida como teoría en la década de los 90 cuestionando “los modos en que Asia, África y Latinoamérica llegaron a ser definidas como “subdesarrolladas” y, por consiguiente, necesitadas de desarrollo” (Escobar, A., 2005, p.18). Asimismo, señala el fracaso del desarrollo y urge a reconocer que no existe una meta o receta común que funcione de la misma manera para todos los Estados. Aun así, se podría debatir sobre la idea de que el *desarrollo* como receta común ha prevalecido no solo en la segunda mitad del siglo xx, sino también en la actualidad.

En este sentido, el subdesarrollo fue acuñado en un contexto en el que, a finales de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos estaba posicionado al centro del mundo. A través del discurso en torno al desarrollo se creó un “vasto aparato institucional [...] por medio del cual se convirtió en una fuerza social real y efectiva transformando la realidad

económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión.” (Escobar, A., 2005, p. 19). Todas las instituciones internacionales creadas en esos años lo reconocían (Esteve, 1992), entre ellas:

las instituciones de Bretton Woods (p. ej. el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) y otras organizaciones internacionales (p. ej. el sistema de la Organización de Naciones Unidas) hasta las agencias nacionales de planificación y desarrollo, así como proyectos de desarrollo a escala local. (Escobar, A., 2005, p. 19)

En contraposición al significado del *desarrollo*, el subdesarrollo está cargado de connotaciones negativas, de retroceso. A partir de 1949, fue utilizado para hacer referencia al resto del mundo que no fuera Estados Unidos o algunos países europeos, en su mayoría. De acuerdo con Giuseppe Lo Brutto, esa condición del subdesarrollo se utilizó para justificar “la puesta en marcha de lo que hoy conocemos como Cooperación Internacional para el Desarrollo” (Lo Brutto, 2017, p. 55) y, con ello, décadas de proyectos enfocados al crecimiento económico como sinónimo de progreso.

Se asentó en el imaginario social la idea de que existía un camino fijo para alcanzar el desarrollo; un desarrollo en el que la diversidad humana y cultural era considerada también como subdesarrollada o indigna. Así, entre 1950 y 1970 “el concepto de desarrollo fue entendido como un proceso de crecimiento económico sostenido, acompañado y reforzado por cambios estructurales, medido por el aumento del [Producto Interno Bruto] PIB por habitante” (Lo Brutto, 2017, p. 60). Sin embargo, a partir de la década de 1970 se empezó a cuestionar que el crecimiento económico fuera suficiente para mejorar las condiciones de vida de las personas, dado que era notorio que el desarrollo planteado como crecimiento económico produce empobrecimiento junto con el enriquecimiento (Sachs, 2010).

Un ejemplo de ello es que “en 1960, los países del Norte eran 20 veces más ricos que los del Sur; en 1980, 46 veces” (Sachs, 1992, p. 3). A inicios de 1970 entró en crisis el concepto de desarrollo como crecimiento económico, y a partir de los años ochenta siguió la era de la globalización (Lo Brutto, 2017) que, a pesar de la transición, privilegió

“la integración económica y cultural y la homogeneización bajo una serie de principios universales (eurocéntricos)” (Escobar, A., 2014, p. 26). En esta década de los 80 hubo también un auge en las resistencias a las intervenciones dominantes y en las búsquedas de alternativas.

Así, se podría decir que comenzaron a surgir nuevos tipos de desarrollo que respondían a otros aspectos de la vida humana, y que abrieron la posibilidad de una CID más integral y horizontal al incorporar elementos en el desarrollo que iban más allá del crecimiento económico. Por el lado institucional, comenzaron a surgir alternativas de desarrollo “con lenguajes optimistas para aminorar las pretensiones neoliberales. En estos se empleaban términos como *desarrollo sustentable*, *desarrollo sostenible* y *desarrollo inclusive*” (Henao, 2018, p. 75). Por el lado en contra del desarrollismo, se conformaron ideas:

expresadas en teorías como la dependencia, el posdesarrollo, la subalternidad, la poscolonialidad y la decolonialidad, que cuestionan el desarrollo en sí mismo como una herencia de la euromodernidad susceptible de ser sustituida por valores alternativos pensados desde otras regiones del mundo. (Henao, 2018, p. 75)

En la tercera edición de su libro *La invención del desarrollo*, Escobar, A. (2014) retoma los principales postulados o conceptos interrelacionados del posdesarrollo al momento de su surgimiento en 1990. Asimismo, presenta algunas respuestas a las críticas, limitaciones y otros aspectos relevantes del posdesarrollo que actualiza en comparación a la publicación de su primera edición en 1996. Su propio análisis resulta de suma relevancia para continuar considerando al posdesarrollo como una teoría vigente que permite comprender y cuestionar distintos sucesos.

A continuación, se retoman algunos de esos elementos, comenzando por los postulados del desarrollo al momento de su surgimiento. El primero consistía en la necesidad de descentralizar el desarrollo en “las representaciones y discusiones sobre las condiciones en Asia, África y América Latina” (Escobar, A., 2014, p. 17), a fin de permitir el surgimiento de otras descripciones sin el enfoque en las premisas y experiencias que marcaba el desarrollo. El segundo abogó por la posibilidad de encontrar

alternativas al desarrollo, es decir, “sugería que efectivamente era posible pensar en el fin del desarrollo” (Escobar, A., 2014, p. 17).

Finalmente, el tercer postulado destacó la importancia de transformar la *economía política de la verdad* como una dinámica de poder en la validación del conocimiento como verdad única en el campo del desarrollo (Escobar, A., 2014). Esto, a fin de retomar, desde los movimientos sociales, las ideas, prácticas y conocimientos que puedan fungir como alternativas al desarrollo (Escobar, A., 2014).

Por otro lado, Escobar, A. (2014; 2005) también enuncia las críticas y limitaciones de esta teoría que surgen a partir de la segunda mitad de los 90. Identifica tres críticas principales: primero, el desenfoque –de parte de los proponentes del posdesarrollo– en los problemas reales del desarrollo como la pobreza y el capitalismo; segundo, “la visión esencialista del desarrollo” (Escobar, A., 2014, p. 18) y, tercero, la idealización “de las tradiciones locales y los movimientos sociales” (Escobar, A., 2014, p. 18; Escobar, A., 2005, p. 22). En respuesta a la primera crítica, los proponentes del posdesarrollo cuestionan esa “ingenua defensa de lo real” (Escobar, A., 2005, p. 23) y arguyen que el discurso no solo es material, sino que “la modernidad y el capitalismo son simultáneamente sistemas de discurso y de prácticas” (Escobar, A., 2005, p. 23).

Respecto a la segunda crítica, si bien se reconoció su validez por parte de los teóricos del posdesarrollo, defendieron la importancia de “resaltar la naturaleza y los efectos del discurso del desarrollo en general (Escobar, A., 2005, p. 23). Finalmente, la respuesta de los defensores del posdesarrollo respecto a idealizar “las tradiciones locales y los movimientos sociales obviando el hecho de que lo local también se encuentra configurado por relaciones de poder” (Escobar, A., 2005, p. 22) fue amplia. Por un lado, los proponentes del posdesarrollo critican la habitualidad con la que se definen las necesidades y deseos de la gente, normalmente aterrizadas en algo material, desde lejanos espacios académicos u otras instituciones del desarrollo (Escobar, A., 2005).

Asimismo, Arturo Escobar (2005) arguye que muchos movimientos actuales se plantean objetivos que, si bien pueden orientarse a satisfacer necesidades materiales, también “se plantean objetivos que desde una perspectiva materialista son más inasibles, tales como derechos culturales, identidades, economías alternas (no abocadas a la

acumulación), y otros por el estilo” (Escobar, A., 2005, p. 24). Es decir, “la defensa de lo local y lo localizado no es sólo una búsqueda ingenua y romántica por parte de teóricos académicos distanciados; también puede verse esta defensa como el objetivo de algunos movimientos sociales” (Escobar, A., 2005, p. 24). Las comunidades sordas, por ejemplo, han abogado por mucho tiempo para que sus derechos culturales, lingüísticos y a la identidad sorda sean reconocidos y respetados.

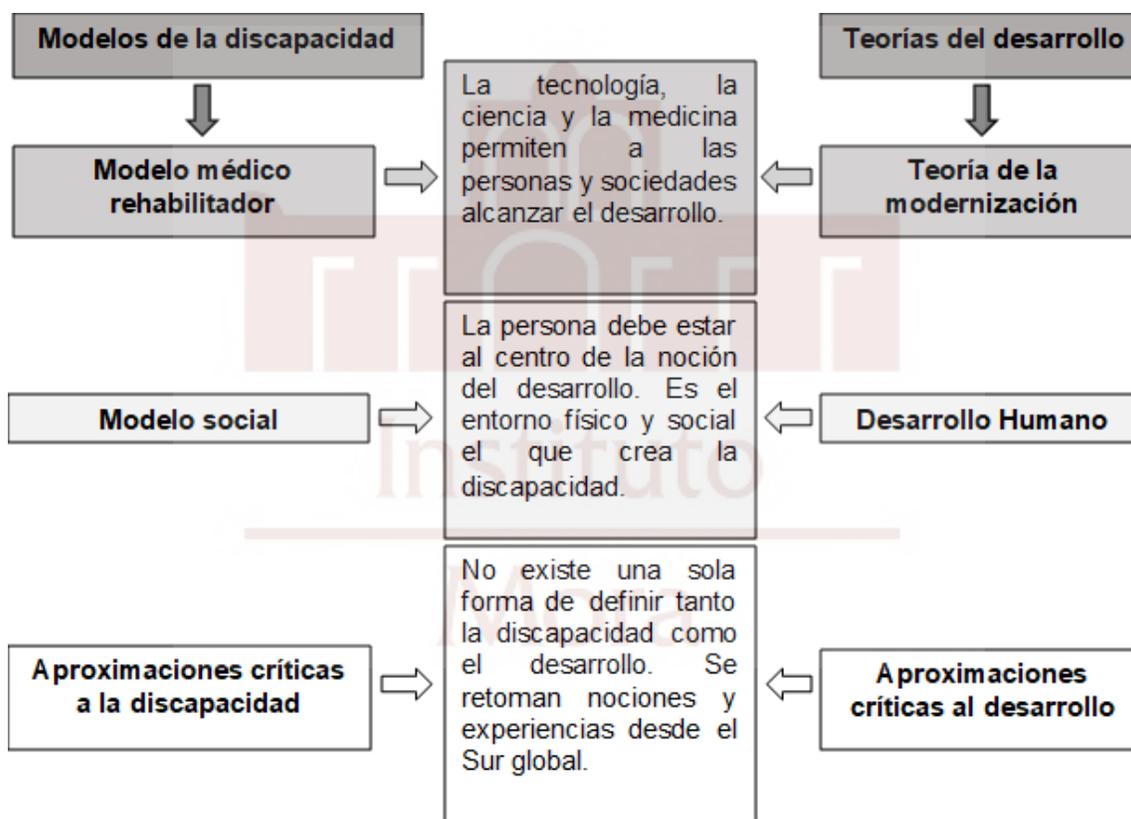
El posdesarrollo, por su naturaleza postestructuralista, no tiene el objetivo de defender o construir “una representación más precisa de “lo real”” (Escobar, A., 2005, p. 23), porque no se considera que esta exista. Es decir, el posdesarrollo no busca explicar ni definir la *realidad*, esto, contrario al argumento de Nederveen (2009) donde describe que el posdesarrollo le atribuye una única definición al desarrollo. Aun así, sus postulados son útiles por diversas razones. Por un lado, permiten recuperar los propios movimientos, objetivos, necesidades y deseos que se plantean desde el interior de los distintos grupos o minorías. Asimismo, conforme a los fines de esta investigación, permiten analizar el contexto de desventaja en el que se encuentran, en particular, las infancias sordas.

Por último, aunque sin limitarse a esto, el posdesarrollo permite analizar de qué manera los modelos de desarrollo convencionales vulneran o no los derechos de ciertas minorías o grupos particulares. Por ejemplo, entre estos grupos podemos encontrar a las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, otras minorías étnicas, las mujeres, las infancias, las personas en situación de movilidad humana, etc. Estos grupos se enfrentan a la desigualdad social construida a partir de distintas dimensiones y ejes estructurantes. La CEPAL (2016) identifica que estos ejes sociales, políticos y económicos constituyen la matriz de desigualdad social en América Latina.

Esta desigualdad social se refleja tanto en las brechas socioeconómicas como en aquellas que “atravesan la cultura, las capacidades, y vulneran la propia autonomía de las personas afectando el ejercicio de los derechos ciudadanos” (CEPAL, 2016, págs. 11-12), como es el acceso a una primera lengua para la primera infancia sorda. Esta desigualdad social, con sus diversas dimensiones y ejes estructurantes está ampliamente relacionada con la forma de interpretar y entender el *desarrollo*.

Aunque se considera sumamente importante analizar cómo las distintas teorías del *desarrollo* intersectan con los modelos de la discapacidad, no es objeto de esta investigación hacerlo. Sin embargo, la Figura 6 pretende hilar de manera breve las relaciones o puntos en común entre ambas disciplinas o estudios –desarrollo y discapacidad-. Se considera que el paradigma del desarrollo humano y la teoría del posdesarrollo, desde una aproximación crítica, permiten reconocer las nociones y experiencias propias de las personas con discapacidad y de las personas sordas.

Figura 6. Puntos en común de los modelos de la discapacidad con las teorías de desarrollo



Fuente: elaboración propia.

En muchos casos, los distintos grupos y minorías, vulnerados por las diversas dimensiones y estructurantes de la desigualdad social, han sido objetos del desarrollo tradicional, abordados o intervenidos desde una visión homogeneizante del desarrollo que tiende, en muchos casos, a desvalorizar e invisibilizar sus ideas, prácticas y conocimientos. Esto, indica Escobar, A. (2014), debido a la imposición del sistema de

conocimiento occidental moderno, que margina y descalifica los sistemas de conocimientos que no son occidentales.

Arturo Escobar describe algunos enfoques etnográficos como nuevas prácticas políticas que pueden resultar útiles para el estudio de los proyectos de desarrollo, a través de una mirada crítica, para “aclarar las condiciones para proyectos más exitosos [... e incluso para asegurar] una más eficaz apropiación popular de los proyectos” (Escobar, A., 2014, p. 20). Estas prácticas tienen sus limitaciones al encontrarse, en cualquier sistema de administración, con una lucha cultural y de poder “aunque sea expresada en términos de la acción racional” (Escobar, A., 2014, p. 22).

No obstante, una alternativa a estas limitaciones es acercarse a los escenarios locales para investigar la forma en que los grupos o minorías se “posicionan críticamente ‘en el camino del desarrollo’, la forma en que elaboran ‘planes de vida’ que responden tanto a los procesos modernos/globales como a lógicas culturales basadas-en-lugar de larga data” (Escobar, A., 2014, p. 23). Es decir, es necesario reconocer las elecciones que se tomen desde lo local, así como las prácticas alternativas ya existentes:

más allá que buscar grandes modelos o estrategias alternativas, lo que se requiere es investigar las representaciones y prácticas alternativas que pudieran existir en escenarios locales concretos, en particular en el marco de la acción colectiva y la movilización política. (Escobar, A., 2014, p. 67)

En conclusión, la teoría del posdesarrollo permite cuestionar el concepto *desarrollo* en el ámbito de la CID, para conocer los posicionamientos críticos que surgen desde las distintas comunidades. Es fundamental, en este sentido, reconocer las diversas alternativas a problemas actuales de los grupos y minorías que por mucho tiempo han sido invisibilizados o excluidos de las agendas y proyectos de desarrollo tradicionales.

Así, desde una perspectiva de la teoría del posdesarrollo –aunque no limitada a esta-, se pretende identificar y analizar, con apoyo de entrevistas semiestructuradas, las perspectivas, experiencias y forma de articularse de los distintos actores relacionados con el tema, ya sea porque pertenecen o son cercanos a las comunidades sordas. La CID, aquí, funge como el escenario en el que se articulan para posicionar el derecho de la primera infancia sorda al acceso temprano a una primera lengua y una

educación inicial. Asimismo, se exploran sus posicionamientos ante la educación inclusiva como parte de una agenda internacional de desarrollo.

2.1.2. Desarrollo Humano y enfoque de capacidades

Además de la teoría del posdesarrollo, se considera pertinente recuperar, para el tema que aborda esta investigación, la teoría o paradigma del desarrollo humano y el enfoque de capacidades. Si bien el surgimiento de ambas teorías es cercano –ambas se consolidan en la década de los 90-, en esta investigación se presenta primero el posdesarrollo. Esto por distintos motivos, entre ellos, porque los primeros trabajos de sus autores surgen a partir de la década de los 70. También, porque se considera que los lentes del posdesarrollo permiten establecer una mirada crítica hacia las variantes del desarrollo.

De acuerdo con Zavaleta (2012) a partir de finales de la década de los 60 y a lo largo de los 70 se construyeron otras ideas amplias del desarrollo. Por ejemplo, el desarrollo sostenible, que se consolida en 1987 con la publicación del informe *Nuestro Futuro Común* de la Comisión Brundtland; o el desarrollo humano, que se asienta con el Informe del Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1990.

Ambos modelos de desarrollo son sujetos de diversas críticas. Por ejemplo, el desarrollo sostenible, aunque se define como aquel desarrollo capaz de satisfacer “las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (AGONU, 1987, p.23), desde una interpretación convencional, puede ser considerado como “una estrategia para mantener el ‘desarrollo’, no para apoyar el florecimiento y la perdurabilidad de una vida natural y social infinitamente diversa” (Esteva, 1992, p. 16). Sin embargo, también ha posicionado diversos temas relevantes en las agendas internacionales que se entretajan con las esferas medioambientales, sociales y económicas.

El desarrollo humano, por otro lado es un “modelo de desarrollo centrado en la persona humana como objetivo final” (PNUD, 1990, p. 17). Aunque se aleja del desarrollo tradicional en el que el crecimiento económico se percibe como sinónimo de desarrollo,

sí reconoce el “elemento económico como parte constitutiva dentro de este nuevo paradigma integral del desarrollo” (Zavaleta, 2012, p. 186). Entre sus principales impulsores se encuentran Amartya Sen y A Mahbub Ul Haq, quienes participaron activamente en la elaboración del Informe de Desarrollo Humano previamente mencionado.

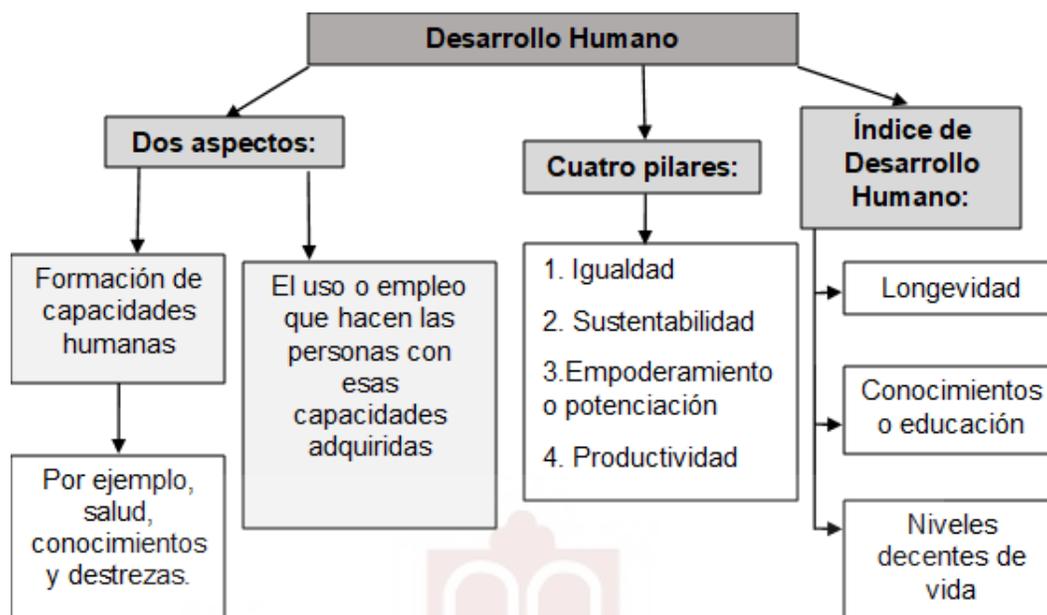
Entendido como “un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades” (PNUD, 1990, p. 19), el desarrollo humano aporta ampliamente al tema que aborda la investigación. Sen (1999), en su libro *Desarrollo y Libertad*, reconoce que este paradigma se centra en las libertades humanas, reconociendo que están sujetas a diversos factores sociales, económicos, políticos y culturales de la vida. Dentro de las libertades se encuentran las libertades fundamentales, en las que se ubican capacidades elementales (Sen, 1999) como podría ser, por ejemplo, adquirir una primera lengua.

Por otro lado, también existen las libertades instrumentales, dentro de las que Sen (1999) ubica a las oportunidades sociales, por ejemplo, los sistemas de educación. Además, en el desarrollo humano el concepto de la agencia²¹ es fundamental, debido a que “con suficientes oportunidades sociales, los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente” (Sen, 1999, p. 28). A continuación, la Figura 7 presenta algunos de los elementos y aspectos clave de este paradigma:

²¹ El “papel de agencia del individuo como miembro del público y como participante en actividades económicas, sociales y políticas” (Sen, 1999, p. 35-36).



Figura 7. Aspectos básicos del Desarrollo Humano



Fuente: elaboración propia con base en PNUD (1990), ul Haq (2003) y Zavaleta (2012).

La medición de este modelo de desarrollo se plantea en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y se centra en tres elementos de la vida humana: la longevidad, los conocimientos o educación y los niveles decentes de vida (PNUD, 1990). Lo contrario al desarrollo humano sería la privación. Así, aunque el IDH se centra en “la privación en términos de esperanza de vida, alfabetismo e ingreso para lograr un nivel de vida decente” (PNUD, 1990, p. 40), la privación lingüística debería ser tener un foco primordial en aquellos debates que busquen avanzar hacia este modelo de desarrollo. La adquisición de una primera lengua es un proceso que precede a la educación formal.

Adicionalmente, el desarrollo humano contempla cuatro pilares: la igualdad, la sustentabilidad, el empoderamiento o potenciación y la productividad (ul Haq, 2003; Zavaleta, 2012). Sandra Kanety Zavaleta (2012) los describe como la igualdad en el acceso de las oportunidades, la conservación de las oportunidades humanas para las siguientes generaciones, las personas como actores con agencia para incidir e incluir en torno a su propio desarrollo y, finalmente, propiciar las condiciones necesarias para que las personas desarrollen su potencial máximo.

Dos aspectos del desarrollo humano son fundamentales: la formación de las capacidades humanas y el uso que hacen las personas de esas capacidades. Según el

PNUD (1990) ambos aspectos deben estar equilibrados; es decir, no solo es necesario adquirir capacidades, sino también tener la oportunidad para ponerlas en práctica tanto en el espacio laboral como recreativo. Este enfoque de capacidades, que forma parte del desarrollo humano, surge a partir de los respectivos trabajos de Amartya Sen (1999) y Martha Nussbaum (2011).

La forma en que abordan el enfoque de capacidades es ligeramente distinta. Nussbaum plantea su versión como parte de una teoría de justicia social; su enfoque de capacidades “se ocupa de la injusticia y la desigualdad social arraigadas, especialmente de las fallas de la capacidad que son consecuencia de la discriminación o la marginación” (Nussbaum, 2011, p. 19). Por otro lado, el enfoque de Sen se ha concentrado en “identificar la capacidad como el espacio de comparación más pertinente a efectos de la evaluación de la calidad de vida, cambiando así la dirección del debate sobre el desarrollo” (Nussbaum, 2011, p. 19).

Sen presta especial atención a las libertades que tienen los individuos para elegir su propio desarrollo y llevar a cabo una vida que valoren (Sen, 1999). Y, para poder llevar a cabo esa vida, necesitan tener capacidades, que pueden fomentarse por medidas públicas y la participación de los propios individuos (Sen 1999). Para esto, es fundamental el concepto de agencia que se mencionó anteriormente. Tanto Sen como Nussbaum consideran valioso que las personas tengan las capacidades para tomar sus propias decisiones.

En este sentido y, relacionado con el tema de la investigación, vale la pena preguntarnos ¿qué aspectos valoran las personas sordas? o ¿qué aspectos consideran, las personas sordas, que fueron –o hubieran sido- valiosos durante su infancia? Es sumamente valioso conocer qué aspectos valoran, también, las propias infancias sordas. Sin embargo, Nussbaum (2011) expresa que algunos aspectos en la infancia, como la educación obligatoria, son necesarios de exigir dado que fomentan sus capacidades en su adultez.

Así, esta investigación reconoce el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas como un asunto de desarrollo humano. Permite, a la infancia sorda, la construcción de capacidades y la libertad para elegir el estilo de vida que valoren.

2.1.3. Enfoque de derechos humanos

Adoptar también un enfoque de derechos humanos es esencial para el tema que aborda esta investigación. Principalmente, porque permite analizar e incorporar la trayectoria y relevancia del marco normativo enfocado en los derechos humanos de las personas con discapacidad. Esto, desde una perspectiva crítica que incluya los “aportes de la diversidad de pueblos y culturas que constituyen la humanidad y que luchan y se articulan para concretar sus demandas de dignidad y autonomía” (Fundación Juan Vives Suriá, 2010, p. 15).

El origen y la evolución de los derechos humanos en general se remonta más allá de la *era del desarrollo* (Sachs, 1992), cuando se crean diversas instituciones que los institucionalizan, en particular aquellos organismos que conforman el sistema de la ONU. En cierto sentido, los derechos humanos surgen a partir de los movimientos de grupos de personas que buscan, a través de un marco concreto e inamovible, plasmar y garantizar sus derechos. Sin embargo, no es hasta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) (AGONU, 1948) que se inaugura el “derecho internacional de los derechos humanos” (Fundación Juan Vives Suriá, 2010, p. 17).

Magdalena Aguilar (1998) clasifica los derechos humanos en tres generaciones. La primera generación comprende las libertades fundamentales y los Derechos Civiles y Políticos. La segunda abarca los derechos Económicos, Sociales y Culturales y, finalmente, la tercera generación consiste en los derechos de los pueblos y derechos de Solidaridad, que a su vez se puede dividir en tres tipos de derechos: civiles y políticos; económicos, sociales y culturales y de cooperación entre los pueblos (Aguilar, 1998, pág. 98). Son del interés particular de esta investigación aquellos derechos que se describen en el apartado normativo (2.2).

El marco jurídico normativo actual en materia de los derechos de las personas con discapacidad tiene, entre sus objetivos, solidificar y garantizar el pleno acceso de este grupo a los diversos derechos plasmados en las tres generaciones. Este marco surge como resultado de diversas luchas y movimientos sociales lideradas por las propias personas con discapacidad ante la vulneración de sus derechos humanos y la discriminación en distintos sectores de la vida. La CDPD, adoptada en 2006 por la AGONU,

es el instrumento normativo a nivel internacional más relevante en el ámbito de la discapacidad junto con su Protocolo Facultativo.

Por otro lado, abordar el enfoque de derechos humanos desde una perspectiva crítica permite explorar la relación que tienen los derechos humanos con el desarrollo. Para ello, es necesario posicionarnos en el surgimiento de la Carta de las Naciones Unidas en 1945. Es en dicha Carta donde ambos conceptos, derechos humanos y desarrollo, aparecen por primera vez (CNDH, 2016), particularmente en el *Capítulo IX: Cooperación internacional económica y social*. Ahí, el artículo 55 establece que las Naciones Unidas promoverán, entre otras cosas, el desarrollo económico y social y el respeto universal a los derechos humanos (ONU, 1945). Más adelante, en 1948, la AGONU adopta la DUDH y, en 1986, la Declaración sobre el derecho al desarrollo.

Como se ha analizado en el apartado del posdesarrollo, el concepto de desarrollo en el campo de la cooperación internacional ha ido evolucionando. Aunque a inicios de la segunda mitad del siglo XX se consideraba que el crecimiento económico traería consigo el *desarrollo*, alrededor de la década de los 80 surgen movimientos críticos, cuestionando el crecimiento económico como la *solución* a las desigualdades y situaciones de pobreza que experimentaban millones de personas. Así, surgen nuevas propuestas y modelos de desarrollo –distintos a las alternativas al desarrollo- que incorporaron otras dimensiones y factores más allá de lo económico. En cierto modo, esta ampliación del enfoque se ve reflejada en la Declaración sobre el derecho al desarrollo de 1986.

En el preámbulo de dicha Declaración se reconoce a la persona humana como el sujeto central del desarrollo, así como su necesaria participación en los procesos de desarrollo económico, social, cultural y político (Artículo 1) y no únicamente su rol como beneficiario. Esto es primordial para el tema que aborda la investigación, siendo las personas sordas y las personas con discapacidad aquellas que mejor conocen sus necesidades y deseos y, por ende, quienes deberían estar presentes en todos los procesos de desarrollo que les conciernen directa o indirectamente. Asimismo, el artículo 3 establece que “los Estados tienen el deber de cooperar mutuamente para lograr el desarrollo y eliminar los obstáculos al desarrollo” (AGONU, 1986, pág. 3).

Se podría afirmar, tal como lo indica la Declaración, que el desarrollo es un derecho humano (Artículo 1) y que los obstáculos que impidan el desarrollo deben ser atendidos por los Estados (AGONU, 1986, Artículo 3). Sin embargo, surgen las preguntas ¿existe una definición única de desarrollo? ¿Cuáles podrían considerarse como *sus obstáculos*? Retomando la teoría del posdesarrollo, no existe una definición única de desarrollo que funcione para la diversidad humana y cultural que habita la tierra. En este sentido y, de acuerdo con la propia Declaración, los pueblos tienen derecho a la libre determinación y a realizar su desarrollo económico, social y cultural.

Si bien las personas sordas no conforman un pueblo como tal, muchas de ellas sí conforman comunidades sordas con el derecho a determinar su desarrollo social y cultural; su lengua y su cultura. No obstante, retomando a Arturo Escobar (2005), desde una perspectiva materialista que inevitablemente continúa envolviendo la idea del *desarrollo*, muchos de los objetivos que se plantean desde los movimientos locales son inasibles, en particular, los derechos culturales y las identidades, relacionados con el tema de esta investigación.

Por mucho tiempo a las personas con discapacidad en general se les impidió ser sujetos de derechos. Existió y, se podría decir que aún existe, una imposición sobre lo que es el *desarrollo* no solo desde el ámbito de la CID, sino desde el ámbito médico y científico. Los movimientos sociales de las personas sordas, en conjunto con el movimiento de personas con discapacidad, han cuestionado y señalado las estructuras dominantes que, desde distintos lugares, han buscado imponerles un modelo de desarrollo ajeno, habitualmente aterrizado en los enfoques médicos y asistencialistas.

Por este motivo es fundamental partir del enfoque de derechos humanos: su dimensión política se aleja de los proyectos asistencialistas (CNDH, 2016). Exige que la responsabilidad de garantizar los derechos humanos no recaiga en acciones de caridad, sino en “los planes, las políticas y los procesos de desarrollo [...] anclados en un sistema de derechos de los correspondientes deberes establecidos por el derecho internacional” (ONU, 2005, p. 15). Así, el enfoque basado en derechos humanos se entiende en esta investigación como:

un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos

humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo. (ONU, 2005, pág. 15)

Este marco permite establecer un piso común respecto al derecho que tienen los pueblos y las personas de elegir su propio desarrollo. Además, el enfoque de derechos humanos permite la construcción, en el siguiente apartado, del marco normativo internacional y regional relacionado con derecho de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

2.2. Derechos humanos, educación, lengua, cultura e infancias: la construcción del marco normativo internacional y regional

Tanto a nivel internacional como regional se han elaborado y adoptado instrumentos jurídicos normativos, vinculantes y no vinculantes que, desde diversas temáticas, abonan a la construcción del derecho de las personas e infancias sordas a acceder a una primera lengua: la lengua de señas. Este apartado busca identificar aquellos que se consideren relevantes en la materia y analizar de qué manera se plasma o narra ese derecho. Asimismo, se explora el papel que algunos instrumentos asignan a la CID para su consecución.

La construcción de este marco normativo implica recoger instrumentos en materia de derechos humanos y de otros sectores. Por ejemplo, relativos al derecho a la educación, los derechos de las personas con discapacidad y las infancias, y los derechos lingüísticos y culturales. Muchas veces los límites entre estas categorías son difusos debido a que se abordan de manera transversal en los instrumentos. Es decir, un documento puede atender a múltiples temas. A continuación, el cuadro 2 enlista los instrumentos identificados en orden cronológico:

Cuadro 2. Instrumentos jurídicos normativos en orden cronológico

#	Instrumento	Año	Organización/ Institución	Carácter internacional o regional	Carácter vinculante o no vinculante
1	Declaración sobre los derechos de las infancias sordas	2023	Federación Mundial de Sordos	Internacional	No
2	Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4	2015	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	Internacional	No
3	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	2015	Asamblea General de las Naciones Unidas (AGONU)	Internacional	No
4	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo	2006	AGONU	Internacional	Si
5	Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CIADDIS)	1999	Organización de los Estados Americanos (OEA)	Regional	Si
6	Declaración Universal de Derechos Lingüísticos	1996	Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos del PEN Club Internacional, Centro Internacional Escarré para las Minorías Étnicas y Nacionales (CIEMEN), con apoyo de la UNESCO (Ramón, 1997)	Internacional	No

7	Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales	1994	UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia España	Internacional	No
8	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	1993	AGONU	Internacional	No
9	Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas	1992	AGONU	Internacional	No
10	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje	1990	UNESCO	Internacional	No
11	Convención sobre los Derechos del Niño	1989	AGONU	Internacional	Si
12	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	AGONU	Internacional	Si
13	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	1966	AGONU	Internacional	Si
14	Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza	1960	UNESCO	Internacional	No
15	Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)	1948	AGONU	Internacional	No

Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos normativos que enlista el Cuadro 2 han sido adoptados por diversos organismos e instituciones para establecer derechos en múltiples ámbitos. En general, la elaboración de estos documentos suele tener un carácter participativo. Es decir, sus contenidos se han creado mediante de la interacción de diversos actores, con el objetivo de establecer ideales que guíen las acciones de actores en distintos niveles. Algunos tienen un carácter vinculante, como las convenciones o pactos, y otros no, como las declaraciones, normas y agendas. En su conjunto se obtiene un marco normativo que respalda el derecho de las personas sordas a la lengua de señas.

No obstante, muchos de los instrumentos, de manera individual, no logran establecer o resaltar la importancia de este derecho. Por ende, se realiza un análisis de la información contenida en sus artículos y objetivos, con apoyo de la herramienta MAXQDA²⁴. Esto, a fin de identificar y analizar si, por un lado, se hace referencia al derecho de las infancias sordas a acceder de manera temprana a la lengua de señas. Por otro, se busca identificar y analizar el papel que los instrumentos designan a la CID para el logro de los objetivos plasmados. Finalmente, se presenta un cuadro y una gráfica para visualizar mejor la información.

En total son 15 los instrumentos recuperados que, en relación con el derecho de las infancias sordas a la lengua de señas, se pueden clasificar y analizar de distintas maneras. Por ejemplo, se pueden agrupar, al menos, en cinco categorías: derechos humanos, educación, cultura y lengua, discapacidad e infancias (Ver Figura 8). Sin embargo, también se pueden analizar respecto a la forma en la que narran o argumentan dicho derecho, si es que lo hacen. La Agenda 2030 se presenta en un costado, al ser una agenda de desarrollo que aborda diversos temas de manera transversal.

Para esta investigación son dos ODS los que resulta fundamentales retomar. El primero es el ODS 4, con tres de sus metas, al integrar la educación, la primera infancia sorda y los derechos de las personas con discapacidad: la 4.2²², 4.5²³ y 4.a²⁴. Por otro lado, el ODS 17 con su meta 17.17²⁵ plantea que, para alcanzar las metas planteadas en dicha agenda, es necesario formar alianzas multiactor y fortalecer la cooperación internacional.

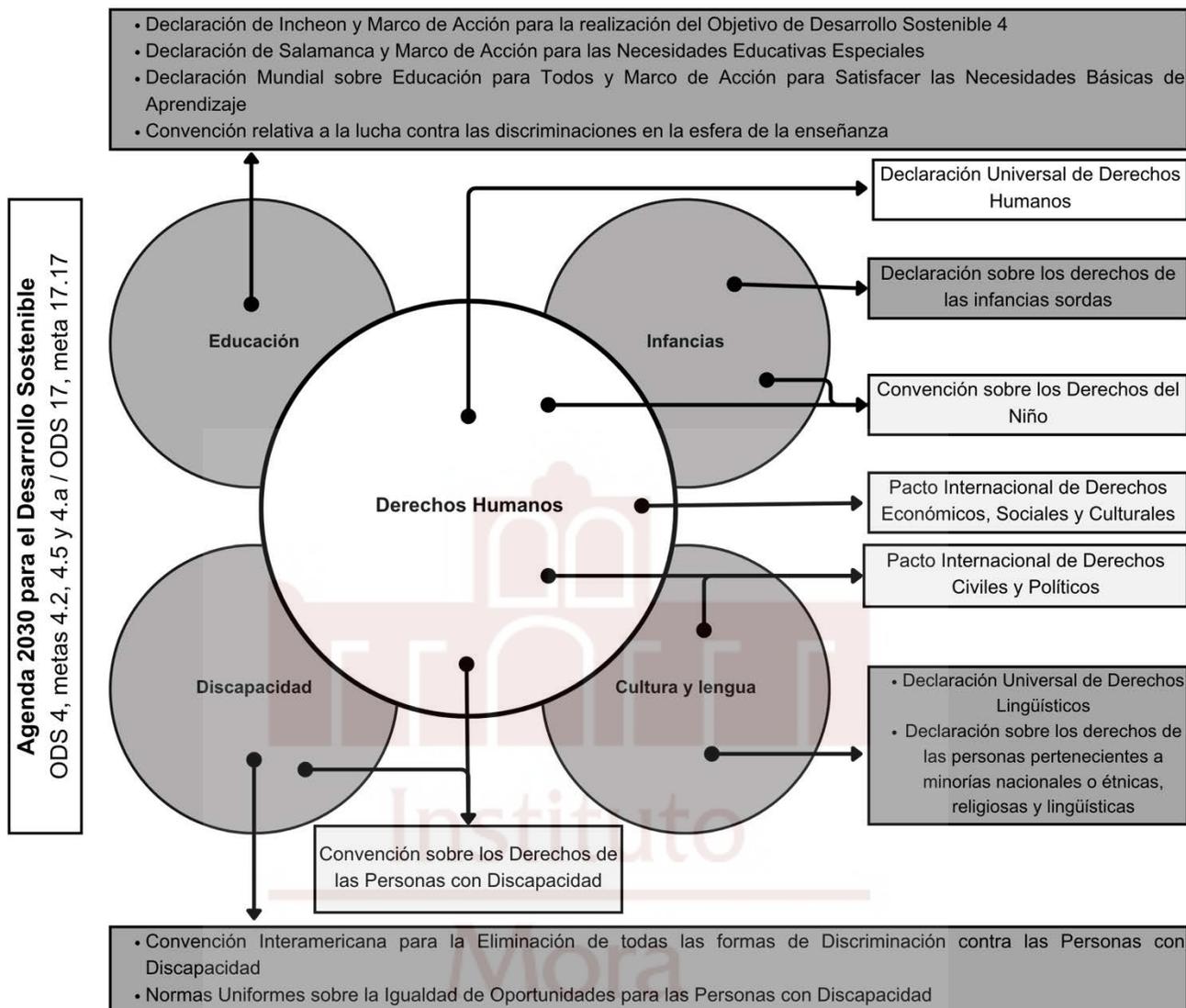
²² "De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria" (AGONU, 2015, p.19).

²³ "De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad" (AGONU, 2015, p.19).

²⁴ "Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos" (AGONU, 2015, p. 20).

²⁵ "Fomentar y promover la constitución de alianzas eficaces en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil, aprovechando la experiencia y las estrategias de obtención de recursos de las alianzas" (AGONU, 2015, p.31).

Figura 8. Instrumentos normativos clasificados por categorías



Fuente: elaboración propia.

La Figura 8 recupera, en el círculo central, algunos de los instrumentos en materia de derechos humanos reconocidos por la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR, por sus siglas en inglés) (s.f.), entre ellas la DUDH. A excepción de esta última, todos ellos tienen un carácter vinculante y se acompañan de protocolos facultativos y órganos que supervisan su cumplimiento (OHCHR, s.f). Algunos de ellos se pueden clasificar también como instrumentos en otros temas, como la Convención sobre los Derechos del Niño, que es fundamental para abordar los derechos

de las infancias y la CDPD, que es imprescindible en materia de los derechos de las infancias y personas con discapacidad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos aborda de manera general los derechos de todas las personas a la educación, a la vida cultural y a los cuidados de las infancias (AGONU, 1948). Tanto el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales fueron adoptados por la AGONU en 1966. Ambos cuentan con sus propios Protocolos Facultativos y son instrumentos vinculantes que abordan diversos temas.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos establece, entre otros derechos, aquellos relativos a la lengua y la cultura de las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas (AGONU, 1966a). El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, por su parte, describe el derecho a la educación y la autodeterminación de los pueblos para su “desarrollo económico, social y cultural” (AGONU, 1966b, Artículo 1, p. 1).

Los círculos laterales de la Figura 8 presentan el resto de las categorías propuestas en esta investigación para abordar el marco normativo que sustenta el derecho de las infancias sordas a la lengua de señas. En materia educativa se analizan cuatro instrumentos específicos, no obstante, casi todos los demás instrumentos hacen referencia al derecho a la educación desde distintas perspectivas. Pasa algo similar con los círculos relativos a las infancias, la discapacidad y la cultura y la lengua. Muchos temas se abordan de manera transversal y, aunque el derecho al acceso de las infancias sordas a la lengua de señas queda plasmado en diversos fragmentos, no ha sido suficiente para su garantía.

Un documento que destaca en la materia es la Declaración sobre los derechos de las infancias sordas²⁶. Esta Declaración fue aprobada en 2023 por la XXI Asamblea General de la Federación Mundial de Sordos en Corea del Sur (WFD, s.f.b) y establece diez artículos que articulan los derechos y oportunidades de las infancias sordas en el mundo. Duncan, Levesque y Snoddon (2023) explican que la Declaración fue inicialmente redactada por la Federación Nacional de Sordos de Francia, con base en la

²⁶ Se hace referencia a ella como Declaración sobre los derechos de las infancias sordas o solo como Declaración.

CDPD y en el reporte de educación inclusiva de la Alianza Internacional para la Discapacidad de 2020 (IDA, por sus siglas en inglés).

La reciente Declaración supone un gran paso para reafirmar los derechos humanos, lingüísticos y educativos de las infancias sordas. Aunque estos derechos se pueden recuperar de fragmentos en diversos documentos, previo a la Declaración no existía un instrumento que los enunciara de tal forma. Su contenido se enfoca “en el imperativo de que el lenguaje debe ser accesible a todas las infancias sordas; todas las infancias sordas tienen derecho a una educación inclusiva de alta calidad basada en una primera lengua” (Duncan et al., 2023, p. 158).

La Declaración se considera un referente en la materia. Por un lado, parte de un modelo sociocultural y antropológico de la sordera, reconociendo el derecho que tienen las infancias sordas a acceder a la identidad lingüística y la cultura de las comunidades sordas. También reitera, en línea con la visión del desarrollo humano, la agencia que tienen las infancias sordas sobre su propio desarrollo. En su Artículo 2 establece de manera precisa que las “lenguas de señas nacionales son el único lenguaje completamente accesible para las infancias sordas desde el nacimiento en adelante” (WFD, 2023b, Artículo 2, p.1).

Asimismo, nombra el riesgo de la privación lingüística al no tener, las infancias sordas, acceso a la lengua de señas; esto último considerándose como discriminación (WFD, 2023b, Artículo 7, p. 1). En materia educativa, el Artículo 5 habla de una educación inclusiva que integre el aprendizaje de la lengua de señas nacional y el idioma nacional escrito, es decir, una educación bi/multilingüe. Mientras que el Artículo 8 habla de las figuras fundamentales que deben acompañar esa educación: modelos lingüísticos y docentes que dominen la lengua de señas nacional (WFD, 2023b, Artículos 5 y 8, p. 1). En conclusión, esta nueva Declaración abarca las esferas lingüística-cultural y educativa de las infancias, reconociendo esos derechos como esenciales para la consecución de otros derechos y oportunidades de las personas sordas.

Por otro lado, la CDPD, adoptada en 2006 por la AGONU, se puede reconocer como uno de los instrumentos más relevantes en torno a los derechos de las personas con discapacidad. Esta Convención de carácter vinculante hace referencia a derechos de distintos ámbitos y se posiciona desde un paradigma social de la discapacidad. Además,

destaca el carácter colaborativo que dio como resultado tal instrumento; de acuerdo con el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DESA, por sus siglas en inglés, s.f.), no había existido alguna convención con tal precedente de participación por parte de la sociedad civil.

La alta participación de organizaciones de y para personas con discapacidad son reflejo de su propio movimiento social impulsado desde la década de los 60 en ciertos países y que se fue extendiendo al resto del mundo. Es un referente a nivel internacional que plasma la heterogeneidad de las personas con discapacidad y sus necesidades. Por ejemplo, relativo a las personas sordas, el Artículo 30 se posiciona desde un modelo sociocultural y antropológico que defiende su derecho a la lengua de señas, a su identidad cultural y lingüística (CDPD, 2006). Su Artículo 23, por su parte, establece que los Estados Partes deben proveer “información, servicios y apoyo generales a los menores con discapacidad y a sus familias” (CDPD, 2006, p. 18).

En su Artículo 24 sobre el derecho a la educación, la CDPD plantea la necesidad de asegurar que todas las infancias tengan acceso a la una educación, facilitando “el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción lingüística de las personas sordas” (CDPD, 2006, p. 20) en los entornos más adecuados para “alcanzar su máximo desarrollo académico y social” (CDPD, 2006, p. 20). Este artículo establece que la educación deberá ser inclusiva en todos los niveles, sin embargo, no se define “con precisión la inclusión en la educación” (UNESCO, 2020, p. 3). Por ende, la *Observación General número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva* del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, por sus siglas en inglés) señala que la inclusión en la educación:

implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. (CRPD, 2016, pág. 4)

Por otro lado, su Artículo 26 describe que los Estados Partes deberán organizar, intensificar y ampliar servicios y programas en distintos ámbitos, entre ellos, de educación a fin de que estos “comiencen en la etapa más temprana posible y se basen en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona” (CDPD, 2006, p. 21).

Finalmente, reconoce el valioso papel de la articulación entre los actores de la cooperación internacional. Este se describe en el Artículo 32, donde se resalta la importancia de las asociaciones entre los Estados y los diversos actores internacionales, regionales, de la sociedad civil y de organizaciones de personas con discapacidad, para hacer efectiva la CDPD (CDPD, 2006). La CDPD, en esta investigación, se reconoce como un instrumento de derechos humanos que interseca con las esferas de la discapacidad, la educación, la lengua-cultura y las infancias.

Estos dos instrumentos que se abordaron previamente se consideran esenciales por sus diversas características relacionadas: la Declaración sobre los derechos de las infancias sordas y la CDPD. El resto, si bien también son muy relevantes, sus contenidos se pueden abordar respecto a las categorías en las que se enmarcan, como se hace a continuación. Por ejemplo, continuando en la esfera de la discapacidad que se observa en la Figura 8, otro instrumento en la materia son las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, adoptadas por la AGONU en 1993.

De este documento resalta que, en su Artículo 6 relativo a la educación, se reconocen “las necesidades de comunicación de las personas sordas y de las sordas y ciegas” (AGONU, 1993, p. 24), así como sus diferencias culturales. Se reconoce la posibilidad de que existan espacios especiales para sus necesidades, aunque de manera general, se promueve el concepto de integración que se aborda más adelante. No obstante, en el mismo párrafo se mencionan a esas necesidades como *problemas*, lo que se aleja de un modelo sociocultural y antropológico de la sordera o incluso del modelo social de la discapacidad, al obviar que el problema se encuentra en las barreras del entorno y no en la persona. Aun así, es un documento que impulsa la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

En la misma esfera y, a nivel regional, se encuentra la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con

Discapacidad (CIADDIS), adoptada en 1999 por la Organización de Estados Americanos (OEA). Esta no contiene disposiciones específicas en torno al acceso a la lengua de señas para las personas sordas. No obstante, su contenido aporta, entre otras cosas, a la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación hacia las personas con discapacidad.

En la categoría de las infancias se ubica la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1989 por la AGONU. En su Artículo 23 se abordan aspectos relacionados con las infancias con discapacidad, no obstante, esta investigación considera que no alcanza a posicionarse desde un modelo social, sino que se atiende más desde una perspectiva médica rehabilitadora. Aun así, se destaca la importancia de que tengan una participación activa, una integración social y un desarrollo individual (AGONU, 1989).

De su contenido destaca, en relación con el tema de esta investigación, el derecho que se le otorga a las infancias en general a pertenecer a las minorías lingüísticas a las que pertenezca y a tener acceso a su vida cultural y su lengua (AGONU, 1989). Aunque no se hace referencia de manera directa a las infancias sordas, sí se dirige a las minorías lingüísticas, en las que entran las comunidades sordas con su lengua y cultura compartida. Respecto a la cooperación internacional, se invita al intercambio de información en distintos sectores, entre ellos, el de la educación y, en particular, en aquellos países en desarrollo.

La categoría de educación (Figura 8), por su parte, presenta cuatro instrumentos, aunque es común que el derecho a la educación se encuentre presente, también, en el resto de los instrumentos. Como contexto, en la década de los 90, paralelo al surgimiento del desarrollo humano, se llevan a cabo distintas conferencias a nivel mundial que reflejan la evolución de la educación hacia una *educación para todos*²⁷. Este proceso impulsó una transición en los modelos educativos que excluían y segregaban a las personas por motivos de sexo, impedimentos físicos, etnia, etc.

No obstante, esta evolución no ha sido sencilla, sino que ha transitado, poco a poco, de la exclusión a la segregación, de la segregación a la integración, y de la

²⁷ Se hace referencia a la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* de la WCEFA, 1999.

integración hacia la inclusión. Un antecedente relevante de la evolución en estas agendas es la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960, adoptada por la UNESCO, dado que se comienza a hablar de la importancia de eliminar aquellos espacios que segregan. Este instrumento resalta que la segregación por motivos lingüísticos no se considera discriminación.

Después, en 1990, se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (WCEFA, por sus siglas en inglés). Esta fue organizada entre distintos organismos: el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), el PNUD, la UNESCO y el Banco Mundial (WCEFA, 1990). De ella surgen la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Esta Declaración destaca la importancia de transitar hacia un desarrollo más amplio que valore, de una manera cercana a los postulados del posdesarrollo, “los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono” (WCEFA, 1990, p. 3), pues en ellos “radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo” (WCEFA, 1990, p. 3).

Mientras que la Declaración aborda aspectos en materia educativa, el Marco de Acción propone niveles de acción en materia de cooperación internacional para la consecución de lo planteado en la Declaración. En su Artículo 1 se enmarca una concepción amplia de la educación, que promueve los valores culturales, la identidad y la dignidad (WCEFA, 1990). De acuerdo con este documento, el aprendizaje inicia desde el nacimiento, con el cuidado y con la educación inicial y, “la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural” (WCEFA, 1990, p. 10). Respecto a la cooperación internacional, no solo la promueve, sino que reconoce a la educación como un factor que la favorece (WCEFA, 1990).

Posteriormente, en 1994, la UNESCO, en colaboración con el Gobierno Español, llevó a cabo la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. En esta Conferencia, en la que participaron diversos representantes gubernamentales y de organizaciones internacionales, se adoptan la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. El derecho a la educación inclusiva que se establece como tal en la CDPD, se refleja aquí como un principio (Blanco y Duk, 2019), siendo un antecedente clave. El concepto de

Necesidades Educativas Especiales (NEE) se enfoca en las dificultades de aprendizaje que las y los alumnos pueden presentar, de manera temporal o permanente, independientemente de si tienen o no una discapacidad (MEJOREDU, 2022).

Es decir, se la Declaración de Salamanca apela a los gobiernos para establecer sistemas educativos integradores, donde todas las niñas y niños puedan asistir y matricularse (UNESCO, 1994). No obstante, se reconoce en el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales la importancia de que las personas sordas tengan acceso a una educación en lengua de señas e, incluso, que puedan asistir a escuelas especiales (UNESCO, 1994). Asimismo, el Marco de Acción reconoce “la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidades” (UNESCO, 1994, p. 26). Esto se promueve también desde el modelo sociocultural y antropológico de la sordera, a fin de que las infancias sordas puedan construir una percepción positiva de ésta.

Por otro lado, la Declaración de Salamanca reconoce el papel de la cooperación internacional para contribuir a las escuelas integradoras a través de la cooperación técnica y la financiación de proyectos piloto, entre otras (UNESCO, 1994). También se destaca la importancia de la articulación entre los distintos actores de la comunidad internacional para crear redes de intercambio (UNESCO, 1994). Finalmente, se analiza en la Figura 8 en el ámbito de la educación la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Ambas agendas surgen con el objetivo de profundizar en el ODS 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible²⁸ (parte superior de la Figura 8), como un instrumento que aborda múltiples temas, entre ellos, la educación y atención de la primera infancia. Además, la Agenda 2030 se podría considerar, más que como un instrumento, como una agenda de desarrollo que marca una ruta para los países miembros de la ONU.

Tanto la Declaración de Incheon como su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 son adoptados en 2015 por la UNESCO, en colaboración con UNICEF, el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés), el PNUD, ONU Mujeres y el Alto Comisionado de

²⁸ En el apartado 1.2.3. sobre Desarrollo y la Cooperación Internacional para el Desarrollo se presentan las agendas de desarrollo.

las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (UNESCO, 2015). Su elaboración tuvo una amplia participación multiactor y se reconoce a la cooperación para el desarrollo como un complemento al trabajo que realizan los gobiernos, siendo estos últimos los responsables de garantizar la educación (UNESCO, 2015). También, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción, promueven las alianzas "sólidas y polifacéticas que reúnan a todos los interesados clave" (UNESCO, 2015, p. 58) nivel nacional, regional e internacional para avanzar hacia el cumplimiento del ODS 4.

Entre los distintos actores que inciden en la gobernanza, se mencionan a los gobiernos, el sector privado, las organizaciones filantrópicas y las fundaciones, las organizaciones de la sociedad civil, los docentes y educadores, los jóvenes y la comunidad de investigación (UNESCO, 2015). Relativo a la primera infancia, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción reconocen la importancia del período crítico, es decir, los primeros años de vida y, por ende, promueven la "atención y educación de la primera infancia para garantizar el desarrollo, el aprendizaje y la salud de los niños a largo plazo" (UNESCO, 2015, p. 39).

Esto contribuye a que puedan ingresar a la educación primaria sin rezagos. Asimismo, describe que se deberá, "en los contextos plurilingües, promover la educación bilingüe y plurilingüe, comenzando con el aprendizaje temprano en la primera lengua de los niños o la hablada en casa" (UNESCO, 2015, P. 38). Esto, en el contexto de las infancias sordas, implica el acceso temprano a la lengua de señas, su lengua natural.

En el ámbito de los derechos lingüísticos y culturales (Figura 8) de las infancias sordas, se identifican a dos instrumentos clave, adicionales al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que, si bien se identifica como un instrumento de derechos humanos, hace referencia a los derechos culturales y lingüísticos de las minorías en su Artículo 27 (AGONU, 1966a). Por un lado, está la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, adoptada en 1992 por la AGONU. Esta, en su Artículo 4.3, establece que se deberá de garantizar a las personas pertenecientes a minorías el aprendizaje de su idioma materno²⁹.

²⁹ El concepto de *lengua materna* para las infancias sordas puede parecer confuso, por lo que se recomienda leer el capítulo *La adquisición de una primera lengua en el niño sordo* en el libro *Habla del*

Por otro lado, en 1996 se adopta en la *Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Dicha Conferencia fue organizada por el Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos del PEN Club Internacional y el Centro Internacional Escarré para las Minorías Étnicas y Nacionales (CIEMEN, por sus siglas en francés) con apoyo de la UNESCO (Ramón, 1997). Analizar esta Declaración bajo los lentes del posdesarrollo resulta interesante por muchas razones. Por un lado, se posiciona en contra de “la tendencia unificadora de la mayoría de los estados a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico” (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1996, p. 2-3).

También señala al modelo de desarrollo de crecimiento económico que contribuye a las “desigualdades económicas, sociales, culturales y lingüísticas” (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1996, p. 3). Por otro lado, aunque no es un instrumento vinculante, establece distintos derechos de las comunidades lingüísticas. Primero, reconoce que todas deben tener los mismos derechos y ser consideradas como iguales, independientemente de si sus lenguas son reconocidas de manera oficial en los países (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1996). Además, el texto no utiliza:

designaciones tales como lengua regional o minoritaria, [...] porque, si bien en algún caso el reconocimiento como lengua minoritaria o regional, puede facilitar el ejercicio de ciertos derechos, es frecuente el uso de los determinativos para restringir los derechos de una comunidad lingüística. (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1996, Artículo 5, p. 5)

Esto es relevante porque no todos los países han reconocido de manera oficial las lenguas de señas al interior de ellos, por lo que los derechos lingüísticos de sus usuarios permanecen en condiciones de ser vulnerados. En el ámbito educativo, el Artículo 26 establece el derecho de las comunidades lingüísticas a una educación en su propia; el

silencio: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la Comunidad Sorda de Miroslava Cruz Aldrete.

Artículos 28 reconoce sus derechos a una educación que integre elementos de su patrimonio cultural y, finalmente, el Artículo 29 establece que los anteriores no excluyen el derecho de acceder a otras lenguas en sus formatos orales y escritos, a fin de poder comunicarse con otras comunidades lingüísticas (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1996).

Es decir, en el caso de comunidades sordas, la educación bi/multilingüe multi/intercultural les permite tener acceso tanto a la lengua de señas, como al idioma nacional escrito, sin que esto excluya la posibilidad de acceder a su versión oral u otros idiomas. Asimismo, brinda la posibilidad de acceder a elementos culturales que propician la construcción de una identidad. Sin embargo, en la actualidad prevalece el debate sobre qué se entiende por educación inclusiva para las personas sordas.



Capítulo III. De lo internacional a lo nacional

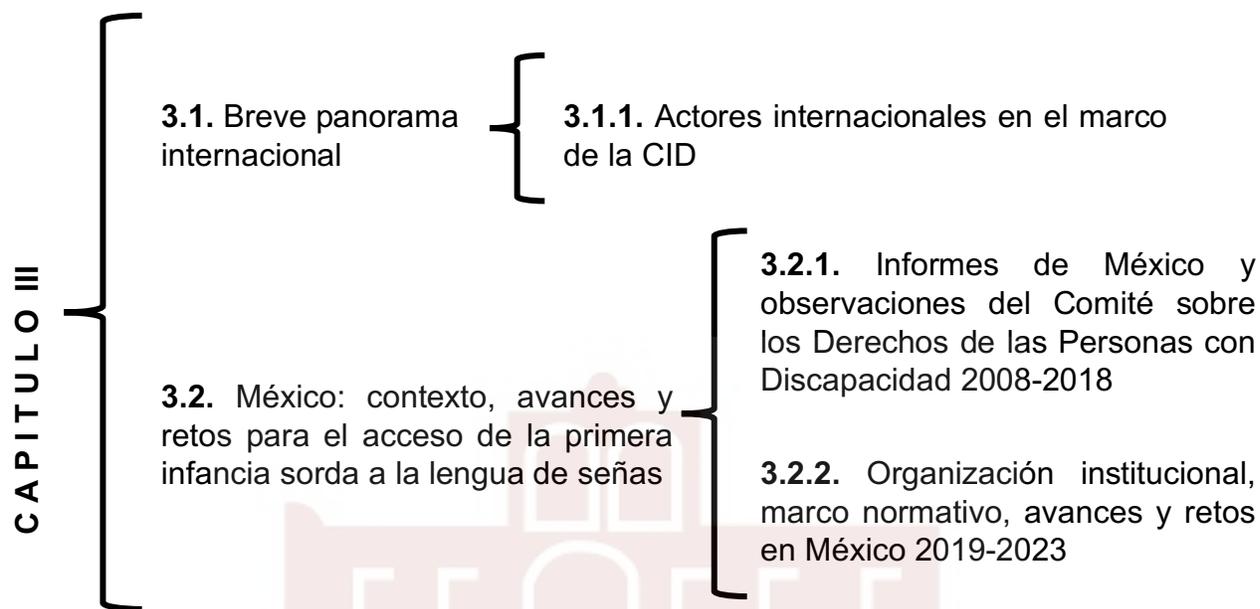
Este capítulo presenta aspectos clave del panorama internacional y, en particular, del panorama nacional en torno al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. El capítulo se divide en dos apartados; el primero presenta, de manera general, aspectos relevantes a nivel internacional relacionados con el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Se retoman aspectos como el reconocimiento de las lenguas de señas y el debate en torno a la educación inclusiva.

Después, el subapartado 3.1.1. presenta, por un lado, un breve mapeo de algunos actores relevantes a nivel internacional para el tema que aborda la investigación y, por otro, se describen algunos ejemplos de CID en la materia. Se categorizan los actores en tres grupos principales: actores gubernamentales, no gubernamentales y otro tipo de actores, como alianzas, redes, asociaciones y agencias de cooperación de otros países. El objetivo es describir un panorama general en materia de CID, por lo que no se presentan todos los posibles actores que interactúan en el escenario internacional.

El segundo apartado consiste en un análisis del contexto mexicano en torno al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Al inicio se presentan algunos datos sociodemográficos en materia de discapacidad, infancias y educación en México. Después, se divide en dos subapartados; el primero tiene como objetivo analizar los informes que México ha enviado al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) a partir de la entrada en vigor de la CDPD. Asimismo, se analizan los comentarios y observaciones que el CRPD ha devuelto al país.

Posteriormente, en el segundo subapartado se analiza la estructura nacional que sostiene el derecho de la primera infancia sorda a acceder de manera temprana a la lengua de señas. Se hace un mapeo de la organización institucional y el marco normativo nacional para identificar los principales avances y retos entre 2019 y 2023. La siguiente Figura 9 muestra el contenido del capítulo:

Figura 9. Contenido del Capítulo III



Fuente: elaboración propia.

3.1. Breve panorama internacional

A lo largo de esta investigación se han presentado algunos datos que permiten entender el contexto internacional en el que se enmarca el acceso de la primera infancia sorda. Por ejemplo, de acuerdo con la Federación Mundial de Sordos, “56 millones de personas sordas, el 80% de las 70 millones de personas sordas que hay hoy en el mundo, no reciben ningún tipo de educación”³⁰ (WFD, s.f.a). Este dato es alarmante y evidencia la necesidad de abordar este tema desde distintos sectores a fin de garantizar el acceso de las personas sordas a una educación de calidad.

Entre ellos el reconocimiento oficial de la lengua de señas, que es fundamental para que los países elaboren políticas públicas que garanticen su acceso. De Meulder

³⁰ Aunque “de esta población habría que mencionar que agrupa a personas con algún déficit auditivo. Y sólo un número determinado de ellas tendría la lengua de señas como su primera lengua, o como la lengua en la que basara su intercambio comunicativo, y sería poseedor de una cultura propia *Sorda*” (Cruz-Aldrete, Sanabria y Villa, 2014, p. 55).

(2015) explica que no todos los países han reconocido de manera oficial su(s) lengua(s) de señas. Y, en aquellos países donde sí se ha otorgado un reconocimiento, este varía dependiendo de su estatus legal otorgado o el tipo de legislación en el que se plasme, por ejemplo, en legislaciones sobre educación, discapacidad, derechos lingüísticos, equidad, etc.

Un instrumento normativo que, de acuerdo con Albert Bickford (2020), ha influenciado a distintos países a reconocer de manera oficial a la lengua de señas es la CDPD. Sin embargo, los reconocimientos que de ahí se derivan se reflejan, en su mayoría, en legislaciones relacionadas con la discapacidad y la educación (Bickford, 2020). Por lo tanto, aún falta en muchos países que los reconocimientos oficiales a las lenguas de señas se vean también plasmadas y reflejadas en legislaciones relacionadas con los derechos lingüísticos de las personas y comunidades sordas.

La revisión de la bibliografía presentada en los capítulos anteriores sugiere que no solo es necesario el reconocimiento oficial de la lengua de señas al interior de los países, sino que es necesaria la elaboración de políticas públicas que garanticen el acceso de la primera infancia sorda a ella. No obstante, se identifica un amplio debate a nivel internacional en torno a la educación de las personas sordas. Entre las distintas perspectivas que hay, esta investigación se posiciona desde la perspectiva sociocultural antropológica, en la que se reconoce que el acceso temprano de las infancias sordas a la lengua de señas puede propiciar y contribuir a su desarrollo humano, entre muchas otras cosas.

La educación, como se explica en el apartado 1.2.3, ha transitado por distintos modelos. En la actualidad, es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible la que marca el objetivo 4. Garantizar una educación *inclusiva*, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (AGONU, 2015). El marco normativo previamente analizado también parece marcar una ruta que indica el camino de la educación inclusiva.

Sin embargo, ese mismo marco normativo también permite identificar el derecho de las infancias sordas a una educación en lengua de señas que integre la cultura e identidad sorda, así como la importancia de las escuelas y aulas que propicien esos elementos. Incluso, algunos instrumentos como la CDPD y la Declaración de Salamanca

reconocen de cierta forma que “las aulas inclusivas pueden no satisfacer las necesidades lingüísticas de los alumnos sordos” (Alida, 2019, p. 350). Sara Alida (2019) -tomando como referencia a Brennan (2003), de Meulder (2014) y Ladd (2003)- explica que:

Aunque el movimiento mundial por los derechos de las personas con discapacidad apoya en gran medida las políticas de educación inclusiva, los activistas por los derechos de los sordos que promueven el uso de la lengua de señas se oponen en general a las formas de educación que aíslan a los niños sordos en entornos exclusivamente auditivos sin acceso a una comunidad sorda o a una lengua de señas. (Alida, 2019, pp. 349-350)

Aun así, es común que se consideren las escuelas para alumnos y alumnas sordas como espacios segregadores que necesitan desaparecer para avanzar hacia la plena inclusión en aulas regulares. Por ejemplo, la OMS y UNICEF critican que:

En muchos países existen escuelas separadas para niños con determinados tipos de deficiencias, por ejemplo, escuelas para niños sordos o ciegos. Sin embargo, estas escuelas suelen acoger a un número limitado de niños, a menudo conducen a la separación de la familia a una edad temprana y no fomentan la inclusión en la comunidad en general. En algunos países, los niños con discapacidad asisten a escuelas ordinarias de preescolar y primaria, pero se les segrega en aulas especiales o centros de recursos atendidos por profesores formados en educación especial. (OMS y UNICEF, 2012, p. 24).

A lo largo de la historia ha habido distintos modelos educativos de los cuales ha sido un gran avance salir, por ejemplo, el modelo de exclusión que no permitían a las infancias y personas con discapacidad acceder a la educación. Por otro lado, el modelo de *segregación*, como se suele categorizar a la educación especial, tenía sus ventajas y desventajas para la población sorda. Por un lado, este modelo no necesariamente garantizaba el acceso a la lengua de señas o a una educación de calidad. Por otro lado,

ofrecía, en algunos casos, la posibilidad de tener compañeras y compañeros sordos con los cuales compartir la lengua de señas.

Esto no significa que se considere que la educación especial debería prevalecer, simplemente se reconoce este último aspecto, mismo que no siempre está presente en la educación inclusiva. Esto, debido a que, en muchas ocasiones, la práctica de la educación inclusiva se acerca más a un modelo de integración que termina por invisibilizar los derechos lingüísticos y culturales de las infancias y personas sordas.

Alida (2019) comparte en su artículo *The Impact of “Inclusive Education on the Language of Deaf Youth in Iquitos, Peru*³¹ el estudio etnográfico que realizó entre 2010 y 2018. Ella explica que el caso de Perú para conocer el impacto de la educación inclusiva en alumnos y alumnas sordas es particularmente interesante porque el país implementó este modelo en 1990 como parte de un proyecto piloto apoyado por la UNESCO, es decir, incluso antes de la adopción de la CDPD.

Sara Alida describe que en Iquitos “existe una disparidad en los conocimientos de lengua de señas de las personas sordas en función de la edad” (Alida, 2019, p. 348). Esto, debido a los distintos modelos educativos a los que atendieron las personas sordas, dependiendo de las tendencias educativas del momento. Por ejemplo, las personas sordas adultas se educaron bajo el modelo de educación especial donde tuvieron contacto con otros compañeros y adultos sordos. Esto, sin omitir la probable existencia de distintos retos adicionales, les permitió acceder y compartir la Lengua de Señas Peruana.

Por otro lado, a partir de la llegada del modelo de la *inclusión*, las nuevas generaciones de personas sordas se integraron a escuelas regulares. Esto significó que, en lugar de que las y los alumnos sordos pudieran coincidir en aulas, se dispersaron en las escuelas regulares donde “suelen ser la única persona sorda en el centro escolar y no reciben servicios de apoyo para acceder a la lengua del aula” (Alida, 2019, p. 348). Por lo tanto, no tienen acceso a la Lengua de Señas Peruana y deben apoyarse de señas caseras (Alida, 2019).

³¹ Se recomienda ampliamente revisar este artículo para conocer en profundidad el caso de Iquitos, Perú, así como otros aspectos relevantes en torno a las tendencias educativas de las personas sordas.

Si bien no es el objetivo de la educación inclusiva aislar a las personas sordas de sus pares, de la lengua de señas y la cultura sorda, es un riesgo muy probable por las particularidades lingüísticas y culturales de estas comunidades, entre otras cosas. A través de los lentes del posdesarrollo se podría interpretar que, aquellas tendencias hegemónicas que buscan establecer un desarrollo común que funcione para todos, terminan por invisibilizar ciertas culturas y aspectos que, bajo la mirada de quienes imponen ese desarrollo, no son valiosas o no aportan al *desarrollo*.

Un modelo que se mencionó en el apartado conceptual es la educación bilingüe bicultural que también, en muchas ocasiones, se categoriza como un modelo de segregación. Este modelo bilingüe se explica en el apartado conceptual (Capítulo I) y ha sido particularmente promovido por las comunidades y personas sordas que promueven el acceso a la lengua de señas. Alida (2019) describe que, en el proceso de elaboración del Artículo 24 de la CDPD, la WFD promovió la inclusión de las necesidades educativas de las personas sordas, así como también intentó plasmar su derecho a acceder a programas bilingües; sin embargo, esto último no se llevó a cabo.

En general, el acceso a la lengua de señas para la primera infancia sorda puede y debe promoverse desde el nacimiento, durante su crianza y en los espacios formales de educación. Esta investigación, enfocada en el período de la primera infancia, explora esos espacios desde la mirada la CID. Como se explicó, la CID contempla a una amplia diversidad de actores cuyas interacciones y acciones responden a avanzar hacia el cumplimiento de objetivos planteados en agendas de desarrollo o que responden a intereses de comunidades o grupos particulares.

En el tema que aborda esta investigación, se identifican varios actores que se relacionan o se acercan a la problemática desde distintos niveles, aristas, sectores y perspectivas. El siguiente subapartado presenta un breve mapeo de los principales actores internacionales, así como sus contribuciones, posicionamientos e iniciativas en torno al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

3.1.1. Actores internacionales en el marco de la CID

Este subapartado presenta un breve mapeo -no exhaustivo- de algunos de los principales actores identificados cuyas acciones, posicionamientos y contribuciones pueden incidir en el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Se divide en tres grupos generales: organismos internacionales; organizaciones no gubernamentales internacionales y regionales; y otro tipo de actores como alianzas, redes y agencias. Por la natural necesidad de limitar los temas que se abordan en la investigación, no se hace un análisis profundo del trabajo de todos los actores presentados. Los actores a nivel nacional, en México, se exploran en el siguiente apartado.

ORGANISMOS INTERNACIONALES

La ONU es un actor sumamente relevante en el escenario internacional. Por un lado, es un espacio de concertación entre países respecto a diversas problemáticas, así como también es un espacio que ha promovido, en las últimas dos décadas, la construcción de agendas de desarrollo que posicionan ciertos temas y objetivos a nivel internacional. Además, gran parte del marco normativo internacional que se presenta en el Capítulo II se construye a partir de sus espacios y acciones. Por otra parte, la ONU es un sistema conformado por distintos órganos, organismos, comisiones, fondos, etc., que se especializan en diversos temas.

En particular se identifican a tres de ellos: UNICEF, la UNESCO y la OMS. Los temas que abordan, como la niñez, la educación, la cultura y la salud, son intrínsecos para esta investigación. Además, cada uno explora otros temas de manera transversal, como es el tema de la discapacidad y los derechos de las personas con discapacidad. En los posicionamientos y acciones de estos actores se pueden encontrar, en su mayoría, similitudes, pero también se identifican ciertas diferencias dependiendo de su cercanía con el tema que aborda la investigación y los lentes a través del cual se analizan.

Por ejemplo, el *Informe Mundial sobre la Audición*, publicado en 2021 por la OPS y la OMS aborda la pérdida auditiva en distintas etapas, priorizando aquellas que tienen mayor riesgo como la primera infancia, personas con trabajos de riesgo y los adultos mayores. La experiencia de la sordera o la pérdida auditiva es diversa y no es posible

comparar, entre muchas otras cosas, las vivencias y necesidades entre personas e infancias que adquieren la sordera antes o después de la adquisición de una primera lengua.

El documento contribuye a la comprensión de aspectos fundamentales en la primera infancia con pérdida auditiva. Por ejemplo, resalta la importancia del tamizaje para detectar la pérdida de la audición en los recién nacidos. Esto, debido a que “la intervención temprana es fundamental para reducir al mínimo los efectos adversos de la pérdida de la audición en el desarrollo lingüístico y cognitivo.” (OPS, 2021, p. 44). Sin embargo, el Informe analiza la pérdida auditiva desde una perspectiva médica que se centra en la rehabilitación.

Además, se considera que el informe presenta elementos confusos que no necesariamente contribuyen al tema de esta investigación. Por ejemplo, se analiza el desarrollo del lenguaje y del habla de manera conjunta, pero esto puede confundir a las y los lectores, llevándolos a pensar que el desarrollo del lenguaje está únicamente relacionado con el habla, omitiendo otros medios de comunicación como la lengua de señas. También, cuando se menciona la lengua de señas, se presenta –visualmente en el documento- después de las tecnologías de asistencia para la audición, lo que puede dar a entender al lector o lectora que se deberían priorizar estas sobre la otra.

Esta investigación, al retomar el desarrollo humano, parte de la base que se deberían proveer tantas oportunidades de desarrollo como sean posibles. Es decir, si las familias o personas cuidadoras pueden proveer estas tecnologías de asistencia para la audición, excelente. Pero no se debería depender únicamente de ellas, sino proveer a la primera infancia sorda la lengua de señas y, a la par, ofrecerle todas las demás herramientas o tecnologías que les sean posibles. El documento presenta la información sobre la lengua de señas como una estrategia de rehabilitación audiológica y la presenta como una opción, no como un derecho de todas las infancias sordas.

Desde esa perspectiva, reconoce que la lengua de señas es una opción beneficiosa para aquellas infancias que “no tienen acceso a los servicios de atención audiológica ni a los dispositivos auditivos” (OPS, 2021, p. 8), pero también para aquellos que sí los tienen porque permite que no sufran “un retraso en la adquisición del lenguaje durante los primeros años” (OPS, 2021, p. 8) para prevenir “las consecuencias

perdurables de la privación lingüística en la primera infancia” (OPS, 2021, p. 108). También la reconoce como una opción para aquellas familias que prefieren una comunicación no auditiva.

Sin embargo, se considera que no queda claro que “la lengua de señas es beneficiosa para todas las infancias sordas” (WFD, 2017, p. 1); mensaje por el que tanto ha abogado la WFD. Por otro lado, el Informe recomienda que las familias y personas cuidadoras de infancias sordas puedan estar apoyadas por equipos multidisciplinarios. Por ejemplo, en uno de los estudios de caso presentados a lo largo del informe y que se relacionan con aspectos del desarrollo de las infancias sordas, se aborda el caso de intervención temprana en el estado de Alta Austria. Este programa se conforma por “un equipo multidisciplinario que incluye terapeutas del lenguaje (logopedas, fonoaudiólogos), pedagogos, trabajadores sociales, prestadores de apoyo entre padres (“padres compañeros”) y personas sordas que son modelos a seguir” (OPS, 2021, p. 112).

Se considera valioso explorar, por ejemplo, esta práctica de incluir a personas sordas en equipos multidisciplinarios para brindar la información sobre la lengua de señas a las familias, además de aquella información que puedan brindar otras personas especialistas en la rehabilitación y el uso de tecnologías para la audición. Finalmente, el documento ofrece diversas recomendaciones a distintos tipos de actores y sectores para que los países puedan avanzar hacia un mayor acceso y mejor atención otológica y audiológica³².

Early Childhood Development and Disability es otro documento de la OMS en colaboración con UNICEF. Este se publicó en 2012 y repasa distintos aspectos del desarrollo de las primeras infancias con discapacidad, entre ellos, la educación inclusiva, la salud y la familia. Resalta la importancia del cuidado en los primeros años de vida de cualquier infancia y cómo los servicios y apoyos que se brinden a las familias son fundamentales para promover su desarrollo.

³² El Informe promueve las intervenciones ESCUCHAR en los países, acrónimo que significa “**E**nfermedades del oído: prevenirlas y tratarlas; **S**oluciones de comunicación para cada trastorno; **C**omunidad empoderada y participativa; **U**so racional de los dispositivos auditivos y reducción del ruido; **C**hequeo auditivo a lo largo de la vida; **A**cceso a las tecnologías; **R**ehabilitación” (OPS, 2021, p. 202). En las soluciones de comunicación se reconocen los “servicios de aprendizaje e interpretación de la lengua de señas” (OPS, 2021, p. 209).

Sin embargo, se observa que el documento aborda de manera general la educación inclusiva para las infancias con discapacidad sin precisar la perspectiva sociocultural antropológica de la sordera que se explica en el apartado conceptual de esta investigación. También señala que “en muchos países existen escuelas separadas para niños con determinadas deficiencias, por ejemplo, escuelas para niños sordos o ciegos” (OMS y UNICEF, 2012, p. 24), como una práctica contraria a la educación inclusiva que “debe centrarse en la inclusión en entornos ordinarios” (OMS y UNICEF, 2012, p. 25).

Por otro lado, el documento *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education: position paper* publicado en 2012 por UNICEF, promueve también la educación inclusiva en la primera infancia. Sin embargo, este sí especifica que “el derecho al respeto de la lengua, la identidad y la cultura también debe reconocerse en los sistemas educativos” (UNICEF, 2012, p. 85). Por ejemplo, el derecho de las infancias sordas a la lengua de señas.

Destacan dos conversatorios que se llevaron a cabo entre 2022 y 2023, organizados por la WFD en colaboración con UNICEF América Latina y el Caribe. Ambos están relacionados con el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas; el primer conversatorio se llevó a cabo el 9 de diciembre de 2022 y se tituló *Primera infancia y Niñez sorda: Derecho a la lengua de señas y a una crianza inclusiva como parte de la solución* (FENASCOL, 2022).

El segundo conversatorio se llevó a cabo en el marco de la décimo sexta Conferencia sobre los Estados Parte de la CDPD en 2023 y se tituló *Primera infancia y Niñez sorda: el derecho a la lengua y una crianza inclusiva*. Este, además de los dos organizadores previamente mencionados, también tuvo apoyo de la oficina de UNICEF en Nueva York (WFD, s.f.c). Ambos conversatorios tuvieron ponentes que permiten analizar el acceso temprano a la lengua de señas desde una perspectiva sociocultural antropológica de la sordera.

La UNESCO, por su parte, presentó en 2020 el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo América Latina y el Caribe Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Este Informe, por un lado, menciona que la pandemia por COVID 19 agravó las desigualdades en todo el mundo, particularmente en América Latina y el Caribe (ALC) por ser la región más desigual (UNESCO, 2020). En el ámbito educativo, las

personas jóvenes con discapacidad están entre los grupos con tasas de asistencia más bajas, junto con personas hablantes de lenguas indígenas y personas afrodescendientes (UNESCO, 2020).

El informe analiza las leyes y políticas en materia de educación inclusiva de los países de ALC, concluyendo que, aunque “el 60% de los países de la región poseen una definición de educación inclusiva, solo el 64% de esas definiciones engloban a múltiples grupos marginados” (UNESCO, 2020, p. 121). Además, el documento ofrece distintas recomendaciones, entre ellas, promover la cooperación entre distintos actores, así como el intercambio de experiencias y conocimientos, para avanzar hacia la inclusión en la educación (UNESCO, 2020).

El documento reconoce la inclusión como un proceso y presenta distintos aspectos de la educación inclusiva que deben tomarse en cuenta. Estos aspectos y explicaciones abonan a la comprensión de los diversos debates en torno a qué significa la educación inclusiva para las personas sordas, contribuyendo al tema de esta investigación. Por ejemplo, la UNESCO explica que:

Crear en el principio de inclusión no debe ocultar las cuestiones complejas y los posibles inconvenientes que plantea la inclusión de grupos de alumnos y alumnas que corren el riesgo de ser excluidos. En algunos contextos, la inclusión puede reforzar involuntariamente la presión para amoldarse al modelo dominante. Las identidades, prácticas, lenguas y creencias propias de un grupo pueden verse desvalorizadas, amenazadas o erradicadas, menoscabando así el sentimiento de pertenencia. Se reconoce cada vez más el derecho de un grupo a preservar su cultura, así como su derecho a la libre determinación y la autorrepresentación. La resistencia a la inclusión puede deberse a prejuicios, pero también a la convicción de que solo se puede conservar la identidad y alcanzar el empoderamiento si una minoría es mayoría en una zona determinada. En lugar de conducir a una participación social positiva, el contacto con la mayoría puede reforzar los

prejuicios dominantes, intensificando la desventaja de las minorías. Una asistencia focalizada también puede dar lugar a estigmas, etiquetas o formas de inclusión no deseadas (Silver, 2015). (UNESCO, 2020, p. 18)

Save the Children es otra organización internacional que, a partir de 2006, llevó a cabo un proyecto en Georgia para apoyar al gobierno en la mejora de la calidad y el acceso educativo de infancias en estado de vulnerabilidad (Save The Children Sweden, 2011). Como parte del proyecto, Save the Children (2011) trabajó con dos escuelas con el objetivo de fortalecer su capacidad de enseñanza para infancias sordas o con hipoacusia y, para ello, llevaron a cabo un entrenamiento básico de Lengua de Señas de Georgia a docentes, cuidadores, madres y padres de familia.

Save the Children (2011) identifica diversas lecciones aprendidas a partir de este proyecto, relacionadas con la importancia del aprendizaje de la lengua de señas y el papel que tienen los padres, madres y familia en este proceso. Entre ellas, identifican que es necesario colaborar con los padres y madres de infancias sordas, por lo menos en el primer año de adquisición de la lengua de señas.

ORGANISMOS NO GUBERNAMENTALES

La WFD es el principal actor no gubernamental internacional en la defensa y promoción de los derechos de las personas sordas. Esta se conforma por 136 asociaciones de personas sordas alrededor del mundo. A partir del Congreso de Milán de 1880 se crearon diversas organizaciones nacionales de personas sordas y, hoy en día, casi todos los países tienen su propia asociación nacional de personas sordas (Ladd, 2003). Estas asociaciones no gubernamentales suelen representar los intereses de las comunidades y personas sordas al interior de sus países y también a través de su estatus de miembros ordinarios en la WFD.

La WFD reúne y busca representar los intereses de las comunidades sordas a nivel internacional. Su sede se encuentra en Finlandia y tiene un estatus consultivo en la ONU, posicionando los derechos e intereses de las personas sordas en los diversos foros, conferencias y acuerdos multilaterales que caracterizan a la ONU. En 2002 se unió a las negociaciones de la ONU para la elaboración de la CDPD (WFD, s.f.d.).

En 2009, Hilde Hualand y Colin Allen compilaron un reporte para la WFD y la Asociación Nacional de Sordos de Suecia. Este reporte, titulado *Deaf People and Human Rights*, brindó un panorama general sobre la situación de los derechos de las personas sordas en distintos países. Fue financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Asociación Sueca de Ayuda Internacional de Organizaciones de Personas con Discapacidad, y copatrocinado por las asociaciones nacionales de personas sordas de Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia.

El reporte explora los aspectos que considera fundamentales para garantizar los derechos humanos de las personas sordas. Estos son “el acceso y reconocimiento a la lengua de señas, incluida la aceptación y el respeto a la identidad lingüística y cultural de las personas sordas, la educación bilingüe, la interpretación en lengua de señas y la accesibilidad” (Hualand y Allen, 2009, p. 6). La información se recolectó a través de encuestas, mismas que respondieron actores -en su mayoría asociaciones de personas sordas- de 93 países en el mundo.

Por otro lado, la WFD realiza un Congreso Internacional cada cuatro años en el que se discuten diversos temas relacionados con los derechos de las personas sordas. En el más reciente Congreso, realizado en 2023 en Corea del Sur, se adoptó la Declaración sobre los derechos de las infancias sordas, misma que se describe en el apartado normativo de esta investigación. Adicionalmente, la WFD contribuye a la generación de posicionamientos y documentos que respaldan diversos derechos de las personas sordas.

Entre ellos, se ha argumentado la necesidad de posicionar el derecho de las infancias sordas a acceder de manera temprana a la lengua de señas desde aspectos relacionados con la educación y la salud, entre otros.

En materia de salud, en su documento *Submission to the Special Rapporteur on the right to health in early childhood (2015)* describen cómo el acceso tardío a la lengua de señas puede incidir en la salud de las personas sordas (WFD, 2015). El documento *Position Paper on Access to National Sign Languages as a Health Need* publicado en 2022 también plantea este problema desde el ámbito de la salud y aborda aspectos fundamentales como la privación lingüística, la educación y el reconocimiento de las lenguas de señas, entre otros (WFD, 2022).

En el ámbito educativo destacan algunos posicionamientos. Por ejemplo, el documento *Position Paper on the primacy of deaf people in the development and teaching of national sign language* de 2023 que, entre otras cosas, expone la necesidad de asegurar que los países brinden oportunidades de capacitación a las personas sordas para que puedan trabajar como docentes de la lengua de señas (WFD, 2023c). Asimismo, la WFD elaboró distintos posicionamientos para garantizar los derechos de las personas sordas durante y después de la pandemia por COVID 19.

Por otra parte, el reciente documento *Position Paper on the Right to Sign Language for Families of Deaf Children* de 2024, además de plasmar aspectos sumamente relevantes, hace recomendaciones a los estados para garantizar derecho de las infancias sordas a la lengua de señas. Asimismo, hace énfasis en la importancia de que las familias y personas cuidadoras de infancias sordas tengan “acceso incondicional a servicios de lengua de señas financiados con fondos públicos y dirigidos por personas sordas, así como a clases especializadas de lengua de señas desde la infancia” (WFD, 2024, p. 1).

En relación con la CID, también han publicado documentos que pueden guiar a diversos actores en la planificación, desarrollo e implementación de proyectos de cooperación. Por ejemplo, en 2015 desarrollaron el *Manual para el trabajo con lengua de signos en la cooperación al desarrollo* en colaboración con la Asociación Finlandesa de Sordos (FAD, por sus siglas en inglés). De acuerdo con el Manual, la FAD, en 2015, llevaba “más de 25 años ejecutando proyectos de desarrollo con comunidades sordas en países en desarrollo” (WFD y FAD, 2015, p. 5).

Posteriormente, la WFD publicó en 2016 el documento *Best Practices and Ethics for Development Co-operation*. Este documento reúne buenas prácticas para elaborar e implementar de proyectos de cooperación para el desarrollo con comunidades sordas con el objetivo de promover que las personas sordas se impliquen y apropien de estos proyectos (WFD, 2016). Se hace énfasis en:

evitar la suposición de que las personas y comunidades sordas del mundo en desarrollo desean soluciones occidentales, viven en un contexto con altos niveles

de recursos o que las ideas, conceptos y desarrollos occidentales pueden "copiarse y pegarse" en contextos extranjeros. (WFD, 2016, p. 1)

OTROS ACTORES: Alianzas, redes, asociaciones y agencias

La Alianza Internacional de la Discapacidad (IDA, por sus siglas en inglés) reúne a "más de 1.100 organizaciones de personas con discapacidad y sus familias alrededor del mundo a través de ocho redes globales y seis regionales" (IDA, s.f.). Entre sus objetivos principales se encuentra el fomento de los derechos de las personas con discapacidad, así como brindar apoyo a organizaciones de personas con discapacidad para incidir en sus países (IDA, s.f.).

A nivel regional se encuentra la Red Latinoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS), que representa alrededor de 56 organizaciones en 19 países de ALC. En 2019 publicó el *Informe Regional sobre la Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina bajo el enfoque de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Este Informe, en colaboración con otras organizaciones, aborda distintas áreas temáticas y reconoce la importancia de "reconocer a la comunidad de estudiantes sordos como una comunidad lingüística y bicultural, respetando la adquisición de la lengua de señas como su primera lengua" (RIADIS, 2019, p. 25).

Posteriormente, en 2022, presentaron el *Informe Subregional: Guatemala, Honduras y Nicaragua* donde analizan la situación respecto a las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad para ejercer sus derechos en dichos países (RIADIS, 2022). El Informe, financiado por Christian Blind Mission (CBM), a través de un análisis cualitativo y un amplio proceso de consulta participativo, ofrece recomendaciones a actores de distinta naturaleza en el marco de la CID para propiciar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad establecidos en la CDPD, entre otros instrumentos normativos, así como para fortalecer el movimiento de las personas con discapacidad.

La Asociación Finlandesa de Sordos, por su parte, tiene una amplia experiencia en la CID. De acuerdo con el Museo Finlandés de Sordos, inició en 1980 con proyectos en África, después, en 1990, amplió la cooperación a nivel regional con Rusia y otros

países exsoviéticos y, en 1995, con su ingreso en la Unión Europea, en Europa (The Finnish Museum of the Deaf, s.f.).

Por otro lado, las agencias de cooperación de los países también pueden contribuir al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Por ejemplo, la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas de Mongolia (MASLI, por sus siglas en inglés), entre 2014 y 2016 llevó a cabo un proyecto con apoyo de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés).

Este proyecto, titulado *Servicio de intervención precoz para bebés sordos y con dificultades auditivas, niños pequeños y sus familias, y aplicación de un enfoque bilingüe/bicultural para la educación de los sordos en Mongolia*, colaboró con distintos actores para atender las fallas en el sistema educativo de Mongolia para personas sordas, entre ellas, infancias sordas de 0 a 3 años (USAID y MASLI, 2016). De acuerdo con el reporte final del proyecto, este contribuyó a la construcción de:

conocimientos sobre el moderno enfoque bilingüe y bicultural de la educación de los sordos, desarrolló una metodología innovadora para la educación de los sordos en Mongolia, cambió la actitud de los responsables políticos del sector educativo, de los profesionales y de los padres de niños sordos, y contribuyó a reformar el sistema educativo de los sordos en Mongolia. (USAID y MASLI, 2016)

Otro caso es el proyecto de CID que llevó a cabo la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en Filipinas. El proyecto, titulado *Oportunidades de aprendizaje digital para niñas, niños y adolescentes con discapacidad en Filipinas*, se llevó a cabo entre 2021 y 2023 y contribuyó, entre otras cosas, “a la conversión a lengua de signos filipina de 500 módulos de autoaprendizaje virtual y de 200 episodios de TV educativa” (AECID, 2024).

3.2. México: contexto, avances y retos para el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas

Este apartado presenta un análisis del panorama nacional en torno al acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Primero se recuperan datos que permiten

entender el contexto sociodemográfico y educativo en el que se enmarca la problemática. Posteriormente se divide en dos subapartados que tienen como objetivo identificar y analizar los avances y retos en México en la materia.

El primer subapartado recupera, a partir de la entrada en vigor de la CDPD –en 2008-, los informes que México ha entregado al CRPD hasta 2018. Asimismo, se analizan las observaciones que este Comité ha enviado al país en respuesta a dichos informes. Después, el segundo subapartado examina la organización institucional y el marco normativo de México entre 2019 y 2023 en relación con el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

Esto se realiza a partir de una revisión documental de leyes, documentos oficiales, informes, cuadernos, y otras publicaciones relacionadas con el tema. El objetivo general de ese subapartado es analizar los principales avances y retos a los que se enfrenta el país desde una perspectiva institucional y gubernamental.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2020 (CPV2020) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a nivel nacional se registró un total de 126,014,024 personas, de las cuales 6,179,890 fueron personas con discapacidad³³, lo cual equivale al 4.9% de la población total (INEGI, 2022). Del universo de personas con discapacidad, el 47% fueron hombres y el 53% mujeres (Figura 10). Al analizar a la población con discapacidad por grupos etarios, se aprecia una mayor concentración de personas viviendo con discapacidad en edades mayores (41.4% de 65 años y más) mientras que la población de 0 a 4 años concentra el 3.6% (INEGI, 2022).

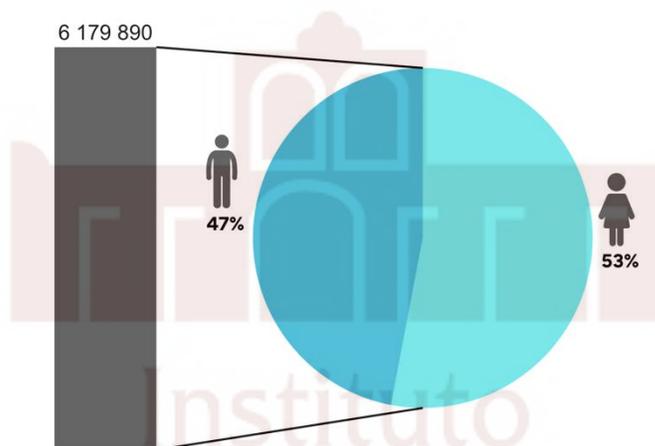
Con relación a los tipos de discapacidades según actividades de la vida diaria en las que presentan mucha dificultad o no pueden hacerla se reportó que, del total de personas con discapacidad, el 21.9% tuvo dificultad para oír aun usando aparato

³³ El CPV2020 proporcionó categorías de respuesta a las personas para medir qué tanta o poca dificultad tienen para realizar alguna actividad. La persona con discapacidad, entonces, se contempla como “aquella que declaró tener mucha dificultad o no poder realizar alguna de las siguientes actividades: ver, aun usando lentes; oír, aun usando aparato auditivo; caminar, subir o bajar; recordar o concentrarse; bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse” (INEGI, 2021a, p. 79).

auditivo³⁴ y el 15.3% para hablar o comunicarse³⁵ (INEGI, 2022, p. 76). Por otro lado, de acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), se estimó que en 2023 a nivel nacional hubo un total de 8,867,697 personas con discapacidad, es decir, el 6.8% de la población total de México (INEGI, 2023a).

De ese total 1,720,333 -o el 19.4%- reportó tener dificultad para oír, aún usando un aparato auditivo (INEGI, 2023b). En este grupo 7,385 fueron niñas y niños de entre 0 y 5 años, lo que representó al 0.43% del total de la población con discapacidad auditiva³⁶.

Figura 10. Población con discapacidad en México y su distribución porcentual según sexo (INEGI, 2022, p. 71)



Fuente: Elaboración propia a partir de la figura y datos del INEGI. (2022). *Principales resultados Censo de Población y Vivienda 2020. Estados Unidos Mexicanos*. México. P. 71.

Adicionalmente, México es un país con “una gran diversidad de grupos indígenas y también presencia de población afromexicana o afrodescendiente que conforman su

³⁴ De acuerdo con el marco conceptual del CPV2020, se entiende por dificultad para oír la “limitación para percibir y discriminar la intensidad y origen de sonidos. Incluye la pérdida total de la capacidad para oír, así como la debilidad auditiva en uno o en ambos oídos, aun usando aparato auditivo o tenga algún tipo de implante” (INEGI, 2021d, p. 196).

³⁵ De acuerdo con el marco conceptual del CPV2020, se entiende por dificultad para hablar o comunicarse la “limitación para producir y transmitir mensajes a través del lenguaje oral (hablado), como expresar un hecho o contar una historia; incluye la pérdida o restricción del habla, así como dificultades para mantener y comprender una conversación. Excluye la limitación relacionada con el proceso de crecimiento o desarrollo de la población infantil” (INEGI, 2021d, p. 196).

³⁶ Estimación propia a partir de la ENADID (INEGI, 2023a). Coeficiente de variación de 21 (Nivel de precisión=moderado).

riqueza pluricultural y multiétnica” (INEGI, 2022, p. 40). El CPV2020 reunió indicadores lingüísticos respecto a la población indígena y afrodescendiente de 3 y más años.

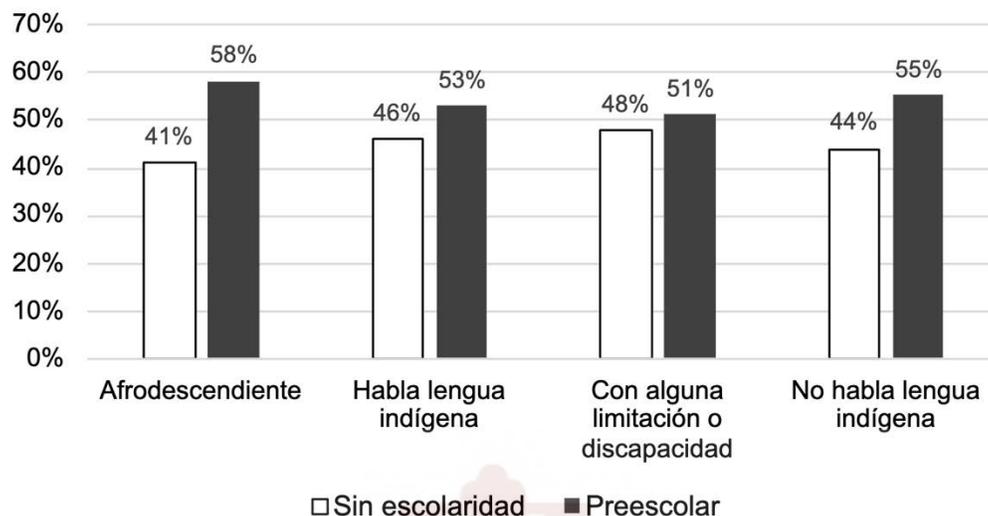
Por ejemplo, se estimó que en México hubo 7,364,645 personas “de 3 años y más de edad que hablan alguna lengua indígena” (INEGI, 2022, p. 41); de ese total el 2.6% tiene entre 3 y 4 años. Por otra parte, hubo 2,576,213 personas que se consideran afromexicanas o afrodescendientes; de ese total el 6.3% tiene entre 0 y 4 años (INEGI, 2022, pp. 60-61),

La metodología utilizada en el Cuestionario Básico del CPV2020 en materia de discapacidad se basa en la propuesta por el Grupo de Washington (WG, por sus siglas en inglés) y en el marco conceptual de la CIF de la OMS con su enfoque biopsicosocial (INEGI, 2021b, p. 82), presentados en el apartado 1.2.1. sobre discapacidad. En materia educativa, aunque no se integran datos del nivel de educación inicial, el INEGI indica que:

La instrucción temprana de la población de 3 a 5 años, es captada a partir del Censo 2010 como respuesta a la reforma de 2002 al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que hace obligatoria la educación preescolar. La proporción de asistencia pasó de 52.3% en 2010 a 63.3% en 2020. (INEGI, 2022, p. 81)

Tanto la condición de discapacidad o limitación como el origen étnico, entre otros aspectos identitarios, tienen un impacto en el grado de igualdad o desigualdad educativa experimentado por las infancias en México (INEGI, 2021c). En particular, el acceso –o falta de acceso- a una educación bilingüe bicultural en México puede ser analizado, entre otras, para las infancias sordas, las infancias indígenas y las infancias indígenas sordas. A continuación, la Figura 11, presenta el nivel de escolaridad preescolar en la población mexicana de 3 a 5 años, dividida por grupos.

Figura 11. Población de 3 a 5 años por nivel de escolaridad preescolar en México (INEGI, 2021c)



Fuente: elaboración propia según los datos de INEGI. (2021c, p. 2) *Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril)*. Comunicado de prensa núm. 225/21. México.

En el país, la Secretaría de Educación Pública (SEP) lleva registros de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) con discapacidad que se inscriben a centros y planteles de educación básica a través del Sistema de Estadísticas continuas Formato 911 (MEJOREDU, 2022; 2024). A pesar de ello, es importante precisar que “en México aún se enfrentan importantes retos para disponer plenamente de información sistematizada, válida y confiable sobre las personas con discapacidad y, específicamente, sobre el ejercicio de su derecho a la educación” (MEJOREDU, 2022, p. 22).

Las infancias indígenas con discapacidad se enfrentan a una doble discriminación y, respecto al marco normativo nacional, sus derechos lingüísticos se ven reflejados por primera vez en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003 (DOF, 2003b). Además, se identifica un vacío en México respecto a los datos demográficos de la población que se comunica a través de alguna lengua de señas, por ejemplo, la LSM o la Lengua de Señas Maya Yucateca (LSMY)³⁷.

³⁷ Para conocer más sobre la LSMY se recomienda revisar *El habla de la mano: La Lengua de Señas Maya Yucateca y sus Señantes* de Le Guen, 2018.

La LSMY, es “un lenguaje señado que se desarrolla en una comunidad de habla maya yucateca, es decir, que emerge de manera espontánea en comunidades mayas yucatecas donde nacen personas sordas” (Le Guen, 2018). Oliver Le Guen (2018) explica que, a diferencia de la LSM, es una lengua de señas emergente creada por personas sordas en comunidades indígenas donde “no había lengua de señas previamente en la comunidad y tampoco proviene de lenguas de señas anteriores” (Le Guen, 2018). Tener los datos de la población señante y bilingüe podría contribuir a la construcción de políticas públicas que promuevan los derechos lingüísticos de las personas sordas.

3.2.1. Informes de México y observaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2008-2018

El contexto mexicano en materia de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de los años. Entre otros motivos, esta evolución ha tenido como raíz los compromisos internacionales a los que el Estado mexicano se ha adherido. Estos compromisos y acuerdos internacionales han sido, a su vez, impulsados y promovidos por las propias personas con discapacidad y sus movimientos a lo largo del mundo.

Los lineamientos de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de la ONU adoptadas en 1993, por ejemplo, incidieron en que el Plan Nacional de Desarrollo 1994-2000 incorporara una política de Estado en materia de discapacidad (Secretaría de Relaciones Exteriores, SRE, 2011; Secretaría de Salud y Consejo Nacional para las Personas con discapacidad, CONADIS, 2009). Esto, a su vez, motivó la adopción de un programa nacional³⁸ en la materia desde la perspectiva del modelo de desarrollo social (SRE, 2011; Secretaría de Salud y CONADIS, 2009).

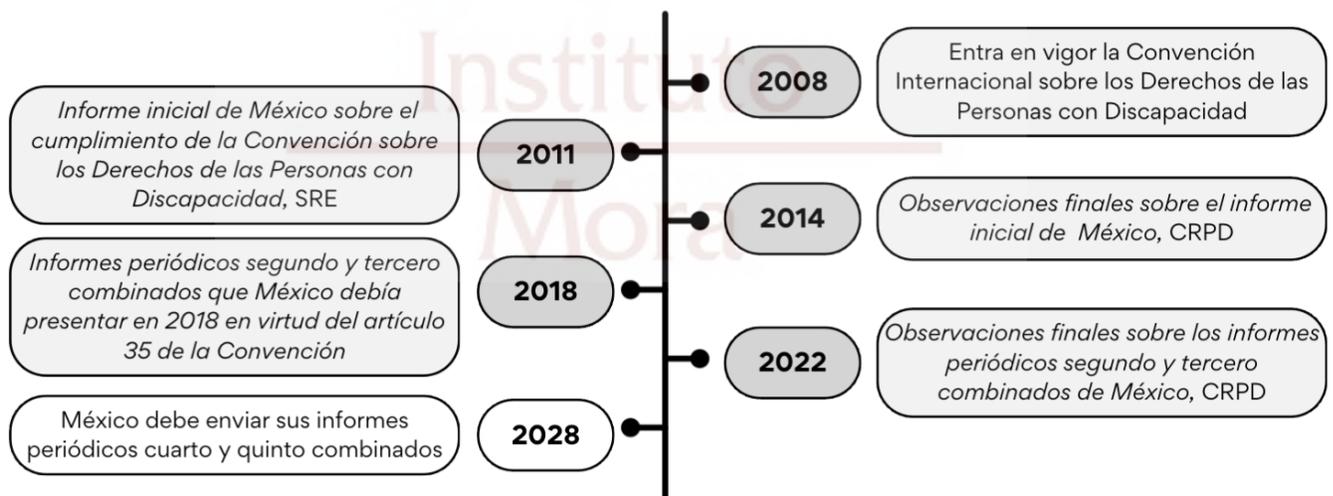
Más recientemente, la CDPD ha sido un instrumento vinculante clave para el cambio de paradigma de la discapacidad en México, tanto a nivel sociedad como gobierno, del modelo médico hacia un modelo social y de derechos. La SRE (2011)

³⁸ Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE).

reconoce a este cambio de comprensión de la discapacidad como uno de los retos principales en el país para la implementación de la CDPD. Sin embargo, al haber ratificado tanto la CDPD como su Protocolo Facultativo, es una obligación de México avanzar hacia su cumplimiento a través de la alineación de las leyes nacionales, la elaboración de nuevas políticas públicas, la participación de y consulta con las Organizaciones de Personas con Discapacidad (OPD) y OSC, entre muchas otras acciones.

Además, a partir de 2011, los instrumentos normativos internacionales en materia de derechos humanos en México tienen el mismo nivel de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (DOF, 2011a; SRE, 2011). Como parte de los compromisos que establece la CDPD, los países deben informar al CRPD las acciones que se han llevado a cabo para el cumplimiento de sus artículos (Ver Figura 12). En este sentido, la SRE presentó en 2011 el *Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (SRE, 2011).

Figura 12. Línea del tiempo con los informes enviados por México al CRPD y sus observaciones recibidas a partir de la entrada en vigor de la CDPD



Fuente: Elaboración propia.

Entre los avances presentados por la SRE, a partir de la entrada en vigor de la CDPD, se encuentra la aprobación de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) en 2011. Esta Ley, que reemplaza la Ley General de las Personas con Discapacidad de 2005, “aporta elementos jurídicos para la armonización de la

legislación nacional con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (SRE, 2011, p 17). La LGIPD otorga al Titular del poder Ejecutivo Federal la facultad de crear políticas públicas para “cumplir con las obligaciones derivadas de los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el estado Mexicano” (DOF, 2011d, p. 6).

Además, a partir de la LGIPD se creó el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con discapacidad (CONADIS), anteriormente llamado Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. El CONADIS, de acuerdo con el Informe, fue designado en 2009 por el Gobierno de México “como mecanismo gubernamental de coordinación para facilitar la adopción de medidas relativas a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (SRE, 2011, p. 115).

En 2009, por otro lado, el CONADIS presentó el *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009 – 2012* (PRONADDIS) que, desde un enfoque de derechos humanos, buscó generar alianzas entre los distintos actores a nivel nacional, tanto privados, públicos y sociales (SRE, 2011). El PRONADDIS, atendiendo al Plan Nacional de Desarrollo de 2007-2012, reconoció, en la Estrategia 4.7.4 y 4.7.5, la necesidad de generar insumos en LSM y capacitar a docentes en dicha Lengua “para favorecer la educación bilingüe para personas sordas en escuelas regulares” (Secretaría de Salud y CONADIS, 2009, p. 107).

En materia educativa, el Informe inicial de la SRE (2011) reconoce que hay en México un debate en torno a la transformación del sistema educativo hacia el modelo de la educación inclusiva. Una parte del debate se enmarca en las peticiones de las comunidades sordas que consideran “que históricamente no ha tenido acceso pleno al derecho a la educación debido a la existencia de barreras de comunicación que no propician su acceso y permanencia en las instituciones educativas” (SRE, 2011, p. 70). Entre sus peticiones se encuentran fortalecer y promover la educación bilingüe para estudiantes sordos; la enseñanza y fomento de la LSM en instituciones educativas y el respeto de la(s) forma(s) de comunicación que cada persona con discapacidad auditiva elija (SRE, 2011).

Así, una acción particular que destaca en relación con el tema que aborda esta investigación es la elaboración del documento *Orientaciones para la atención educativa*

desde el enfoque bilingüe bicultural de alumnos sordos que cursan la educación básica. Este documento (SEP, 2012) se elaboró en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa y fue publicado por la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2012. Reconociendo los derechos lingüísticos y culturales de las y los estudiantes sordos responde, entre otras cosas, a lo establecido en la CDPD y la LGIPD (SEP, 2012).

En materia de salud, el *Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* destaca, entre otras acciones, el Programa de Tamiz Auditivo Neonatal e Intervención Temprana (TANIT). El TANIT inició sus operaciones en las 32 entidades federativas del país en 2010 (SRE, 2011). Por otro lado, el Informe presenta algunos proyectos de cooperación que se han llevado a cabo entre México y otros países del mundo, sin embargo, no se identifica proyectos que propicien el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

Finalmente, entre los retos específicos que plantea la SRE (2011) destaca que, aunque reconoce que la SEP “promoverá la educación inclusiva en todo el sistema educativo nacional, a fin de crear las políticas y prácticas inclusivas donde se respete, acepte y valore la diversidad de los alumnos” (SRE, 2011, p. 120), también “continuará impulsando la educación bilingüe para los alumnos sordos, donde se promueva su identidad lingüística y cultural y se profesionalice a los docentes de educación básica en el uso de la Lengua de Señas Mexicana” (SRE, 2011, p. 120).

De manera general, este *Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* brinda un panorama general de la situación en México respecto a lo establecido en la CDPD. El Informe busca posicionarse desde un modelo social de la discapacidad que parte, también, desde un enfoque de derechos.

En lo relacionado con el tema de la investigación, el Informe reconoce los retos educativos, lingüísticos y culturales que las comunidades sordas han buscado nombrar y posicionar. Es sumamente relevante que el Informe reconozca la educación bilingüe como un modelo que debe continuar promoviéndose para las y los alumnos sordos y que puede, a la par, contribuir a la construcción de una educación inclusiva. Sin embargo, no

se identifican acciones puntuales que contribuyan o promuevan la educación bilingüe o el acceso temprano a la lengua de señas.

Posteriormente, en 2014 el CRPD respondió a dicho Informe a través del documento *Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. Este documento expresa las principales preocupaciones y recomendaciones que hace el Comité al Estado Mexicano. En materia educativa, el CRPD (2014) expresa inquietud por la prevalencia del modelo de la educación en el país y llama a México a implementar medidas de accesibilidad en los centros educativos para asegurar, entre otras cosas, los intérpretes y el acceso a la lengua de señas. Sin embargo, no enuncia o responde al debate que plantean las comunidades sordas, enunciado en el Informe inicial de México.

En 2015 México, por su parte, creó el Grupo de Trabajo para el seguimiento de las recomendaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (GT-SRCPD) y llevó a cabo reuniones con mesas temáticas de distintos temas que plantea la CDPD (CONADIS, 2016; CRPD, 2018). Como resultado, en 2018 México entregó a la CRPD el documento con los *Informes periódicos segundo y tercero combinados que México debía presentar en 2018 en virtud del artículo 35 de la Convención* (CRPD, 2018). Este documento, como el Informe inicial, presenta una serie de acciones que el Estado ha realizado para avanzar en el cumplimiento de la CDPD.

Entre los avances que conciernen a esta investigación se encuentra el *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018* (PNDIPD). Este Programa plantea, en su Estrategia 4.2. Promover programas o acciones que fortalezcan la inclusión educativa de las personas con discapacidad, líneas de acción específicas que contribuyen a promover el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas (DOF, 2014a).

Por ejemplo, las líneas de acción 4.2.3. “Impulsar el Modelo de Educación Bilingüe para personas sordas, la enseñanza del SEB³⁹ y la LSM en todos los tipos y niveles educativos” (DOF, 2014a, p. 27); 4.2.4. “Promover en la educación básica la enseñanza de la LSM como primera lengua a los niños sordos, incluidos los padres” (DOF, 2014a, p. 27) y 4.2.7. “Establecer en los programas de alfabetización, el conocimiento y uso del idioma Español, para personas sordas” (DOF, 2014a, p. 27).

³⁹ Sistema de Escritura Braille (SEB)



Sin embargo, el documento *Informes periódicos segundo y tercero combinados que México debía presentar en 2018 en virtud del artículo 35 de la Convención* no menciona la educación bilingüe para personas sordas ni acciones puntuales que se hayan realizado para su promoción. Únicamente se menciona una vez a lo largo del texto y hace referencia a una iniciativa de innovación tecnológica llamada “ALAS ALFABETIZAR A SORDOS” (CRPD, 2018, p. 27). Sí se mencionan, a lo largo del texto y, haciendo referencia a distintos artículos de la CDPD, acciones puntuales para fomentar el acceso a la LSM.

También indica que ha habido una ligera reducción a través de los años (2012-2018) del rezago educativo al que se enfrentan las personas con discapacidad en general (CRPD, 2018). Asimismo, informa que con la Reforma Educativa de 2013 y su Nuevo Modelo Educativo, se buscará avanzar hacia la educación inclusiva, transitando hacia los sistemas regulares de educación (CRPD, 2018). A la par, manteniendo aquellos Centros de atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para las y los alumnos que no puedan ser integrados de inmediato (CRPD, 2018). Para ello, la SEP definió:

el modelo para la educación inclusiva de la población con discapacidad considerando la sensibilización y capacitación a directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia; la adecuación de infraestructura educativa; dotación de apoyos administrativos, didácticos o tecnológicos, y la implementación de la LSM y el SLB⁴⁰. (CRPD, 2018, p. 31)

Una acción puntual en México que contribuye a la protección de las infancias con discapacidad es la publicación en el DOF de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) en 2014. Esta LGDNNA establece, como principios rectores de la ley, el interés superior de la niñez, la inclusión, la interculturalidad, el principio pro persona y el derecho al adecuado desarrollo evolutivo de la personalidad, entre otros (DOF, 2014b). Y, entre los derechos enunciados para este grupo, se

⁴⁰ Sistema de Lectoescritura Braille (SLB)



encuentran el derecho a la identidad, a la educación, a la salud, a la inclusión, a la libertad de expresión (DOF, 2014b).

El Artículo 57 de la LGDNNA plantea aspectos relacionados con el derecho de las NNA a la educación desde un enfoque de derechos humanos. Por otro lado, el Artículo 63 establece que las NNA “tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, prácticas culturales, religión, recursos y formas específicas de organización social y todos los elementos que constituyan su identidad cultural” (DOF, 2014b, p. 32). Estos aspectos, aunados a lo establecido en la CDPD, sostienen el derecho de la primera infancia sorda a acceder de manera temprana a la lengua de señas.

Por otro lado, en materia de salud, el documento de México (CRPD, 2018) describe que se aumentó el presupuesto para el Sistema de Protección Social en Salud a través del Programa “Seguro Médico Siglo XXI”, a través del cual “en caso de ser necesario, se realiza tamiz auditivo y tamiz metabólico, colocación de implantes cocleares para NNA con hipoacusia severa y profunda y rehabilitación auditivo-verbal” (CRPD, 2018, p. 11). También se realizaron capacitaciones a profesionales de salud y los equipos multidisciplinarios en diversos temas relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos, la LSM (CRPD, 2018).

En materia de cooperación, el documento indica algunas acciones puntuales. Por ejemplo, que México participó en las negociaciones de la Agenda 2030, instalando “el Consejo Nacional de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Comité Técnico Especializado de los ODS” (CRPD, 2018, p. 43) para su cumplimiento. En relación con las infancias destaca la implementación del proyecto Modelo de atención y cuidado inclusivo de Niñas, Niños y Adolescentes con Discapacidad, en colaboración con actores internacionales como la OMS, la OPS y la UNICEF (CRPD, 2018).

Este proyecto, en el contexto del Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras, brindó estancias infantiles para niños y niñas con discapacidad de entre 1 y 5 años (CRPD, 2018). Sin embargo, fue sustituido por el Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras en 2019 como parte de la Secretaría de Bienestar (MEJOREDU, 2024).

Posteriormente, en 2022, México recibió, por parte de la CRPD, el documento con las *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados*

de México (CRPD, 2022). Este establece la siguiente fecha para presentar los “informes periódicos cuarto y quinto combinados a más tardar el 17 de enero de 2028” (CRPD, 2022, p. 14). Además, presenta diversas recomendaciones puntuales al Estado mexicano para la implementación de la Convención. Por ejemplo, la formulación de un plan nacional tanto a nivel federal como estatal, que incluya los mecanismos que se necesitan para su aplicación (CRPD, 2022).

Es cierto que, posterior al PNDIPD 2014-2018, y, al menos, hasta 2023, no se ha formulado un programa nacional en materia de discapacidad. Menos aún, un plan nacional como el que sugiere el CRPD. Para el sexenio de 2018-2024 se formuló el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019e). Este plan apuesta por “una idea de desarrollo que subsane las injusticias sociales e impulse el crecimiento económico sin provocar afectaciones a la convivencia pacífica, a los lazos de solidaridad, a la diversidad cultural ni al entorno” (DOF, 2019e, p. 9).

En materia de discapacidad, el Plan presenta el Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad. Este Programa contempla apoyos económicos “a niñas, niños y jóvenes de hasta 29 años que tienen discapacidad permanente, así como a personas con discapacidad de 0 a 64 años que vivan en comunidades indígenas” (DOF, 2019e, p. 9). Estas transferencias monetarias son fundamentales ante las desigualdades de ingresos a las que se enfrentan las personas con discapacidad en comparación con los ingresos de las personas sin discapacidad.

De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Estacional 2022* (ENIGH) (INEGI, 2023c), el ingreso promedio trimestral de las personas con discapacidad fue de \$18,375 pesos, mientras que el de las personas sin discapacidad fue de \$27, 653 pesos. Esto significa que las personas con discapacidad ganan aproximadamente 33.55% menos que las personas sin discapacidad. Esta investigación considera fundamental mantener las transferencias monetarias no contributivas debido a que “han representado un instrumento clave de las políticas sociales de superación de la pobreza en la gran mayoría de los países de América Latina” (Cecchini, Villatoro y Mancero, 2021, p. 28).

Sin embargo, en concordancia con el CRPD (2022), se observa con preocupación que el modelo médico asistencialista de la discapacidad prevalezca en México. Además,

el CRPD (2022) sugiere fortalecer los sistemas de recopilación de datos, incluyendo la generación de datos desglosados que permitan conocer la situación educativa de niñas y niños con discapacidad en el país, entre otros datos. En relación con el tema educativo hace observaciones y recomendaciones muy puntuales; por un lado, expresa su preocupación debido a que la educación especial prevalece en México y no se ha elaborado “una estrategia que abarque todos los niveles del Estado [...] para garantizar la educación inclusiva para todos los niños con discapacidad” (CRPD, 2022, p. 10).

También expresa inquietud por “falta de centros educativos y materiales didácticos accesibles, incluidos libros de texto en braille e interpretación en lengua de señas” (CRPD, 2022, p. 10). Sin embargo, no menciona la educación bilingüe bicultural o, en un sentido más amplio, una educación multilingüe intercultural⁴¹ que permita a las infancias sordas acceder a la lengua de señas. Como se ha descrito a lo largo de la investigación, acceder a la lengua de señas en la primera infancia es un derecho educativo, lingüístico y cultural.

No obstante, la existencia de una interpretación en lengua de señas, al menos durante los primeros años de la educación básica, no necesariamente garantiza el acceso a la misma. Por ende, preocupa a esta investigación, por un lado, la ausencia de estrategias, políticas públicas y acciones del Estado mexicano para garantizar el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Por otro lado, se observa en las recomendaciones del CRPD la ausencia de aspectos que la WFD, a través de sus posicionamientos y otros documentos, ha buscado plasmar como esenciales al momento de abordar y promover la educación inclusiva.

Entre las recomendaciones que brinda el CRPD a México se encuentra “el establecimiento de un sistema de educación inclusiva en todos los niveles” (CRPD, 2022, p. 11); adoptar “medidas para garantizar que todos los niños con discapacidad, en particular las niñas, reciban educación en centros educativos ordinarios” (CRPD, 2022, p. 11) e implementar “medidas para que los centros educativos y los materiales didácticos sean accesibles (incluido el braille y la lengua de señas) y vele por su uso desde el inicio del curso académico” (CRPD, 2022, p. 11).

⁴¹ El concepto de educación multilingüe intercultural se retoma de una entrevista realizada a una persona de la WFD (ver Capítulo IV).

Sin embargo, Byrne (2019), en su interesante análisis en torno a los informes entregados por los distintos Estados Partes de la CDPD al CRPD, así como de las observaciones emitidas por este Comité respecto al Artículo 24 de la Convención, arguye que:

debemos ser conscientes de que lo que puede ser percibido o definido como "segregación" por unos (por ejemplo, el Comité), en realidad puede ser experimentado y entendido como inclusivo por otros (por ejemplo, por algunos niños autistas, ciegos, sordos o sordociegos). Ninguna disposición de derechos debería tener más peso que otra. Sin embargo, es evidente que las disposiciones del artículo 24(1) se han priorizado sobre el artículo 24(3), o incluso que este último se ha asimilado al primero, tal ha sido la falta de asociación entre la identidad lingüística de la comunidad sorda, los entornos que maximizan el desarrollo académico y social de los niños sordos, ciegos y sordociegos, y la existencia de escuelas específicas para estas agrupaciones, en las Observaciones Finales hasta la fecha. (Byrne, 2019, p. 32)

Es necesario cuestionar la forma en la que comprendemos ciertos conceptos que son impulsados a nivel internacional y que se buscan implementar a nivel nacional, por ejemplo, el derecho a la educación inclusiva. Mientras la educación no garantice los derechos culturales y lingüísticos de los NNA sordos, entre otras cosas, no será inclusiva. Sin embargo, simulará serlo a través de la *integración* de todas y todos los NNA en un aula.

Es fundamental, desde una perspectiva del desarrollo humano, asegurar que todas las NNA tengan acceso a una educación de calidad que les permita adquirir las herramientas y capacidades necesarias para elegir con libertad su propio desarrollo. En palabras de Sen, "lo que pueden conseguir positivamente los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las

posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de las iniciativas” (Sen, 1999, p. 21).

3.2.2. Organización institucional, marco normativo, avances y retos en México 2019-2023

Este subapartado realiza un análisis en torno al acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México entre 2019 y 2023 desde una perspectiva gubernamental. Se presenta, para ello, un mapeo de las principales instituciones y leyes identificadas en el país que contribuyen -o no- al acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Se construye a partir de una revisión documental de leyes, informes, documentos oficiales, cuadernos y otras publicaciones de las propias instituciones.

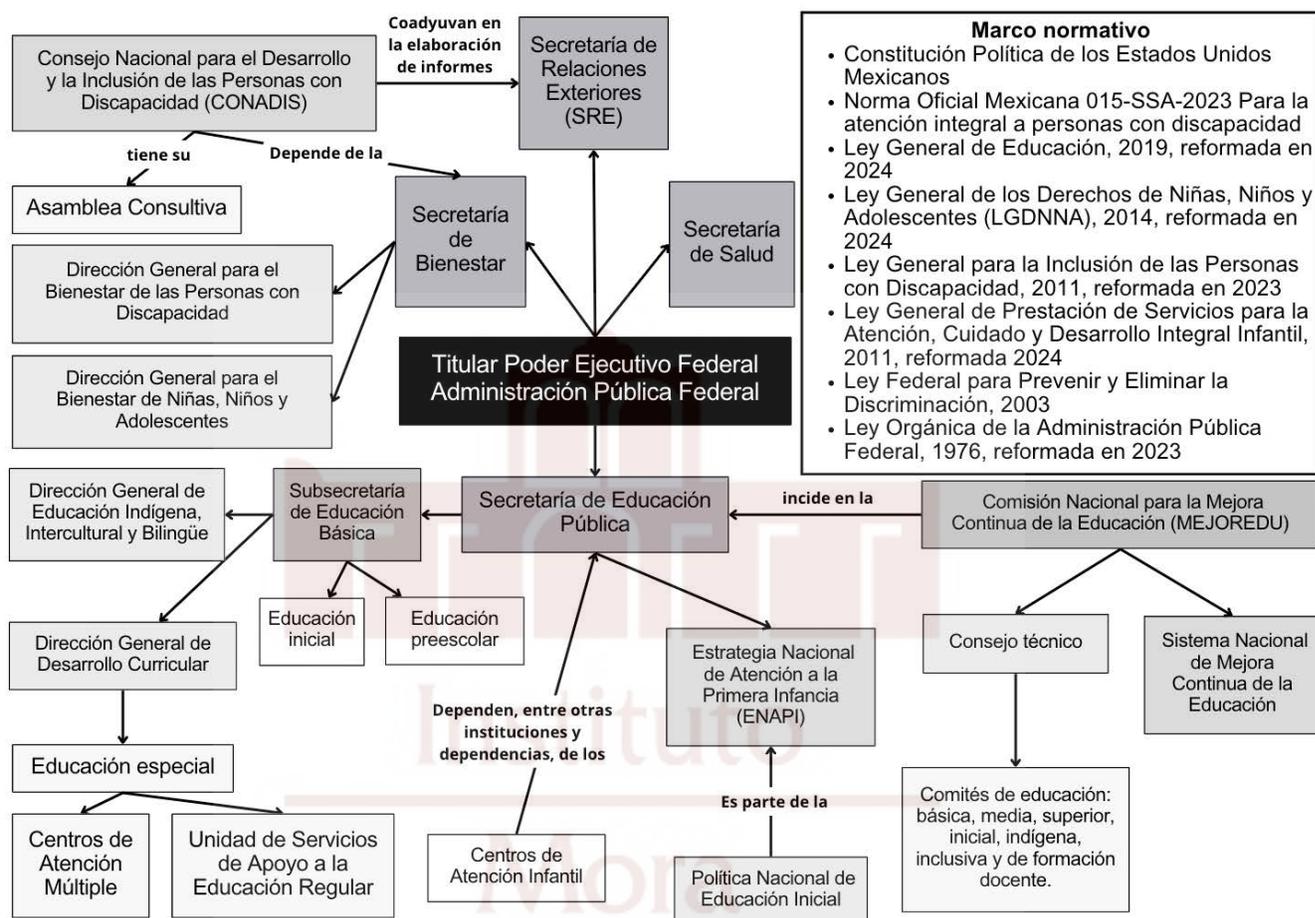
El panorama nacional es complejo y la forma en la que se promueven y garantizan ciertos derechos se ve modificada por distintos factores. Entre ellos, los compromisos normativos a nivel internacional, los cambios de gobiernos, las prioridades de los gobiernos en turno, los cambios en la forma de comprender las problemáticas, entre otras cosas. Por ende, el objetivo general de este apartado es comprender y analizar la forma en la que este derecho se construye y se ha articulado en el país, desde el nivel gubernamental, entre 2019 y 2023. Posteriormente, el Capítulo IV aborda la misma problemática desde las perspectivas y aprendizajes de actores, en su mayoría, no gubernamentales.

El marco normativo mexicano se conforma, además de la CPEUM, por distintas leyes, reglamentos, e instituciones. Algunas ya se han mencionado en el subapartado anterior (3.2.2.) como parte de las acciones de México en avanzar hacia una armonización con la CDPD. Otras preceden a la CDPD, por ejemplo, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED), que fue adoptada en 2003 y busca, entre otras cosas, “promover la igualdad de oportunidades y de trato” (DOF, 2003a, p. 1).

En este sentido, este espacio busca hilar el panorama nacional en torno al derecho y acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Esto, con base en las leyes y estructuras de otros actores nacionales que no se habían mencionado previamente. Se pretende, así, tener una mejor comprensión del contexto educativo, de

la niñez y de la discapacidad en México. A continuación, la Figura 13 presenta el mapeo elaborado:

Figura 13. Mapeo gubernamental y marco normativo en México relacionado con el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas



Fuente: elaboración propia.

La primera infancia es una etapa que abarca desde los cero hasta los seis años y, como se menciona en el apartado conceptual, contempla tanto la educación inicial como la educación en el nivel preescolar. La educación inicial va de los cero a los tres o cuatro años y, en México, no es hasta 2019 cuando se constituye como parte de la educación básica con la reforma al Artículo 3o de la CPEUM (DOF, 1917; DOF, 2019a; MEJOREDU, 2021; 2024). El período de acceso al nivel preescolar es a partir de los tres años y, alrededor de los 6 años es cuando las infancias pueden acceder a la educación primaria (DOF, 2019c).

Así, el Artículo 3o reconoce que la educación inicial es un derecho de las niñas y niños y que es el Estado quien debe impartir una educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, 2019a). En este sentido, a partir de 2019 la educación básica se conforma por la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Para ello se crea en 2020 la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) que “pauta las políticas para la impartición y el financiamiento de la educación inicial” (MEJOREDU, 2024, p. 9).

Como parte de la ENAPI, en 2022 se publicó la Política Nacional de Educación Inicial en 2022 (DOF, 2022a), cuya implementación, coordinación y monitoreo está a cargo de la SEP. Esta Política busca que los “servicios [...] sean flexibles, adaptables a distintos contextos y sensibles a la diversidad cultural y social” (DOF, 2022a, p. 5). Se reconocen ahí las modalidades educativas tanto escolarizadas como no escolarizadas.

No obstante, la decisión sobre el tipo de educación que reciben las primeras infancias la toman las madres, padres o tutores y, además, “cursar la educación inicial no es prerequisite para ingresar al nivel preescolar” (MEJOREDU, 2024, p. 9). Por ende, es necesario que se les brinden “recursos de apoyo para el desarrollo de habilidades parentales, la crianza positiva y compartida, ambientes enriquecidos, sostenimiento afectivo, habilidades socioemocionales y actividades lúdicas, con énfasis en poblaciones que enfrentan mayores condiciones de marginación y exclusión” (MEJOREDU, 2024, p. 9).

Por otro lado, el Artículo 2do, inciso B, fracción II de la CPEUM sostiene el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la educación, “favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica” (DOF, 1917, p. 3). Y, al final de dicho inciso B, se reconoce que estos derechos, aunque se establecen en favor de los pueblos y comunidades indígenas, deben ser efectivos para “toda comunidad equiparable” (DOF, 1917, p. 4). En este sentido, las comunidades sordas, al ser equiparables por sus características lingüísticas y culturales, tienen derecho, también, a una educación bilingüe e intercultural, entre otras cosas.

En México, la Administración Pública Federal (APF) se conforma por distintas secretarías con atribuciones específicas en materia de discapacidad, sujetas a la LGIPD. Para esta investigación resulta de interés explicar, en particular, algunos elementos de la Secretaría de Bienestar, la SRE, la Secretaría de Salud y, por supuesto, la SEP. La

Secretaría de Bienestar, de acuerdo con la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, tiene entre sus atribuciones fortalecer y fomentar los programas y políticas públicas en torno a la niñez y las personas con discapacidad, entre otros grupos, a fin de garantizar la plenitud de sus derechos (DOF, 1976).

De ella surgen dos Direcciones Generales (DG) relacionadas con el tema en cuestión: la DG para el Bienestar de las Personas con Discapacidad y la DG para el Bienestar de Niñas, Niños y Adolescentes. De acuerdo con sus atribuciones, las DG pueden promover la participación de actores de distinta naturaleza para contribuir al bienestar de las personas que atienden: en el caso de la primera, las personas con discapacidad y, en la segunda, niñas, niños y adolescentes (DOF, 2021).

Como se mencionó en el subapartado anterior, encaminado al cumplimiento de la LGIPD de 2011 se crea el CONADIS. Este Consejo, además de dar “seguimiento a la aplicación de los instrumentos internacionales en materia de discapacidad” (DOF, 2019b, p.4) de los que México es parte, coadyuva “con la Secretaría de Relaciones Exteriores en la elaboración de los informes” (DOF, 2019b, p. 3) que México presenta ante organismos internacionales en la materia, por ejemplo, ante el CRPD. El CONADIS depende de la Secretaría de Bienestar y su objetivo se define en el estatuto orgánico de 2019 como:

el establecimiento de la política pública para las personas con discapacidad, mediante la coordinación institucional e interinstitucional; así como promover, fomentar y evaluar la participación del sector público y privado, en las acciones, estrategias, políticas públicas y programas derivados de la Ley, su Reglamento y demás disposiciones jurídicas aplicables. (DOF, 2019b, p. 2)

Adicionalmente cuenta con una Asamblea Consultiva, a quien puede consultar por diversos motivos a fin de promover la participación de la ciudadanía, así como de organizaciones de y para personas con discapacidad. También es una de las atribuciones de la Asamblea “promover y propiciar la colaboración de organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros en el desarrollo e inclusión de las personas

con discapacidad” (DOF, 2019b, p. 13). Es decir, promover la cooperación con diversos actores, nacionales e internacionales, en la materia.

La Secretaría de Salud, por su parte, debe implementar acciones de acuerdo con la Norma Oficial Mexicana (NOM) NOM-015-SSA-2023 (DOF, 2023a), que establece “los criterios que regulan la prestación de los servicios de atención médica integral a las personas con discapacidad, en su calidad de paciente” (DOF, 2023a p. 3). Respecto al diagnóstico de la discapacidad auditiva, esta Norma especifica que debe “realizarse antes de los 3 meses de edad y, preferentemente, por un médico especialista en audiología” (DOF, 2023a, p. 5).

Se describen otros estudios que pueden realizarse, así como procedimientos de rehabilitación, estimulación temprana y otros tratamientos relacionados con el lenguaje y con el uso de aparatos auditivos. Si bien al inicio de la norma se especifica que por *lenguaje* se entiende también la lengua de señas, no enuncia, en el apartado 6.1 de la discapacidad auditiva, la importancia del acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

También forma parte del marco normativo nacional la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDII) (DOF, 2011c). Esta Ley establece los lineamientos en relación con los Centros de Atención Infantil (CAI), que son establecimientos de modalidad escolarizada “donde se prestan servicios de atención, cuidado y desarrollo infantil, [...] desde los cuarenta y tres días de nacidos hasta los seis años o cuando se concluya el ciclo escolar” (MEJOREDU, 2024, pp. 11-12). Aunque en la práctica, la edad –o días desde el nacimiento- para ingresar a la educación inicial en México depende de la institución, entidad o dependencia que la ofrece (MEJOREDU, 2024).

Los CAI han ido evolucionando a lo largo del tiempo “de acuerdo con el tipo de servicio ofrecido y los programas educativos vigentes” (MEJOREDU, 2024, p. 15), pasando de tener un servicio asistencial a uno que busque garantizar el derecho de la educación inicial (MEJOREDU, 2024). Según la LGPSACDII, entre las actividades que se contemplan en los CAI, se encuentra la enseñanza del lenguaje y comunicación (DOF, 2011c), entre otras actividades que pueden contribuir al acceso de la primera infancia sorda a la LSM.

En materia educativa la encargada es la SEP. Esta, mediante la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2019c), dedica un capítulo completo a la educación inclusiva y, aunque fue declarado inválido en 2021, se reformó dicho capítulo en junio de 2024. El Artículo 65, fracción II de esta LGE establece que, para asegurar una educación inclusiva, se deberá “garantizar la adquisición y aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana y el español como segunda lengua para las personas con discapacidad auditiva” (DOF, 2019c, p. 26).

La SEP se divide en áreas centrales; una de ellas es la Subsecretaría de Educación Básica, que a su vez se forma por cuatro direcciones generales: de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, de Desarrollo Curricular, de Materiales Educativos y de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. Esta última propone, entre otras cosas, criterios de pertinencia cultural y lingüística a la Subsecretaría de Educación Básica (DOF, 2022b). Aunque entre su población objetivo no se mencionan las comunidades sordas, es importante recordar que estas son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas, de acuerdo con el Artículo 2 de la CPEUM.

La DG de Desarrollo Curricular, por su parte, propone mejoras en torno a distintos aspectos de la educación inicial y la educación especial, así como también recaba y analiza:

los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria y los servicios de educación especial, a través de sondeos de opinión y otros mecanismos de consulta entre madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, personal con funciones de dirección en las escuelas, instituciones educativas, así como entre aquellos sectores involucrados en la educación. (DOF, 2022b, p.31)

La educación especial ha sido objeto de diversos debates y, si bien los acuerdos internacionales promueven avanzar hacia una educación inclusiva, distintos espacios de educación especial prevalecen. En México se entiende por educación especial aquellos servicios que “brindan apoyos pedagógicos, didácticos, metodológicos, psicológicos,

tecnológicos, terapéuticos y de gestión de recursos que ayuden a eliminar las BAP⁴² que limitan el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes con discapacidad” (DOF, 2023b, p. 7).

En los niveles de educación básica, estos servicios se proveen a través de los CAM y las USAER. Los CAM, por un lado, preparan “a niñas y niños con discapacidad para integrarse a las escuelas regulares y otorgar educación inicial, preescolar, primaria y capacitación para el trabajo a aquellos que no lograran su integración” (MEJOREDU, 2022, p. 50). La USAER, por su parte:

es una instancia técnico operativa de educación especial que apoya a las escuelas comunes de educación básica en la atención –integración o inclusión– de niñas, niños y adolescentes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en distintos contextos escolares y que por tanto se encuentran en riesgo de exclusión. (MEJOREDU, 2022, p. 62)

En 2022, la MEJOREDU publicó el cuaderno *Discapacidad y derecho a la educación en México*. Este documento presenta aspectos relevantes sobre la situación educativa de las personas con discapacidad en el país, así como también explica el contexto en el que se enmarca la transición de la educación especial a la educación inclusiva en el país (MEJOREDU, 2022). Por ejemplo, en el ciclo escolar de 2019-2020, el 67% de las y los alumnos con sordera en educación básica no recibió atención educativa especializada del CAM o USAER (MEJOREDU, 2022).

Para la consecución de los objetivos planteados en el Artículo 3o de la CPEUM, se crea en 2019 la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Este es “un organismo público descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio” (DOF, 2019d, p. 4). Entre las atribuciones de la MEJOREDU se encuentra realizar estudios, investigaciones y evaluaciones del Sistema Educativo Nacional, incidiendo en su mejora (DOF, 2020; DOF, 2019b). Además, coordina el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que “es un conjunto de actores, instituciones y

⁴² Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).



procesos estructurados y coordinados, que contribuyen a la mejora continua de la educación” (DOF, 2019b, p. 2).

En materia de alianzas y colaboraciones, la MEJOREDU tiene un Consejo técnico al que le corresponde, de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación, “sugerir mecanismos de colaboración con autoridades educativas, instituciones académicas y de investigación, instituciones u organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil, nacionales o extranjeras; así como con universidades y otras instituciones de educación superior” (DOF, 2019b, p. 6). El Consejo técnico, a su vez, cuenta con siete Comités de educación cuyos trabajos integran un enfoque de derechos humanos: básica, media superior, superior, inicial, indígena, inclusiva y de formación docente (DOF, 2019b).

Este breve mapeo de las instituciones, dependencias y leyes a través de las cuales se formula el acceso de la primera infancia a la educación en México, permite tener una mejor comprensión sobre la situación actual de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Por un lado, se observa que, aunque el sistema mexicano es complejo por la gran cantidad de actores, políticas, leyes e instituciones que se deben articular, sí se encuentra plasmado el derecho al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

No obstante, no se encontraron suficientes cifras y datos que nos permitan conocer en su totalidad los retos a los que esta población se enfrenta para acceder, no solo a la lengua de señas, sino a una educación de calidad. A partir de 2019, con el cambio de gobierno, se identifica una transición de políticas, leyes y acuerdos que será necesario observar, analizar y evaluar en los siguientes años para poder conocer sus impactos. Haber integrado la educación inicial como parte de la educación básica en la CPEUM es un avance que puede contribuir al acceso de la primera infancia sorda a la educación.

Sin embargo, garantizar su acceso a la lengua de señas es más complejo que la simple integración a los sistemas educativos, sean en modalidades escolarizadas o no escolarizadas. Es decir, para poder garantizar ese derecho, será necesario una voluntad política que se apegue al amplio marco normativo internacional y nacional que respalda el derecho de las infancias sordas a una educación bilingüe/multilingüe

intercultural/multicultural que integre la lengua de señas, entre muchos otros aspectos relevantes.

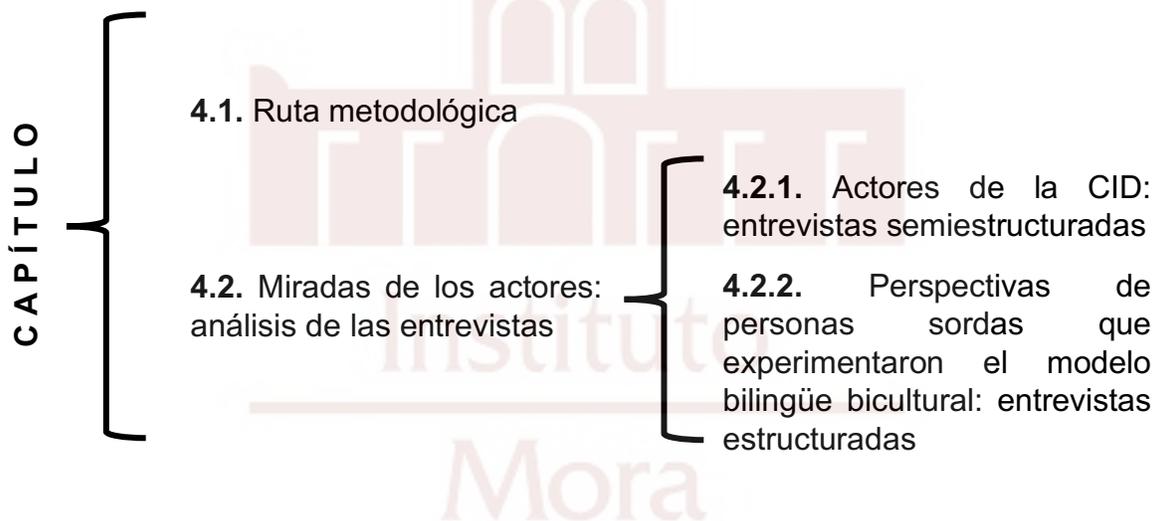
Es fundamental que se promueva que las personas sordas ocupen puestos en las instituciones y dependencias, para guiar y participar en los procesos y en la formulación de nuevas políticas públicas. Es también esencial garantizar que exista un proceso activo de consultas con las OSC y OPD que representan a las personas y comunidades sordas. Asimismo, resulta preocupante la escasa información encontrada sobre la CONADIS durante el periodo de interés (2019-2023). Por ende, será necesario, en los siguientes años y, más aún, con el siguiente cambio de gobierno a finales de 2024, dar seguimiento al cumplimiento de políticas públicas y leyes en materia de discapacidad, primera infancia y educación.



Capítulo IV. Lecciones aprendidas sobre el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas desde sus actores en el marco de la Cooperación Internacional para el Desarrollo

Este capítulo tiene dos objetivos principales y cada uno se desarrolla en un apartado. El primero describe la ruta metodológica que guio esta investigación, así como la forma en que se elaboraron y definieron los criterios para las entrevistas realizadas. Después, el segundo apartado analiza la información obtenida a partir de las entrevistas, así como también presenta los principales hallazgos o resultados. La siguiente Figura 14 indica el orden y contenido del capítulo IV.

Figura 14. *Contenido del Capítulo IV*



Fuente: elaboración propia.

4.1. Ruta metodológica

Esta investigación, como se menciona en la introducción, parte de un enfoque fenomenológico deductivo cuyo interés reside en identificar y analizar los principales factores que promovieron o dificultaron el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México entre 2019 y 2019. Asimismo, se exploran las articulaciones, interacciones y relaciones entre actores en la materia para promover dicho derecho.

La investigación parte de una metodología cualitativa basada en una revisión documental y en la elaboración de entrevistas tanto semiestructuradas como estructuradas. La revisión documental, desarrollada principalmente en el Capítulo III, contribuye a describir contexto internacional y nacional en el que se inserta el acceso temprano de la primera infancia sorda a las lenguas de señas, así como también a analizar la situación particular de México entre 2019 y 2023.

Por otro lado, se realizaron 14 entrevistas divididas en dos grupos principales. El primer grupo consiste en nueve entrevistas semiestructuradas a actores de la CID; tres de ellas son exploratorias para conocer la perspectiva y experiencia de actores a nivel internacional en torno al tema de la investigación. Por su parte, las seis entrevistas restantes se realizaron a actores y especialistas en el contexto mexicano, para identificar y analizar sus perspectivas, así como la forma en que se articulan para promover el acceso temprano de las infancias sordas a la lengua de señas en México.

El segundo grupo de entrevistas consiste en cinco entrevistas estructuradas para conocer las perspectivas de personas sordas que experimentaron el modelo bilingüe bicultural. Estas se realizaron, en particular, a personas jóvenes sordas que estudiaron la educación básica -o parte de ella- bajo el modelo de educación bilingüe bicultural en el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje (IPPLIAP) en la Ciudad de México. Sus perspectivas aportan una visión retrospectiva desde su propia experiencia al tema que aborda la investigación.

Ciertos criterios guiaron la selección de los actores y personas a entrevistar (Cuadro 3). Para el primer grupo de entrevistas se priorizó que los actores, tanto a nivel internacional como nacional, centraran su trabajo en la promoción de los derechos de las personas sordas. También se entrevistó a personas cuya experiencia profesional permite comprender mejor el contexto mexicano y el actuar de ciertos actores. Los criterios del primer grupo de entrevistas no se cumplen en su totalidad para cada actor, debido a que el trabajo, articulación y alcance de las acciones de cada actor puede variar dependiendo de sus distintas características.

Por otro lado, para segundo grupo de entrevistas sí se seleccionaron dos criterios que debían cumplirse: ser una persona sorda mayor de edad y haber cursado la educación básica, o parte de ella, bajo el modelo bilingüe bicultural del IPPLIAP en la

Ciudad de México. Para llevar a cabo estas cinco entrevistas la investigadora contrató a una persona intérprete.

Cuadro 3. Criterios de selección de los actores y personas a entrevistar

Primer grupo de entrevistas (9)
Los actores o personas entrevistadas del primer grupo de entrevistas debían cumplir con al menos una de las siguientes características:
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo enfocado, desde organizaciones no gubernamentales, en la promoción de los derechos de las personas sordas. • Trabajo enfocado, desde organizaciones gubernamentales, en la promoción de los derechos de las personas sordas. • Organizaciones conformadas por personas pertenecientes o cercanas a comunidades sordas. • Promover el acceso temprano de la lengua de señas a la primera infancia sorda. • Promover una educación en lengua de señas a las infancias, jóvenes o adultos sordos. • Articularse con otros actores para contribuir al cumplimiento de los derechos lingüísticos y culturales de las infancias y personas sordas. • Impulsar la construcción de políticas públicas que abonen al acceso de las personas sordas a sus derechos lingüísticos y culturales. • Tener experiencia profesional en instituciones públicas que se dediquen a los derechos educativos de las personas sordas o personas con discapacidad.
Segundo grupo de entrevistas (5)
Los jóvenes entrevistados del segundo grupo de entrevistas debían cumplir con las siguientes características:
<ul style="list-style-type: none"> • Ser persona sorda. • Ser mayor de edad en México. • Haber estudiado la educación básica, o parte de ella, bajo el modelo de educación bilingüe bicultural del IPPLIAP en la Ciudad de México.

Fuente: elaboración propia.

A lo largo de la investigación se identificaron diversos actores que contribuyen, desde sus espacios de enunciación, a la promoción de los derechos educativos, culturales y lingüísticos de las personas e infancias sordas. Algunos de estos actores identificados se presentan en forma de directorio (Anexo 1) y se categorizan en tres niveles: internacional, regional y nacional. No obstante, la lista de actores no es exhaustiva. Aunque hubiera sido deseable entrevistar a todos los actores identificados, esto no fue viable debido a las limitaciones de tiempo y recursos con los que esta investigación contó.

En este sentido, se seleccionaron solo algunos actores (ver Cuadro 4) que, de acuerdo con la revisión documental, tienen una perspectiva cercana al modelo

sociocultural de la sordera. Por ejemplo, como parte de las entrevistas exploratorias se eligió a la Federación Mundial de Sordos, una Organización No Gubernamental Internacional que reúne a las asociaciones nacionales de personas sordas de varios países y cuyo contexto se presenta en el Capítulo III. Sus posicionamientos, entre otros trabajos, pueden contribuir a que las asociaciones nacionales exijan el cumplimiento de los derechos de las personas sordas.

Por otro lado, se entrevistaron a dos actores de Colombia porque en ambos se identifican acciones particulares que destacan en la región y cuya experiencia se considera relevante conocer. Por un lado, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) de Colombia es un instituto de carácter público, creado en 1955 como un establecimiento público de orden nacional y, en 1972 con el Decreto 1823, fue adscrito al Ministerio de Educación Nacional (INSOR, 2019). Tiene como misión “liderar, orientar y articular la implementación de políticas públicas para consolidar entornos sociales y educativos inclusivos, que permitan el goce pleno de derechos y la igualdad de oportunidades para la población sorda en Colombia” (INSOR, 2023).

Por lo tanto, el trabajo del INSOR se ve reflejado en las asesorías y cooperación técnica que provean a otras instituciones y organismos en Colombia. En México no existe una institución equivalente al INSOR enfocada en las necesidades particulares de la población sorda, sino que la discapacidad se aborda como un conjunto, por ejemplo, desde el CONADIS. Por ello, la percepción y experiencia del INSOR acerca del acceso de las infancias sordas a la lengua de señas, así como la forma de articularse para promoverla, resulta sumamente interesante. Adicionalmente, el INSOR tuvo un papel clave en el desarrollo del modelo bilingüe bicultural en México a finales de la década de los 90.

Por ejemplo, la historia del CAM 6 en Morelos que narra María Elena Bonfil (2017) es particularmente interesante por ser un Centro cuya atención se centró, por mucho tiempo, principalmente en niños sordos y sordos con otras discapacidades. A pesar de las tendencias y presión para transitar, a finales del siglo XX, hacia un modelo de integración, el CAM 6 continuó con la atención centrada en esta población. Bonfil explica que, en 1997, los docentes del CAM 6 tuvieron “noticias de un proyecto educativo piloto que se estaba poniendo en marcha en Colombia” (Bonfil, 2017, p. 124), un modelo bilingüe para la primera infancia sorda donde:

La concepción de los alumnos sordos, totalmente distinta a la que conocíamos, valoraba a los mismos sordos como personas visuales, lingüísticamente diferentes a las personas oyentes, pero con la misma capacidad para aprender, siempre y cuando tuvieran acceso a su primera lengua, la lengua de señas (LS). (Bonfil, 2017, p. 124)

Después, María Elena Bonfil narra un proceso de cooperación técnica entre actores de, al menos, Brasil, Colombia y México, a través del cual distintos actores en México pudieron conocer mejor la educación bilingüe y sus objetivos. Así, a partir de 1997, el CAM 6 promovió la educación bilingüe (Bonfil, 2017). No obstante, se enfrentaron a distintos retos, entre ellos, “el burocratismo dentro del subsistema de Educación Especial, para lograr la contratación de adultos sordos como modelos de lengua y cultura de los alumnos sordos” (Bonfil, 2017, p. 125).

Fue mediante una conferencia impartida por la doctora Paulina Ramírez de Colombia y el doctor Boris Fridman de México en 1997, y después de establecer contacto con organizaciones civiles nacionales y extranjeras involucradas en la educación de sordos, que conocimos los fundamentos teóricos del bilingüismo y su puesta en práctica. Entre las organizaciones que menciono, se encuentran el Instituto Nacional de Sordos (Insor) en Colombia, Carlos Skliar en Brasil, el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje I.A.P. (IPPLIAP) y, posteriormente, Enseñame A.C. en la Ciudad de México. (Bonfil, 2017, p. 125)

Por estos diversos motivos, resultó relevante conocer más sobre las experiencias y perspectivas de algunos de los actores previamente mencionados, tanto en México como en Colombia. Por su parte, se enviaron dos solicitudes de entrevistas al INSOR: una a la Subdirección de Promoción y Desarrollo y otra a la Subdirección de Gestión Educativa, sin embargo, únicamente se obtuvo respuesta para entrevistar a la última. Respecto a la información documental, se encontró en el *Informe 2018-2022* (INSOR, 2022) que, entre

otras cosas, hay distintas áreas de oportunidad al interior de la institución para fortalecer la cooperación internacional para el desarrollo.

Por otra parte, la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) es un Organismo No Gubernamental creado en 1984 que tiene la misión de “contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas sordas a través de la defensa de sus derechos y la realización de acciones y programas que respondan a sus necesidades” (FENASCOL, 2021, p. 1). La FENASCOL, a su vez, se conforma por 32 asociaciones afiliadas y es miembro ordinario de la WFD. Para efectos de la investigación se llevó a cabo una entrevista con el Presidente, quien compartió distintas perspectivas adicionales a la información disponible en la página web de la Federación.

A nivel nacional se llevaron a cabo seis entrevistas a actores u personas con experiencia profesional relacionada con el tema de la investigación. Entre ellas se encuentra la Federación Mexicana de Sordos (FEMESOR), que es una asociación civil cuya naturaleza es equiparable con la FENASCOL de Colombia. Ambas son miembros ordinarios de la WFD y representan, de cierto modo, a las personas sordas de cada país. Esto, recordando que las personas sordas son un grupo heterogéneo cuyas posiciones respecto a diversos temas varían. En este sentido, se consideró fundamental llevar a cabo una entrevista con el Presidente de la FEMESOR, a fin de conocer su percepción y experiencia en torno a la articulación para promover el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México.

También se entrevistó a la Coalición de Personas Sordas (COPESOR), una asociación civil de personas sordas constituida formalmente en 2012 para promover “el ejercicio de los derechos de las personas sordas y en especial de los derechos lingüísticos como llave a otros derechos” (COPESOR, s.f.a). Esta asociación ha llevado a cabo distintas acciones de incidencia y participación política relativo a los derechos lingüísticos de las personas sordas en la Ciudad de México y a nivel nacional. Por ejemplo, en 2019, la COPESOR en colaboración con otras asociaciones y coaliciones en México presentaron su *Informe sombra sobre la situación de las personas con discapacidad en México* (COPESOR et al., 2019) en seguimiento al Informe que México envió al CRPD en 2018.

Este Informe, hace diversas observaciones a los avances que presenta México en su Informe, enunciando la falta de acción por parte del CONADIS para promover, entre otras cosas, los derechos lingüísticos de las personas y comunidades sordas en México (COPESOR et al., 2019). Así, presentan distintas recomendaciones relacionadas con los derechos lingüísticos de las personas sordas, que son fundamentales para asegurar su plena participación en los mecanismos de coordinación, aplicación y supervisión de la CDPD (COPESOR et al., 2019). Entre ellas, la implementación de la educación bilingüe, la formación de intérpretes de LSM y la capacitación de docentes sordos (COPESOR et al., 2019).

Entre otras acciones de la COPESOR, se identifica su participación en el envío de observaciones a distintas leyes y proyectos para contribuir a los derechos de las personas sordas. Por ejemplo, una acción puntual, identificada a partir de su página web, es el envío de observaciones en 2021 a la Comisión de Derechos de la Niñez y de la Adolescencia del Senado de la República. En ellas enfatizan la importancia de asegurar una educación bilingüe y una atención temprana que permita a las infancias sordas desarrollar un lenguaje (COPESOR, s.f.b).

También participó COPESOR en el proceso de articulación de algunas organizaciones de personas sordas para impulsar en la legislación nacional reconocimiento de la LSM y el español en el ámbito educativo. El Movimiento en Defensa de la Educación Bilingüe para Sordos (MEBISOR, 2024), en su página de Facebook, narra este proceso de articulación entre el período de 2018 y 2024, cuando se logra que la LGE reconociera que la educación inclusiva debe garantizar la adquisición de la LSM y el español como segunda lengua.

Entre los distintos actores que participaron en las consultas y en el proceso de incidencia política están diversas organizaciones de personas sordas, representantes estatales, niñas/os y jóvenes sordas/os, diputados, senadores y padres y madres de hijos e hijas sordas (MEBISOR 2024). MEBISOR (2024) explica que este reconocimiento a nivel nacional puede impulsar que las legislaciones educativas en los distintos estados se armonicen para garantizar el derecho a la LSM y el español.

Otra asociación civil en México que se entrevistó fue el Centro Clotet. Esta escuela fue creada en 1999 por los Misioneros Claretianos de México como una escuela bilingüe

para sordos (Centro Clotet, 2024). El Centro Clotet se encuentra en la Ciudad de México y recibe a alumnos sordos con rezago educativo en el nivel básico y medio superior (Entrevista Centro Clotet). La experiencia práctica, los conocimientos y las perspectivas que tiene este Centro, en particular con personas sordas que han tenido un rezago educativo durante su primera infancia, contribuyen a la comprensión, a largo plazo, de la importancia de acceder a una lengua y recibir una educación de calidad desde los primeros años de vida.

En el ámbito práctico de la educación también se entrevistó al IPPLIAP. Esta Institución de Asistencia Privada (IAP) ubicada en la Ciudad de México se creó en 1967 y funciona como una organización sin fines de lucro. Tiene distintos programas, entre ellos uno de educación preescolar y primaria para infancias sordas desde “una filosofía bilingüe, en la cual se reconoce la Lengua de Señas Mexicana como el principal medio para transmitir la información” (IPPLIAP, s.f.a). De acuerdo con su página web, es “la única institución que de manera privada ofrece un servicio escolarizado para el alumnado sordo con reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (IPPLIAP, s.f.a).

El IPPLIAP participó también en el proceso que narra Bonfil (2017). Así, junto con el CAM 6, se sumergen, a partir de 1997 y con la experiencia y conocimientos de actores de Colombia y Brasil, en la teoría y práctica del bilingüismo. Por ende, como parte de las entrevistas, también se buscó obtener un espacio para conversar con una Maestra especialista en educación especial que laboró anteriormente en el CAM 6 y que tiene una amplia experiencia trabajando con alumnas y alumnos sordos.

Se han descrito, hasta ahora, distintas entrevistas a actores no gubernamentales a nivel nacional. También fue del interés de esta investigación entrevistar a actores gubernamentales activos y conocer sus experiencias, conocimientos y perspectivas en torno al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México. Sin embargo, para una solicitud de entrevista no se obtuvo respuesta; para otra solicitud se obtuvo respuesta positiva y se llevó a cabo la entrevista, no obstante, no se recibió el consentimiento informado para utilizar la información, por lo que esta se omite en la investigación.

A pesar de ello, se obtuvo respuesta positiva y el consentimiento informado para llevar a cabo una entrevista con la Coordinadora de Proyectos del IPPLIAP, quien también

es exfuncionaria pública. Sus aportes son sumamente valiosos para comprender y analizar el tema de la investigación desde una perspectiva institucional a nivel gubernamental en México. A continuación, se presenta el Cuadro 4 con los actores entrevistados, el cargo de las personas entrevistadas, el tipo de actor, el nivel territorial en el que trabajan o se localizan y si la persona entrevistada es una persona sorda u oyente:

Cuadro 4. Primer grupo: entrevistas semiestructuradas a actores de la CID

Entrevistas exploratorias (3)					
#	Actor	Cargo de la persona entrevistada	Tipo de actor	Nivel del actor	Persona sorda o persona oyente
1	Federación Mundial de Sordos (WFD)	Directora Ejecutiva	Organización No Gubernamental Internacional	Internacional	Persona sorda
2	Instituto Nacional para Sordos de Colombia (INSOR)	Subdirectora de Gestión Educativa	Institución gubernamental en Colombia	Nacional, Colombia	Persona sorda
3	Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL)	Director General de la FENASCOL (y Director de la Secretaría Regional para Sudamérica de la WFD)	Organización de la Sociedad Civil	Nacional, Colombia	Persona sorda
Entrevistas en el contexto mexicano (7)					
#	Actor	Cargo de la persona entrevistada	Tipo de actor	Nivel del actor	Persona sorda o persona oyente
4	Federación Mexicana de Sordos (FEMESOR)	Presidente	Asociación Civil	Nacional, México	Persona sorda
5	Coalición de Personas Sordas (COPEJOR)	Presidente	Asociación Civil	Nacional, México	Persona sorda

6	Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje (IPPLIAP)	Directora	Institución de Asistencia Privada (IAP)	Ciudad de México	Persona oyente
7	Centro Clotet	Coordinador de estudios medio superiores	Asociación Civil	Ciudad de México	Persona oyente
8	Especialista en educación especial que laboró en el Centro de Atención Múltiple (CAM) 6 de Cuernavaca, Morelos	La experiencia que comparte hace referencia a su experiencia en el CAM 6, en Cuernavaca, Morelos.	Servicio escolarizado de Educación Especial. Pionero en el modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda.	El CAM 6 se encuentra en Cuernavaca, Morelos	Persona oyente
9	IPPLIAP e instituciones gubernamentales	Coordinadora de Proyectos en el IPPLIAP y exfuncionaria pública	IAP e instituciones públicas	Nacional y Ciudad de México	Persona oyente

Fuente: elaboración propia.

El trabajo de algunos de los actores del Cuadro 4 es de carácter nacional, mientras que el de otros se localiza específicamente en la Ciudad de México. Independiente de ello, la mayoría de los actores se ubican en la Ciudad de México por lo que, aunque sus perspectivas pueden proveer aspectos relevantes de la situación a nivel nacional, la investigación permite conocer, en mayor medida, el contexto particular de la Ciudad de México y no tanto al contexto diverso que conforma este país. Ocho de las nueve entrevistas se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom, y una se llevó a cabo a través de Google Meet.

Posterior a cada entrevista se envió un formato de consentimiento informado para obtener el permiso de cada persona para utilizar la información en esta investigación. Para las transcripciones de las entrevistas se llevaron a cabo dos pasos: primero se utilizaron las herramientas de transcripción de Word y TurboScribe y, después, cada transcripción se verificó escuchando sus respectivos audios. Para dos de las nueve

entrevistas, por solicitud de las personas a entrevistar, se envió de manera previa el cuestionario de la entrevista semiestructurada (INSORY FENASCOL)

De las nueve personas entrevistadas en el primer grupo, cinco de ellas eran mujeres y cuatro hombres; cinco eran personas sordas y cuatro eran personas oyentes. Dicho de otra forma, se entrevistó a dos mujeres sordas, cuatro mujeres oyentes, tres hombres sordos y un hombre oyente. Para las entrevistas con personas sordas se les consultó de manera previa si requerían que la investigadora contratara a una persona intérprete⁴³; en esos casos, se les preguntó si tenían alguna preferencia de persona intérprete. De las cinco personas sordas entrevistadas, dos solicitaron dicha contratación; dos trajeron a la entrevista virtual a sus propios intérpretes y una de ellas solicitó activar los subtítulos de Google Meet.

Inicialmente se elaboró un cuestionario semiestructurado (Cuadro 5) con 11 preguntas que sirvió como base para las entrevistas del primer grupo. No obstante, debido a la diversidad de los actores entrevistados, particularmente de aquellos que no se insertan en el contexto mexicano, se modificaron y agregaron algunas preguntas para atender sus características particulares: internacional o nacional, gubernamental o no gubernamental y los objetivos o atribuciones que contempla cada actor. Por ende, se desarrollaron cuestionarios semiestructurados para cada actor de entre 12 a 15 preguntas.

El análisis del primer grupo de entrevistas (entrevistas exploratorias y del contexto nacional) se guía en ciertas categorías y subcategorías descritas en el apartado 4.2.1. Asimismo, en cada subgrupo de estas entrevistas se presentan los resultados de manera diferenciada, apoyándose en distintas figuras. El análisis se realizó con el apoyo de la herramienta MAXQDA24 y se busca, a partir de las categorías y subcategorías definidas, hacer una descripción narrativa de las percepciones de los distintos actores.

Por otro lado, para el segundo grupo de entrevistas a jóvenes sordas/o, la investigadora gestionó la contratación de una persona intérprete de LSM. Se elaboró un solo cuestionario estructurado (Cuadro 7) que se utilizó en las cinco entrevistas. El

⁴³ La contratación de intérpretes fue financiada por la investigadora. Se sugiere, para futuras investigaciones, contar con el apoyo de intérpretes en las instituciones académicas para promover la plena participación -en ambos sentidos- de las diversas comunidades lingüísticas en la academia.

análisis se llevó a cabo, también, con base en categorías y subcategorías específicas. Así, estas categorías y subcategorías se seleccionaron para organizar, sistematizar y guiar el análisis de la información de las entrevistas con apoyo de la herramienta MAXQDA24. En el siguiente apartado y subapartados se presentan las respectivas categorías, subcategorías, análisis y resultados obtenidos para ambos grupos de entrevistas.

Sin embargo, se identifican diversas limitaciones en esta investigación. Entre ellas, la falta de representación de actores entrevistados de otros estados del país, así como de zonas rurales. Asimismo, la investigación no pretende evaluar el impacto que tiene la articulación de distintos actores, por lo que se considera un área de oportunidad que futuras investigaciones se centren en dicho aspecto y que puedan integrar las perspectivas y experiencias de personas sordas beneficiarias de acciones en el marco de la CID.

También se considera una limitación no tener acceso a los documentos oficiales que pueden respaldar ciertos tipos de articulaciones o procesos de cooperación, por lo que la investigación se basa en la revisión documental disponible y las percepciones obtenidas a través de las entrevistas. Adicionalmente, la falta de datos segregados en México limita la posibilidad de realizar un análisis cuantitativo; por ejemplo, no se tienen datos sobre cuántas infancias sordas tienen acceso a la lengua de señas, ni la cantidad de instituciones o centros educativos que ofrecen una educación bilingüe bicultural.

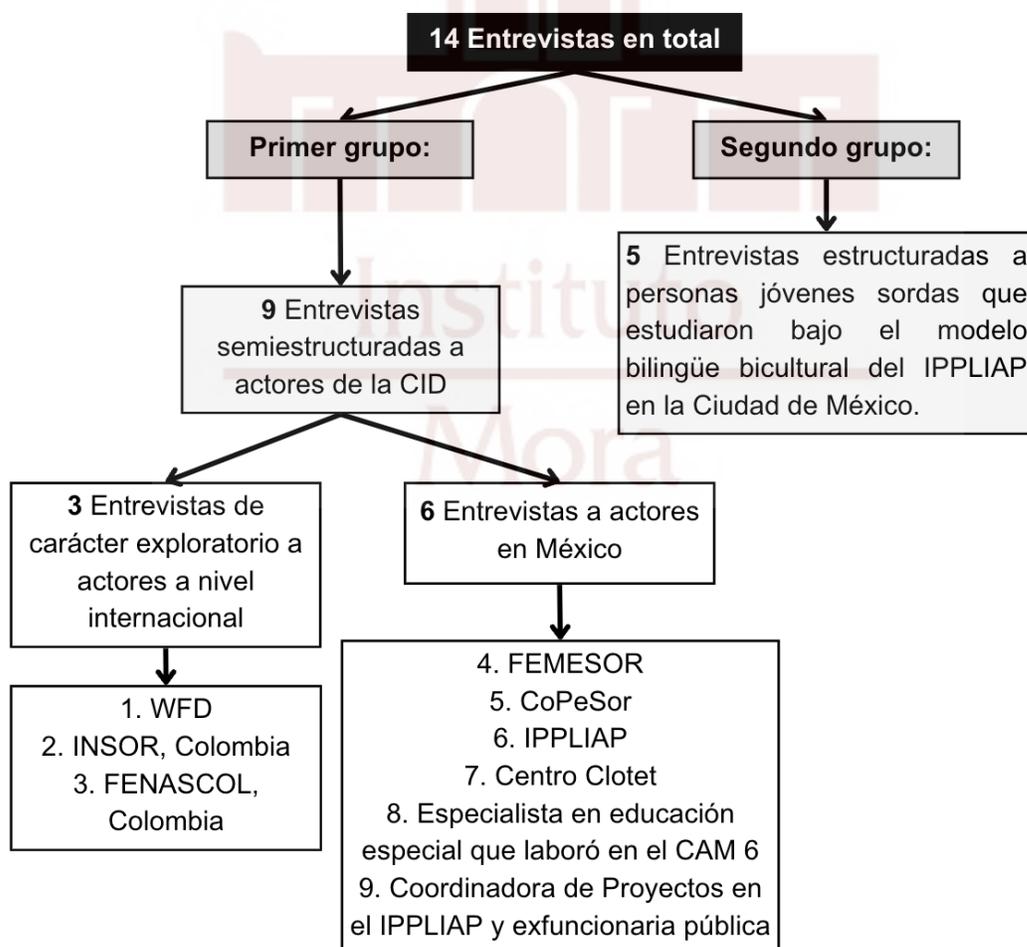
Se considera que esta falta de datos demuestra, en parte, la escasa perspectiva sociocultural antropológica hacia la sordera incluso en los sistemas de recolección de datos sociodemográficos. Finalmente, el Anexo 1 busca presentar, en forma de directorio, los actores a nivel internacional, regional y nacional relacionados, en particular, con la promoción de los derechos lingüísticos y culturales de las infancias y personas sordas. También se plasman algunos actores que promueven los derechos de las personas con discapacidad en general.

4.2. Miradas de los actores: análisis de las entrevistas y resultados

Este apartado se centra en la sistematización y análisis de las entrevistas realizadas, así como en la presentación de los resultados obtenidos. Como se mencionó en el apartado anterior (4.1.), las entrevistas se dividen en dos grupos; en ese mismo sentido, este apartado se conforma por dos subapartados. El primero (4.2.1.) analiza las nueve entrevistas realizadas a actores de la CID. El segundo apartado (4.2.2.) aborda, en particular, las entrevistas realizadas a las personas jóvenes sordas que cursaron la educación básica -o parte de ella- bajo el modelo bilingüe bicultural en el IPPLIAP.

A continuación, la Figura 15 presenta de manera visual el desglose de las 14 entrevistas realizadas a lo largo de la investigación:

Figura 15. Desglose de las 14 entrevistas realizadas



Fuente: elaboración propia.

4.2.1. Actores de la CID: entrevistas semiestructuradas

Este subapartado analiza y presenta los resultados obtenidos de las nueve entrevistas realizadas a actores de la CID (ver Cuadro 4). En el apartado 4.1. se describe el proceso metodológico para realizar las entrevistas, la selección de actores y también se realiza una breve descripción de ellos a partir de una revisión documental. Para este grupo de entrevistas, particularmente para aquellas inmersas en el contexto mexicano, se elaboró el siguiente cuestionario semiestructurado (Cuadro 5) que sirvió como base, aunque en cada entrevista se pudieron haber agregado o modificado ciertas preguntas:

Cuadro 5. Cuestionario semiestructurado base para el primer grupo de entrevistas

#	Preguntas
1	Desde su organización/institución ¿Qué perspectiva tienen hacia el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas?
2	¿Considera que la educación en la primera infancia en México contempla a las infancias sordas u otras infancias en condiciones vulnerables?
3	¿Cuál considera que es la situación actual de México respecto al acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas?
4	Desde su percepción ¿Considera que los instrumentos normativos internacionales y nacionales han contribuido al acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México?
5	¿Cuáles considera que son los principales avances, retos y desafíos que se han realizado para garantizar una educación de calidad para la primera infancia sorda en México?
6	¿Qué actores (gubernamentales, no gubernamentales, de la sociedad civil, internacionales, academia u otro tipo) considera que son fundamentales para la promoción del acceso de las infancias y personas sordas a la lengua de señas?
7	¿En su organización/institución se han generado interacciones, colaboraciones o procesos de cooperación con otros actores (ejemplo: el gobierno, la sociedad civil/comunidad sorda u otros actores) entre 2015 y 2023 para promover el acceso a la lengua de señas?
8	¿Cuáles?
9	¿Ha habido iniciativas de parte de organismos internacionales para generar alianzas con su institución/organización para promover el acceso de la primera infancia a la lengua de señas?
10	¿Cuáles?
11	¿De qué manera cree que impactan estas interacciones en el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas?

Fuente: elaboración propia.

Aunque los cuestionarios elaborados para las tres entrevistas de carácter exploratorio buscan conocer aspectos similares, varían porque atienden a sus características y contextos particulares. Por otra parte, se definieron ciertas categorías y subcategorías, así como criterios específicos que guían el análisis de las nueve entrevistas. Estos elementos se presentan en el siguiente Cuadro 6:

Cuadro 6. Categorías, subcategorías y criterios de análisis del primer grupo de entrevistas

#	Categorías y subcategorías	Explicación y criterios
1	<p>Acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periodo crítico • Privación lingüística • Cuidados (familia y cuidadoras/es) 	<p>Explicación: esta categoría busca conocer la percepción de los actores y/o personas entrevistadas en torno al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas.</p> <p>Criterios: se busca identificar hacia dónde se dirigen las respuestas de las personas entrevistadas. Asimismo, se busca conocer qué categorías surgen en sus respuestas, como el periodo crítico, la privación lingüística, los cuidados de las familias, entre otras.</p>
2	<p>Educación en la primera infancia sorda</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Educación bilingüe bicultural b. Educación inclusiva c. Integración d. Educación especial 	<p>Explicación: esta categoría busca conocer, por un lado, la percepción de las personas entrevistadas en torno a la situación educativa de México entre 2019 y 2023 en el tema y, por otro, si la educación en el país consideró las necesidades de esta población. Asimismo, se busca conocer si sus respuestas se alinean hacia una educación bilingüe bicultural, el modelo de integración, educación inclusiva u otra.</p> <p>Criterios: se reúnen similitudes y diferencias en sus percepciones en torno a la situación educativa de México para la primera infancia sorda (nivel inicial y preescolar). También se exploran sus percepciones en torno a los distintos modelos educativos (educación bilingüe bicultural, educación inclusiva, educación especial u otras). Finalmente, se busca identificar subcategorías y conceptos emergentes en sus respuestas.</p>
3	<p>Derecho a acceder de manera temprana a la lengua de señas</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Instrumentos normativos internacionales (CDPD, etc.) 	<p>Explicación: esta categoría busca conocer, a partir de las percepciones de las personas entrevistadas, si los instrumentos normativos internacionales y nacionales han contribuido o tenido un impacto en el</p>

	<p>b. Instrumentos normativos nacionales (leyes, reglamentos)</p>	<p>acceso de la primera infancia sorda en México (o a nivel internacional para las entrevistas exploratorias).</p> <p>Criterios: se busca identificar si las respuestas de las personas entrevistadas se alinean hacia una respuesta afirmativa o negativa, reconociendo el espectro que existe entre ambas, respecto a la contribución o impacto que los instrumentos normativos han tenido en México y a nivel internacional.</p>
<p>4</p>	<p>Articulación</p> <p>a. Convenio b. Alianza c. Memorándum de entendimiento d. Colaboración e. Comunicación f. Interacción</p>	<p>Explicación: se busca identificar las acciones, interacciones y articulaciones que los actores entrevistados han realizado para promover el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas, así como si éstas, desde sus percepciones, han tenido un impacto.</p> <p>Se presentan, como subcategorías, algunas formas de articularse en orden jerárquico, a fin de percibir su formalidad o informalidad, siendo un convenio una acción de articulación más consolidada o formal que una interacción. Sin embargo, esta jerarquía no representa el impacto que las acciones llevadas a cabo puedan tener en la práctica.</p> <p>Además, no se tuvo acceso a documentos que respaldan o confirman dichas acciones y formas de articularse, por lo que esta categoría no prende ser una evaluación de estas.</p> <p>Criterio: se busca identificar qué formas de articularse ejercen los actores o, en su defecto, qué acciones hacen falta. También se busca conocer, a partir de su percepción, si estas articulaciones e interacciones contribuyen al tema.</p>
<p>5</p>	<p>Actores</p> <p>a. Organismos Internacionales b. Gobierno c. Sociedad Civil (OSC y OPD) d. Comunidad sorda (Intérpretes, personas sordas, madres, padres y cuidadoras/es de personas sordas)</p>	<p>Explicación: se busca conocer, a partir de la percepción de las personas entrevistadas, cuáles son los actores que consideran que deberían articularse para avanzar en el derecho de la primera infancia sorda a acceder, de manera temprana, a la lengua de señas.</p> <p>Las categorías se definieron de acuerdo con los tipos de actores que esta investigación identifica.</p> <p>Criterios: con base en las percepciones de las personas entrevistadas, se identifican los actores que</p>

		se articulan o deberían articularse. Los resultados se plasman mediante una gráfica y su versión narrativa.
6	Retos y avances	<p>Explicación: se busca conocer cuáles son los principales retos y avances que los actores identifican, a partir de sus experiencias en el tema.</p> <p>Criterios: se presenta de manera descriptiva aquellos retos y avances que identifican. También se buscan similitudes o diferencias en las respuestas dependiendo del actor del que provengan.</p>

Fuente: elaboración propia.

En resumen, se definieron seis categorías principales: primera infancia sorda, educación en la primera infancia sorda, derecho de acceder de manera temprana a la lengua de señas, articulación, actores, retos y avances. A través de estas se pretende conocer sus percepciones en torno al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas, así como conocer la forma en la que interactúan, o no, estos actores. Su experiencia y conocimientos permiten también analizar la situación particular en México entre 2019 y 2023, identificando sus principales avances y retos.

El análisis se desarrolla con base en la técnica que proponen Miles, Huberman y Saldaña (2014). Esta consiste en tres pasos para el análisis de datos cualitativos: la condensación de datos, la visualización de datos y, finalmente, la extracción y verificación de conclusiones. El análisis permite, también, identificar nuevas categorías que surgen a partir de las entrevistas realizadas. Primero se analizan las tres entrevistas semiestructuradas de carácter exploratorio: la WFD, el INSOR y la FENASCOL. Posteriormente se analizan las entrevistas semiestructuradas enmarcadas en el contexto de México.

Para el análisis de las tres entrevistas de carácter exploratorio se rescatan fragmentos textuales de cada actor, a fin de plasmar los distintos contextos y perspectivas de éstos (organización no gubernamental internacional, institución gubernamental en Colombia y OSC en Colombia). La segunda parte contempla un mayor número de entrevistas (seis) que comparten un mismo contexto: el mexicano. En este sentido, el análisis se centra en la identificación general de percepciones en torno a las categorías, subcategorías y otros conceptos emergentes.

Análisis de las entrevistas exploratorias

La primera categoría busca conocer las distintas percepciones en torno al **acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas**. En estas entrevistas exploratorias se identificó un consenso: es un derecho y es de suma importancia garantizar el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas desde la edad cero. Algunos fragmentos de las posturas de dichos actores se enlistan a continuación:

- “Para la infancia que nace sorda su lengua natural debe ser visual y esa lengua es la lengua de señas” (Entrevista WFD).
- “No se debe considerar, se debe afirmar que es un derecho el que a los niños sordos en primera infancia se le garantice los escenarios educativos, familiares, culturales, que le permitan un desarrollo pleno del lenguaje” (Entrevista FENASCOL).
- “Tenemos una condición lingüística que ningún otro individuo con discapacidad tiene. Es decir, nosotros los sordos, si no tenemos acceso a una primera lengua que es la lengua de señas, no podemos más tarde desarrollar [...] todas esas capacidades” (Entrevista INSOR).

Asimismo, en las distintas respuestas surgieron algunas de las subcategorías que se tenían contempladas. Por ejemplo, los tres actores hicieron referencia al período crítico para la adquisición de una lengua –entre los cero a los cinco o seis años-; período también que abarca la primera infancia. Explicaron que, en caso de no acceder a una primera lengua, las infancias se pueden experimentar una privación lingüística.

La privación lingüística se da cuando “no hay ninguna lengua que pueda llevar al niño a socializar, a aprender, a conocer el mundo” (Entrevista INSOR). Por lo tanto, es necesario proveer a la infancia sorda una lengua que “pueda aprender sin esfuerzo, sin esforzarse, sin necesidad de apoyo adicional. Y esa es la lengua de señas” (Entrevista WFD).

Adicionalmente, se observa un consenso entre los actores respecto a la libertad que tienen las familias de brindar a las infancias sordas alternativas de rehabilitación, terapia oral, implantes cocleares, etc., pero esta no debe sustituir el acceso temprano a la lengua de señas. Es decir, “la lengua no se debe privar, independientemente de que

quieran ponerle terapia oral. Eso va a tomar más tiempo, pero la lengua no debe esperar. Es un derecho humano” (Entrevista WFD).

No obstante, dos actores señalan que, en algunos casos, el personal médico suele recomendar a las familias prohibir la lengua de señas a las infancias sordas para continuar otras alternativas. Al no tener acceso a una primera lengua, los actores explican que muchas infancias llegan a la educación preescolar o primaria con un rezago educativo. Además, si bien es importante el papel de la educación formal en la *educación*, no es el único.

Con relación a la subcategoría de *cuidados (familia y cuidadoras/es)*, los tres actores señalan la importancia del papel que tienen las madres, padres y personas cuidadoras en el proceso de adquisición de una lengua para la primera infancia sorda. Considerando el alto porcentaje de infancias sordas que nacen en hogares con padres, madres y cuidadoras/es oyentes, coinciden en promover que las familias aprendan la lengua de señas. Para esto, debe haber un trabajo de elaboración de políticas públicas para que las familias puedan aprender lengua de señas y comunicarse con sus infancias sordas (Entrevista WFD). En la entrevista, la persona de la WFD arguye que:

Una vez que en el centro médico el doctor identifica la sordera, le debe ahí inmediatamente conectarse con las comunidades sordas del entorno, para que [...] le den a la familia orientación y conozcan adultos sordos y aprendan la lengua de señas de tal manera que las familias puedan hablar con su bebé en la lengua natural del bebé que va a ser la lengua de señas. Eso independientemente si las familias después deciden poner un implante o no. Sobre eso no tenemos posición. (Entrevista WFD).

Esta investigación entiende el concepto *educación* en un sentido amplio que contempla aspectos adicionales a la educación formal y no formal, como la educación informal y los cuidados que las madres, padres y cuidadoras/es puedan brindar a sus hijos e hijas. Así, la primera categoría está sumamente relacionada con la segunda: ***educación en la primera infancia sorda***. Esta segunda categoría se dirige más hacia la educación formal

y no formal, a fin de conocer la percepción de los actores en torno a los distintos modelos educativos.

Las percepciones de los tres actores coinciden en la importancia de que la educación se imparta en lengua de señas y la lengua nacional escrita. Sin embargo, se pueden distinguir algunas particularidades. Por ejemplo, la persona entrevistada de la WFD compartió que, para la Federación, la educación debe ser multilingüe e intercultural, es decir, se amplía el enfoque de la educación bilingüe bicultural porque “hoy en día estamos hablando de una educación inclusiva y el concepto de educación inclusiva incorpora o significa que hay que incorporar toda la diversidad humana [...]. Entonces estamos hablando de otras lenguas minorizadas que también existen” (Entrevista WFD). Asimismo, explica que:

la educación inclusiva no es una ubicación, sino que es una experiencia. Eso quiere decir que no se trata de poner a una persona sorda dentro de un colegio para pensar que ya tenemos educación inclusiva. No. Se deben cumplir ciertos requisitos para que la educación de personas sordas sea realmente efectiva. (Entrevista WFD)

Entre estos requisitos, especificó que la educación debe impartirse en lengua de señas y español escrito; debe haber, por lo menos, mitad de alumnos sordos y mitad de alumnos oyentes; debe haber profesores –sordos u oyentes- que dominen de manera fluente la lengua de señas; y debe haber profesores sordos “que no haya una subvaloración de la identidad sorda dentro de la escuela” (Entrevista WFD).

La persona de la FENASCOL comparte que, en articulación con el enfoque de la WFD, abogan por que:

la infancia sorda tenga una respuesta oportuna en la educación inclusiva donde se respete su derecho al acceso y a la adquisición de la Lengua de Señas Colombiana en entornos genuinos, naturales y acordes a sus edades como cualquier niño accede también a desarrollos lingüísticos desde la lengua que usen y les permite conocer el mundo. (Entrevista FENASCOL)

Es decir, “los niños sordos necesitan estar inmersos en contextos que les permita desarrollar su lenguaje a través de una lengua visual” (Entrevista FENASCOL), por lo tanto:

en la medida en que estén con docentes oyentes que no son competentes en el uso de la lengua, y/o estén con otros niños oyentes donde no hay la interacción en LSC estarán en desventaja cada vez mayor a los niños oyentes de esta etapa escolar. (Entrevista FENASCOL)

Por su parte, la persona del INSOR expresó que su enfoque “es trabajar hacia una educación bilingüe y bicultural” (Entrevista INSOR). Sus particularidades se presentan en el documento *Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda* (INSOR, 2020). Sin embargo, la persona entrevistada identifica una confusión a nivel mundial en torno a la educación inclusiva:

políticamente y legalmente la inclusión se ha concebido de una manera [...] que de pronto va contraria de la educación del sordo. Porque pues a nosotros que tenemos que estar juntos, que tenemos que estar unidos para poder desarrollar la lengua, no nos conviene estar cerca de la casa cada niño sordo cerca de la casa. O sea, para nosotros esto ya es segregación, mientras que para las políticas [...] dice que si los niños están juntos, eso es segregación. O sea, no no hemos podido llegar como a un punto en el que la ley pueda, de alguna manera aceptar que la educación del sordo es distinta, que la educación del sordo también está permeada por la cultura y que necesitamos desarrollar ambas cosas, la lengua y la cultura, porque si no estamos juntos, pues cómo vamos a desarrollar eso. [...] Nosotros [...] luchamos por que los niños estén juntos. Por que los niños vayan a un solo colegio, pero entonces [...] nos dicen “pero eso es segregación”. Entonces no es como nosotros vemos la segregación. Son diferentes puntos de vista que no hemos podido llegar como a un acuerdo. (Entrevista INSOR)

La persona de la FENASCOL coincide en que muchas veces existe una confusión, pues “ante el afán de la inclusión y la concepción que Todo sirve para Todos, se tiende a obviar las necesidades específicas” (Entrevista FENASCOL). Además, la FENASCOL destacó varios puntos en la entrevista:

- “El desarrollo de una buena educación bilingüe bicultural empieza de los 0-5 años”, de no ser así ya está afectando toda la educación bilingüe del niño y llega a primaria muy tarde, sin lengua de señas.
- En Colombia, muchas veces se trae a un modelo lingüístico debido a que la persona docente en el aula inclusiva no sabe lengua de señas. Pero el modelo lingüístico no está preparado como docente. Entonces ahí es donde empieza a fallar la educación bilingüe dentro de un enfoque de educación inclusiva.
- “... con otras federaciones de Latinoamérica estamos tratando de acordar una posición, que aquí en Colombia la comunidad sorda prefiere que haya escuelas como antes. Escuelas específicas para personas sordas. Pero a nivel mundial dicen “ah eso es segregación”. Segregación, dicen, no. Segregación depende. Pero eso es también un problema económico”.

La tercera categoría de análisis es el **derecho a acceder de manera temprana a la lengua de señas**. Esta categoría, en el contexto de las entrevistas exploratorias, se enfoca en los instrumentos normativos internacionales. Es decir, se busca conocer si, desde las perspectivas de los actores, estos han incidido de manera tangible en el derecho mencionado. La persona de la FENASCOL destacó la Declaración sobre los Derechos de las Infancias Sordas de la WFD; documento cuya traducción al español y a la Lengua de Señas Colombiana presentan en su página web.

La persona del INSOR considera que a partir de la CDPD “se pueden hacer muchas cosas porque ahí se explica la educación de los sordos. No propiamente, pero sí se habla de las diferencias de las discapacidades” (Entrevista INSOR). Además, explica que en Colombia ya existen múltiples leyes (Ley 324, Ley 1346, Ley 1618), por lo tanto, lo que falta es empezar a trabajar en ellas, así como conocimiento de la comunidad en general.

La categoría **articulaciones** está intrínsecamente relacionada con la categoría de **actores**. Estas buscan identificar la forma en que los actores, en el marco de la cooperación internacional, interactúan y se articulan. Estas interacciones se pueden

consolidar o formalizar en alianzas, colaboraciones, etc. Sin embargo, para poder adentrarnos en dicho aspecto, se presentan aspectos breves sobre la forma en que cada actor trabaja, cómo trabajan y con qué actores han colaborado, de acuerdo con la información obtenida en las entrevistas.

Por ejemplo, la persona de la WFD explica que la Federación reúne a organizaciones o federaciones de personas sordas de 136 países del mundo. Su estrategia de cooperación internacional no consiste en donar fondos, sino en intentar conseguirlos para poder llevar a cabo sus acciones y proyectos. Por un lado, tienen varias declaraciones, posicionamientos y documentos políticos “sobre la lengua de señas y [...] otros temas [...] que deben ser tomados en cuenta para incluir a las comunidades sordas en igualdad de condiciones y el respeto de sus derechos humanos plenos” (Entrevista WFD).

Por otro lado, tienen distintas iniciativas y proyectos de alianzas con otras organizaciones. Entre ellas, mencionó la alianza entre la WFD y UNICEF América Latina y el Caribe: elaboraron un memorándum de entendimiento “para empezar a promover conocimiento sobre el tema de la primera infancia sorda y la importancia de la no privación de lengua en la edad de cero a cinco” (Entrevista WFD). Realizaron encuentros y paneles de trabajo para llevar a cabo dos conversatorios sobre la adquisición de lenguas en la primera infancia sorda.

En estos encuentros y conversatorios también colaboraron las Secretarías Regionales de la WFD: la de Norteamérica, Centroamérica y el Caribe y la de Sudamérica. Esta última está dirigida por el Director General de la FENASCOL, por lo tanto, la FENASCOL también participó en dichas colaboraciones. Además, la persona de la WFD mencionó que en la actualidad tienen una alianza con el actor CBM para fortalecer el derecho a la salud de mujeres indígenas sordas en Bolivia, particularmente en relación con sus derechos sexuales y reproductivos (Entrevista WFD).

Con respecto a buenas prácticas en el tema de la investigación, la persona de la WFD compartió una iniciativa impulsada por el gobierno de Nueva Zelanda. Esta consiste en contratar a adultos sordos para que enseñen lengua de señas a los hogares donde acaban de diagnosticar a un bebé con sordera. De esta manera contribuyen a la

adquisición de la lengua desde la edad cero, reducen la privación lingüística de las infancias sordas y promueven la inclusión laboral de adultos sordos.

Por otro lado, la persona de la WFD explicó que, aunque la WFD no tiene proyectos o acuerdos específicos con la UNESCO, es parte de su lista de organizaciones de la sociedad civil con quienes comparten o intercambian información. Además, como parte de otro proyecto de la WFD focalizado en el derecho al reconocimiento legal de las lenguas de señas, se articularon en 2023 para que el área de Memoria del Mundo de la UNESCO incorporara los hechos históricos del Congreso de Educación de Milán de 1880 y el Congreso en Vancouver, Canadá, de 2010 (Entrevista WFD). Después, la persona de la FENASCOL compartió que su misión como actor es:

ser ente consultor en temas de discapacidad auditiva, no solo porque la organización ha sido liderada desde profesionales sordos de diversos perfiles, sino por la experiencia teinada la ser sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, y otros también con usos de la lengua oral y escrita. En ese sentido las alianzas son fundamentales en nuestra gestión y hemos tenido a través de casi 40 años sinergias, alianzas, convenios son muchas entidades a nivel nacional e internacional para la incidencia social y política a nivel nacional internacional con el sector público y privado.

En ese sentido mencionó, como parte de sus alianzas y articulaciones, el trabajo que desarrollan con la WFD. Por ejemplo, los conversatorios e investigaciones a nivel internacional. Adicionalmente, compartió que han colaborado con el INSOR, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de Colombia, la UNICEF, RIADIS, entre otros.

A nivel internacional el actor de la FENASCOL, desde su papel como Subdirector de la Secretaría Regional de Sudamérica de la WFD, identifica distintas organizaciones que deberían estar trabajando en la formulación de estrategias y alianzas. Las describe como un paraguas que inicia con la WFD, para después continuar con la UNESCO, la UNICEF, la IDA, la RIADIS. Esto, a fin de incidir en niveles más locales: la comunidad sorda, los padres y madres de familia, docentes, etc.



Por su parte, la persona entrevistada del INSOR explicó que su labor es brindar asesorías y asistencia técnica a otras instituciones gubernamentales en Colombia para promover los derechos de las personas sordas. Así, en el ámbito educativo, no se encargan de la implementación de la educación bilingüe bicultural para infancias sordas, pero sí pueden guiar y asesorar a quienes la llevan.

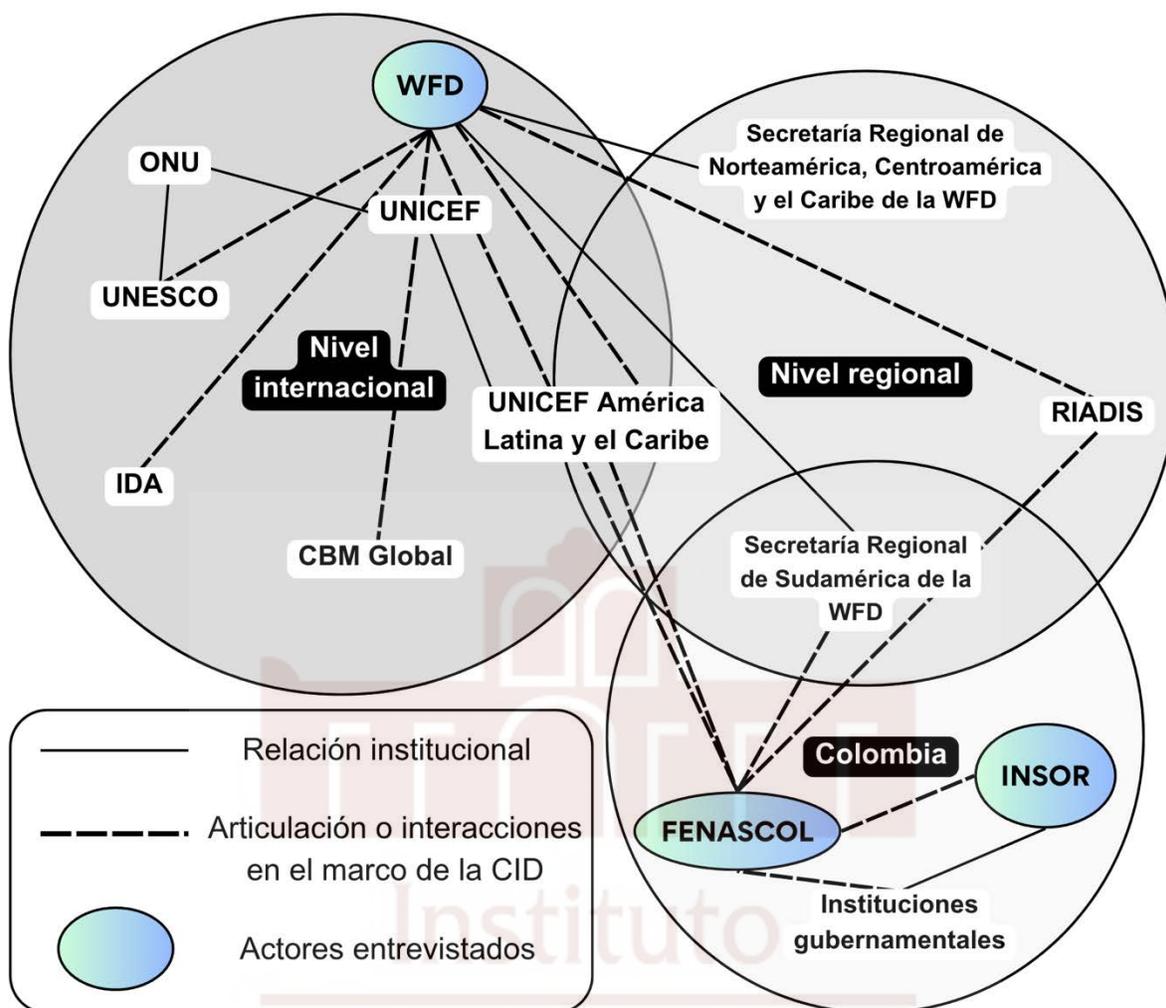
Además, describió que el INSOR ha ido a asesorar a varios países de la región de Latinoamérica. Sin embargo, no se compartieron más detalles o documentos sobre estas visitas o asesorías técnicas. Entre sus principales contrapartes se encuentra el Ministerio de educación y el Instituto de Bienestar Familiar. Un aspecto importante a mencionar es que, a mediados de 2023, el INSOR pasó a ser una entidad Adscrita al Ministerio de la Igualdad y la Equidad, por lo que al momento de la entrevista se tenía incertidumbre respecto a los posibles cambios que esto implicaría.

Con relación a la categoría de **articulaciones**, se les consultó a los actores qué aspectos o criterios consideran que debe haber para generar alianzas y promover el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Algunos aspectos que mencionaron son:

- La voluntad para generar alianzas.
- Tener interés en conocer a las organizaciones de la sociedad civil.
- Que se generen condiciones para un ganar-ganar entre los actores; no solo dar por una parte y recibir por la otra.
- Contar con una caracterización de calidad frente a las poblaciones sordas infantiles, que tengan presente sus historias socio lingüísticas, sus entornos culturales y el hogar donde están creciendo los niños sordos.

A continuación, la Figura 16 presenta de manera visual los actores que se mencionaron en estas tres entrevistas y sus articulaciones o interacciones en el marco de la CID:

Figura 16. Actores e interacciones a partir de las entrevistas exploratorias



Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

La última categoría busca conocer los principales **retos y avances** que estos actores, desde sus distintos contextos, características y experiencias, identifican para garantizar el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Entre los retos se encuentran los siguientes:

- “Nuestros proyectos que reciben fondos no son en América Latina, son en África y en Asia. Ya, porque la región de América Latina y el Caribe no es hoy en día una prioridad para los donantes en cuanto se refiere a financiamiento. [...] porque según los indicadores del Banco Mundial, América Latina no está dentro de los países que necesitan más recursos” (Entrevista WFD).

- “Existe todavía este círculo endémico de desconocimiento sobre nuestras necesidades”, que en parte se debe a las barreras lingüísticas (Entrevista WFD).
- “La educación inclusiva, al final de cuentas, es un proceso [...] Entonces yo no diría que aquí en el mundo hemos llegado realmente a lograr una experiencia de educación inclusiva que sea cien por ciento lo que debería ser. Si así fuera, tendríamos más personas sordas políticas dirigiendo el mundo, líderes visibles viendo allá, tendríamos más personas sordas participando y trabajando en igualdad de condiciones.” (Entrevista WFD).
- Que cada país tenga una política pública nacional sobre educación bilingüe bicultural, porque sin esta no hay claridad sobre dicho proceso ni recursos para implementarla (Entrevista FENASCOL).
- Lograr un reconocimiento en Latinoamérica de las lenguas de señas, pero no conformarse con eso, sino conseguir que las leyes y políticas públicas se implementen, se financien (Entrevista FENASCOL).
- El trabajo de los actores gubernamentales se tiene que ajustar a las políticas de cada Gobierno, cada vez que este cambia (Entrevista INSOR).
- Promocionar las leyes y decretos existentes, porque ya existen suficientes. Falta implementarlos (Entrevista INSOR).

Entre los avances que los actores identifican, destacan los siguientes:

- En algunos colegios se ha logrado formalizar la oferta educativa bilingüe (Entrevista INSOR).
- Se han generado resoluciones para que se continúe el trabajo de algunas secretarías (Entrevista INSOR).
- La educación inclusiva ha hecho que se genere interés por aprender lengua de señas, sin embargo, el avance de la educación inclusiva debe ser pensado desde un enfoque dual para las personas sordas: “desde la mirada de la discapacidad y las limitaciones a la que se enfrenta por no oír y por ende su relación con el estado y/o la sociedad, y, la mirada desde la minoría lingüística como un ser humano poseedor de una lengua identidad y cultura distinta a la de la mayoría debido a la forma de percibir comprender y relacionarse con el mundo exterior” (Entrevista FENASCOL).

- En algunos países de América Latina se está tratando de establecer proyectos y se han generado avances: en Chile, Colombia, Brasil.

Finalmente, la persona de la WFD compartió un aprendizaje del trabajo en campo que realizan: la presencialidad, para “generar acciones de construcción de capacidades para las comunidades sordas”, es esencial “porque la cultura es visual” (Entrevista WFD). Además, comparte que, en los proyectos en terreno, “es necesario adaptarnos al universo cognitivo, cultural e incluso a la privación de lenguaje que la comunidad sorda de ciertos países tiene, ya para lograr que las comunidades sordas comprendan plenamente, los puedan asumir” (Entrevista WFD).

En conclusión, se observa en los tres actores una cercanía al modelo sociocultural y antropológico de la sordera. Asimismo, se identifican diferencias en la forma de articularse como actores, atendiendo a sus características contextos particulares. La persona de la WFD, desde su contexto internacional, utiliza un lenguaje muy cercano a la CID: explica su estrategia de cooperación internacional, algunas de sus alianzas, colaboraciones y tiene un conocimiento general de la situación sobre el acceso de la primera infancia sorda a nivel internacional. Sin embargo, de acuerdo con lo que menciona, hay limitaciones en su incidencia debido a la falta de fondos.

Por otro lado, se identifica que los actores en Colombia tienen perspectivas sumamente cercanas en torno al acceso a la lengua de señas y la educación en la primera infancia. Sin embargo, sus acciones y forma de trabajo son distintas debido a su naturaleza como actores. Por ejemplo, el INSOR es un actor gubernamental, sin embargo, su trabajo se limita a las asesorías técnicas para fortalecer, en el caso de la entrevista realizada, el acceso de la población sorda a una educación bilingüe bicultural (aunque se reconoce que puede haber más líneas y formas de acción que la entrevista no llegó a identificar).

Aunque estas asesorías técnicas y acompañamiento que ofrecen a otras instituciones en Colombia son un factor clave en la promoción de la educación bilingüe bicultural y, por ende, una forma de promover el acceso a la lengua de señas, no son sinónimo de una implementación de estos aspectos. Es decir, hay muchos otros factores que pueden incidir en el efectivo cumplimiento de las leyes que promueven dicho acceso; entre ellos, la voluntad política y los recursos económicos.

Se identifica a la FENASCOL como una OSC clave a través de su articulación con la WFD y otros actores de la región, así como con el INSOR al interior de Colombia. Se observa su hilo conductor entre los espectros internacional/nacional-público/privado, fungiendo también como consultor en temas relacionados con los derechos de las personas sordas.

Análisis de las entrevistas en el contexto mexicano

Este subapartado presenta el análisis y los resultados de las seis entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas se realizaron a actores que, en el contexto nacional, contribuyen a la comprensión del acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas entre 2019 y 2023. El apartado metodológico (4.2.) describe distintos detalles sobre el proceso de selección y elaboración de estas entrevistas. Sin embargo, se seleccionaron actores cuyas perspectivas, de acuerdo con la revisión documental, se acercan al modelo sociocultural y antropológico de la sordera.

El análisis que se presenta a continuación explora este y otros aspectos desde las miradas de las personas y actores entrevistados. Se utilizó como base el cuestionario presentado en el Cuadro 11, aunque algunas preguntas variaron a fin de atender las características particulares de cada actor. Asimismo, las categorías y subcategorías descritas en el Cuadro 12 guían el análisis y sistematización de los resultados.

La primera categoría busca conocer las perspectivas de los actores y/o personas entrevistadas en torno al **acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas**. Se observa un consenso respecto a la importancia de garantizar dicho acceso desde la edad cero no solo en la teoría o instrumentos normativos internacionales y nacionales, sino en la práctica. Algunos de los actores hicieron referencia a las subcategorías contempladas en dicha categoría; por ejemplo, tres de los seis actores señalaron la privación lingüística a la que se enfrentan las infancias sordas al no tener acceso a una primera lengua.

Asimismo, en cuatro de las seis entrevistas se señaló la importancia que tienen las familias (madres, padres y personas cuidadoras) para que las infancias sordas aprendan la lengua de señas. Por otro lado, también surgieron diversos conceptos e ideas adicionales en sus respuestas. Cuatro de las seis personas entrevistadas

identifican que, en la práctica, las recomendaciones del personal médico, al ser la primera orientación, impactan en las decisiones de las familias sobre si proveer o no acceso a la lengua de señas a sus infancias.

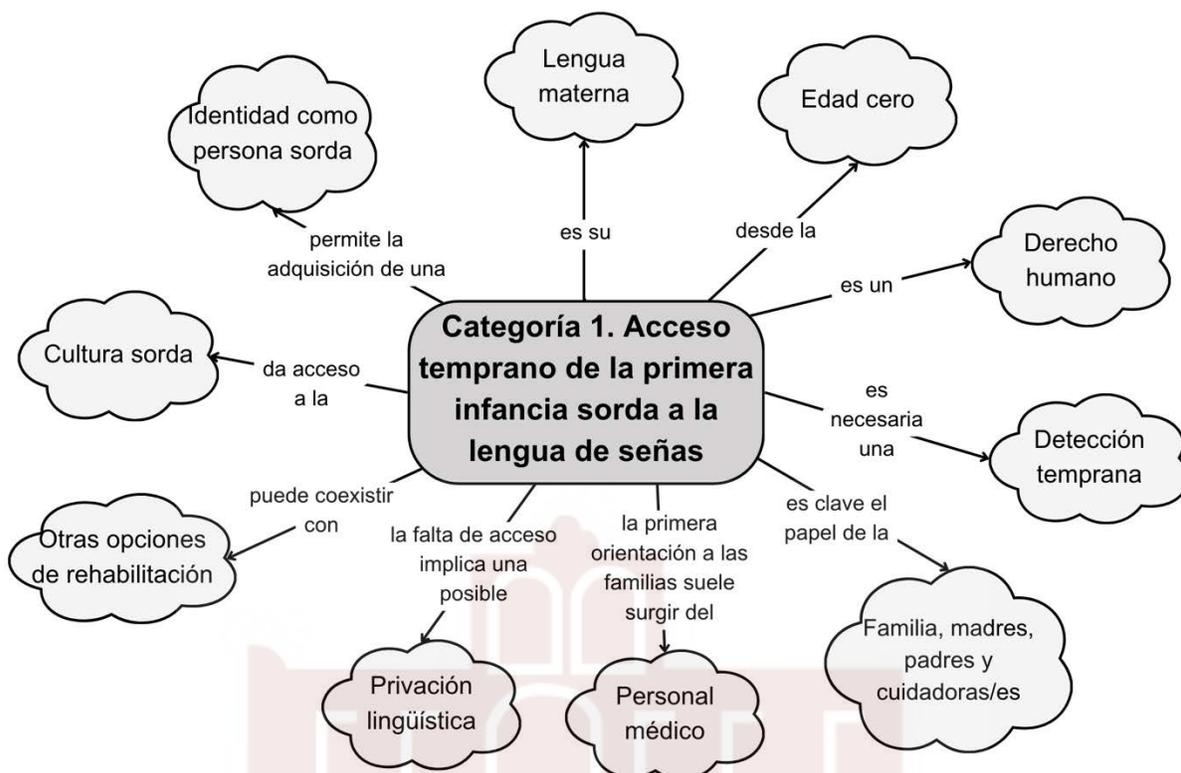
También indican que, en muchos casos, estas recomendaciones se centran únicamente en la rehabilitación auditiva, privando a las infancias sordas de la lengua de señas. Una persona expresó la importancia que tiene la detección temprana, así como proveer a las infancias sordas de tantas oportunidades como les sea posible. Es decir, tienen derecho a acceder a la lengua de señas y a ser bilingües, pero también habrá infancias que, debido a su nivel de pérdida auditiva, se puedan beneficiar de las terapias de oralización u otras opciones de rehabilitación y puedan ser funcionales en una educación regular.

Tres personas, por su parte, mencionaron el concepto de la lengua materna, haciendo referencia a la lengua de señas para las infancias sordas. Dos personas señalaron la importancia del acceso a la lengua de señas por proveer, también, acceso a una identidad como persona sorda; y una persona lo relacionó con el acceso a la cultura sorda. A continuación, la Figura 17 muestra un mapa mental con las subcategorías o conceptos emergentes a partir de las respuestas de las personas entrevistadas:

Instituto
Mora



Figura 17. Contexto nacional: Categoría 1 y subcategorías emergentes



Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

La segunda categoría **educación en la primera infancia sorda** busca conocer dos aspectos principales. El primero se centra en sus opiniones respecto a la situación educativa de México entre 2019 y 2023, así como si, desde su perspectiva, la educación consideró las necesidades de las infancias sordas. El segundo busca explorar sus percepciones en torno a los distintos modelos educativos para la primera infancia sorda.

Se observa una similitud en las respuestas de los actores entrevistados respecto a esta segunda categoría: la situación educativa en México en el período señalado no ha considerado las necesidades de las infancias sordas. Esto lo atribuyen a diversos motivos, entre ellos:

- Falta de designación de presupuesto a la educación de las personas sordas.
- Desconocimiento de las necesidades educativas de las personas sordas.
- Prevalencia de un modelo oralista.
- Falta de adecuaciones curriculares en las escuelas.
- Al ser una minoría, no se les contempla en la educación.

- La ausencia de una reforma educativa que establezca centros educativos para personas sordas.
- Falta de especialización y capacitación de las y los docentes para atender las características de las personas sordas.
- Ausencia de políticas textuales; hay confusión respecto a cómo implementar los modelos educativos (antes integración, ahora inclusión) para atender de manera adecuada las necesidades de la población sorda.
- Falta de recursos económicos destinados a la elaboración de materiales educativos específicos para las infancias y personas sordas. Se atribuye erróneamente la responsabilidad de hacer adecuaciones curriculares a las y los docentes, lo que implica una carga de trabajo grande y compleja.

Por ejemplo, tres de las seis personas relacionan la educación deficiente con la falta de recursos públicos asignados para garantizar una educación adecuada para las personas sordas en el país. Por ende, consideran que las políticas educativas se han alineado con modelos de integración o *inclusión* donde, al estar todas las personas en un aula, se requiere un presupuesto menor.

Una persona considera que, para que haya realmente una inclusión en un aula con alumnos oyentes y sordos, es necesario que los oyentes aprendan y utilicen la lengua de señas. Además, se debe garantizar una educación bilingüe en lengua de señas y español escrito a las personas sordas. Finalmente, explica que también debe estar considerada la cultura sorda en las adecuaciones curriculares, en los aspectos que se centran en el sonido o ruido como silbatos, entre otras cosas.

Dos de las seis personas entrevistadas expresaron que la transición en México de tener escuelas especializadas para personas sordas a tener un sistema de educación especial que no está especializado en ha sido negativa. Una de estas personas explica que, aunque en algunos CAM hay contacto con la lengua de señas, no son entornos lingüísticos que les permita a las infancias sordas adquirir un lenguaje, sociabilizar y realmente aprender.

Otra persona –no contemplada en el párrafo anterior- coincide con la necesidad en México de elaborar una reforma en la política educativa a fin de crear, por un lado, una normal de especialización y, por otro, centros educativos dedicados a la educación

de las personas sordas. Esta persona explica que la educación bilingüe bicultural permite a las y los niños sordos configurar su cosmovisión: está con sus iguales, aprende lengua de señas, está en sintonía con su propia lengua y en su propia cultura.

Por otro lado, una persona arguye que, aunque es necesario garantizar el modelo bilingüe bicultural para las infancias sordas, también es importante proveer de otras alternativas y metodologías orales a aquellas infancias que, por su grado de pérdida auditiva, se puedan beneficiar de estas. Esta persona explica que, aun así, la escuela debe ser para personas sordas; no para segregar, sino para poder darles las herramientas que necesitan para su futuro.

La misma persona considera que la inclusión es algo que se puede dar si las infancias sordas tienen estas bases sólidas. Explica que la inclusión se puede dar a través de distintas actividades, estrategias y eventos donde las infancias sordas puedan interactuar con infancias oyentes y viceversa.

Otra persona arguye que la inclusión, al menos en la educación, es entendida como darle a cada uno lo que necesita para su máximo desarrollo. Sin embargo, esta persona considera que existe una malinterpretación al respecto y en la práctica no se da, a las infancias y personas sordas, lo que necesitan en la educación. Así, considera que el modelo actual de inclusión se asemeja más a un modelo de integración.

Una persona distinta considera que la idea oralista persiste en el ámbito educativo, a pesar de que el derecho a la lengua de señas esté establecido en los instrumentos normativos. Por su parte, la pandemia por COVID 19 únicamente fue mencionada por una persona entrevistada. Esta persona señala, desde su experiencia personal, que la educación virtual fue sumamente compleja para atender las necesidades educativas de las infancias sordas.

En otro sentido, una persona reitera la relevancia del papel que tienen las familias en la educación de las infancias sordas. Se observa que las personas entrevistadas, desde sus diversas percepciones, destacan aspectos relevantes que la educación en la primera infancia sorda debería considerar. A continuación, se enlistan todos los aspectos mencionados, independientemente de si se mencionaron en una o más entrevistas:

- Proveer la lengua de señas y la lectura y escritura del español.
- Adecuar aspectos educativos y de infraestructura a la cultura sorda.

- La presencia de modelos lingüísticos -persona adulta sorda-.
- Brindar a las infancias acceso a su cultura e identidad lingüística.
- Docentes sordos.
- Convivencia con otras infancias sordas.
- Proveer herramientas para la comprensión y apropiación de la información: que la educación sea competente.
- Proveer de tantas oportunidades como sea posible: brindar metodologías orales y otras herramientas de rehabilitación a las infancias que, por su pérdida auditiva, puedan beneficiarse de ello.

La tercera categoría explora el **derecho a acceder de manera temprana a la lengua de señas**. El objetivo es conocer, a partir de las percepciones de los actores, si los instrumentos normativos nacionales e internacionales han contribuido o tenido un impacto en la situación de México en la materia. Las seis personas coinciden en que, debido a los acuerdos internacionales del país, se han creado y armonizado algunas leyes al interior que respaldan ciertos derechos de las personas sordas.

Sin embargo, cuatro personas consideran que, aunque estas leyes existen, no se han interpretado e implementado como deberían. Por ende, coinciden en que el acceso al lenguaje y la educación no se garantiza en la práctica. Otro actor considera que hace falta una armonización de las leyes nacionales en materia educativa con los tratados internacionales.

Una de las personas entrevistadas describe que, aunque en muchos lugares no se implementen, los instrumentos normativos sí han tenido impacto. Explica que, desde su perspectiva, hay muchas instituciones que sí hacen caso tanto a los acuerdos internacionales como a las dinámicas que presenta la WFD. Además, considera que el modelo de derechos humanos ha sido importante para impulsar el cambio de la perspectiva asistencialista de la discapacidad.

Otra persona destaca que el modelo de derechos humanos a nivel internacional contribuyó al reconocimiento de la LSM al interior del país, plasmado por primera vez en la Ley General de las Personas con Discapacidad de 2005. Asimismo, tres de los seis actores mencionaron la CDPD como un instrumento que ha contribuido a la armonización de leyes al interior del país, aunque estos cambios no se garanticen en la práctica.

Una persona señala que el derecho de las personas sordas a la educación bilingüe se había plasmado en la Ley General de las Personas con discapacidad de 2005. Sin embargo, explica que, con la derogación de esta Ley y la creación de la LGIPD en 2011 se quitó ese derecho. Es decir, considera que esa modificación implica un retroceso para los derechos de las personas sordas.

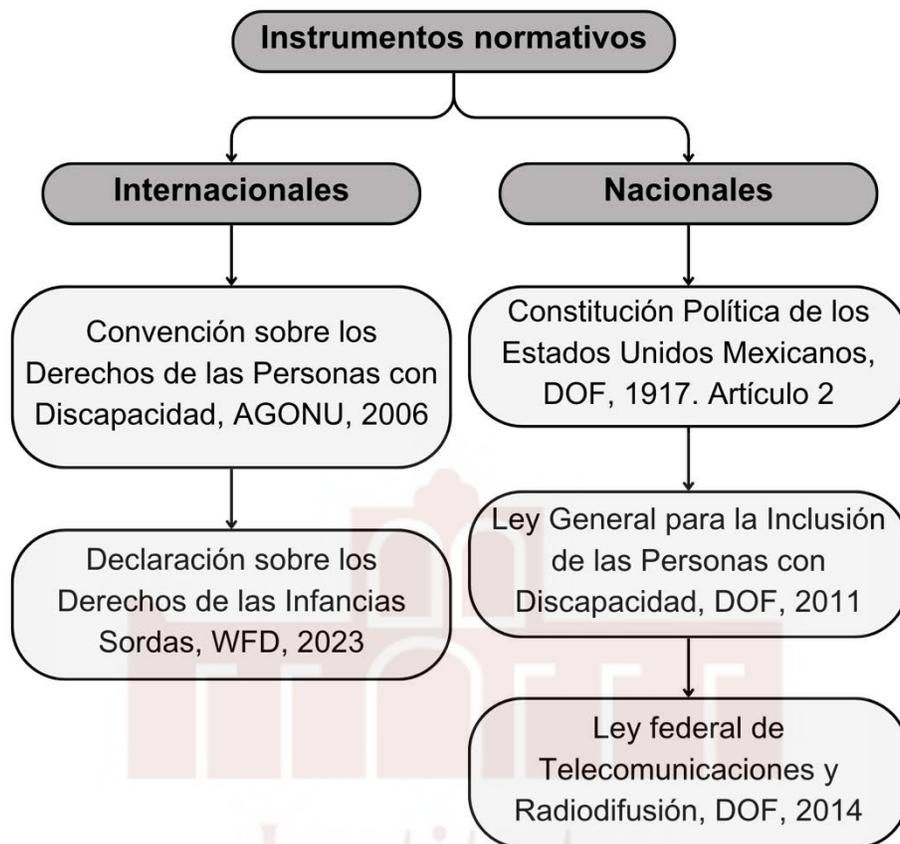
Por su parte, otra persona arguye desde una perspectiva gubernamental que, aunque la educación bilingüe estuvo explícita en la Ley General de Personas con Discapacidad de 2005, no se eliminó en la LGIPD de 2011. Describe que la LGIPD buscó alinearse con la CDPD y, aunque no se menciona de manera explícita, sí está contemplada la educación bilingüe debido a que se establece el derecho de las personas sordas a una educación en lengua de señas y la lectura y escritura del español.

Finalmente, tres de los actores consideran que hay avances visibles en materia de telecomunicaciones: en la interpretación de los noticieros y otros programas de interés. Por otro lado, dos actores señalan la importancia de la incidencia política de las familias, personas y comunidades sordas para exigir sus derechos en la cámara de diputados, cámara de senadores y otros espacios. A continuación, la Figura 18 presenta los instrumentos normativos nacionales e internacionales que fueron mencionados en las distintas entrevistas:

Instituto
Mora



Figura 18. Instrumentos normativos internacionales y nacionales que han contribuido a partir de las percepciones de los actores en el contexto nacional



Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Las siguientes dos categorías **-articulación y actores-** se analizan de manera conjunta. Por un lado, se busca identificar las acciones, interacciones y articulaciones entre los actores para promover el derecho al acceso temprano de la primera infancia sorda. Asimismo, se explora si estas articulaciones, a partir de sus percepciones, han tenido un impacto o han contribuido al tema. Por otro lado, la Figura 19 presenta un mapeo de los actores mencionados en las entrevistas, así como sus vínculos, interacciones o articulaciones.

Primero, la persona de la FEMESOR explicó en la entrevista que su afiliación a la WFD como miembros ordinarios significa, entre otras cosas, que tienen derecho a votar y proponer temas. Por ejemplo, votar en la elección de la bandera de las personas sordas o en la elaboración de la Declaración sobre los derechos de las infancias sordas. Aunque pueden participar en la Asamblea General y Congreso Mundial que se lleva a cabo cada

cuatro años, la persona de la FEMESOR compartió que no asistieron a Corea del Sur en 2023 debido a la falta de recursos para pagar el viaje.

También explicó que para otros actores del contexto nacional hay más formas de asociarse con la WFD para tener acceso a la información. A nivel regional, la persona de la FEMESOR mencionó que hace un par de años se intentó formar parte de la RIADIS, sin embargo, hubo dificultades para hacerlo por temas relacionados con los trámites. Además, explicó que la WFD ha recomendado que, para poder impulsar los derechos de las personas sordas, las distintas asociaciones y organizaciones en el país no deben estar separadas (Entrevista FEMESOR).

La persona de la FEMESOR reconoce que aún se debe trabajar en ese aspecto y compartió algunas de las articulaciones que tienen con actores no gubernamentales. Por ejemplo, con la Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE), con asociaciones de cuatro Estados del país, con MEBISOR y con la Unión Nacional de Sordos de México (UNSM) (Entrevista FEMESOR). Esta última, de acuerdo con la persona de la FEMESOR, tiene articulación con muchas asociaciones de personas sordas en el país.

Respecto a actores gubernamentales, la FEMESOR se ha articulado con el Instituto de las Personas con Discapacidad de la Ciudad de México (INDISCAPACIDAD CDMX) (Entrevista FEMESOR). La persona de la FEMESOR compartió que en el período presidencial anterior (2012-2018) se comenzó a intentar generar una articulación con el CONADIS, sin embargo, a partir del período presidencial actual, el trabajo de esta institución parece estar pospuesto. Finalmente, considera que, para que haya más articulación con la SEP, es necesario que se contemplen los derechos de las personas sordas desde una mirada lingüística y no tanto médica (Entrevista FEMESOR).

El actor de la COPESOR compartió que han trabajado para impulsar temas relacionados con los derechos de las personas sordas. Por ejemplo, con la comunidad de personas sordas y también con padres y madres oyentes, han buscado impulsar la educación bilingüe. En ese sentido, explicó que la asociación ha estado en contacto con la cámara de diputados y senadores, así como con otras instituciones de gobierno federal, nacional y local. Considera que hay posibilidad de trabajar con la SEP, sin embargo, faltan

distintos aspectos y un plan de trabajo para que esta reconozca la educación bilingüe (Entrevista COPESOR).

Mencionó también que, en colaboración con otras asociaciones de personas sordas, han creado el Segundo Pacto por la Comunidad de Personas Sordas de la Ciudad de México. Este Segundo Pacto reúne a 10 asociaciones y grupos que buscan defender sus derechos humanos, entre otros aspectos (Entrevista COPESOR). Además, la persona de la COPESOR explicó en la entrevista que, a nivel internacional, la Coalición recibió una invitación en 2023 para participar con la ONU en materia de derechos lingüísticos de las personas sordas.

Por otro lado, considera que no hay un proceso colaborativo entre la WFD y otras asociaciones en México, sino que parece ser un proceso vertical donde les comparten información (Entrevista COPESOR). Esta información les llega de dos formas: a través de la FEMESOR o puede ser consultada por internet. La persona de COPESOR coincide en que, en el contexto nacional, el movimiento de personas sordas no puede hacerse solos. Sostuvo que es necesaria una articulación entre el movimiento de personas sordas y los padres y madres de infancias sordas, para exigir a las instancias educativas que se garanticen los derechos de los niños sordos.

La persona entrevistada del IPPLIAP, por su parte, explicó la forma en que se articula con otros actores. Por ejemplo, describió que a través del seminario SEÑALEES (explicado en el apartado 4.2.2.) se ha creado un foro internacional de discusión. Aunque anteriormente existía una colaboración entre el IPPLIAP y la SEP para impulsar la capacitación de los maestros de educación especial de toda la república en dichos seminarios, la colaboración con la SEP cesó (Entrevista IPPLIAP).

Para la realización de estos seminarios, la persona del IPPLIAP identifica a distintos actores del sector académico como aliados fundamentales en distintos momentos. Por ejemplo, se han aliado con el Instituto Tecnológico Autónomo de México y con la Universidad Panamericana. También han recibido financiamiento de actores privados como MIXUP y otras fundaciones internacionales (Entrevista IPPLIAP).

Por otro lado, explicó que el IPPLIAP ha mantenido contacto con la presidenta de la WFD y ha participado en los dos conversatorios que realizó UNICEF América Latina y el Caribe en colaboración con la WFD. También, describió que el IPPLIAP considera a todos

sus donantes como estratégicos, ya que las donaciones aportan alrededor del 83% de los ingresos del Instituto, mientras que los padres y madres de infancias aportan alrededor del 17% de los ingresos (Entrevista IPPLIAP).

Adicionalmente, identificó a distintos actores como claves en el proceso de garantizar el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Entre ellos, los médicos y médicas del sector salud, y las y los docentes de educación especial (Entrevista IPPLIAP). Con las madres, padres y familiares se genera interacción a través de clases que el IPPLIAP les ofrece para que aprendan lengua de señas y puedan comunicarse con sus hijos e hijas (Entrevista IPPLIAP).

La persona del Centro Clotet compartió, también, algunas de las interacciones y articulaciones que han generado. Con relación al sector gubernamental han tenido articulación con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Entrevista Centro Clotet). Por otro lado, explicó que el Centro Clotet mantiene contacto con otras escuelas particulares de personas oyentes para generar encuentros entre alumnos y alumnas sordas y oyentes; por ejemplo, con el Instituto Florida, el Instituto Asunción, la Universidad Iberoamericana, entre otras (Entrevista Centro Clotet).

Finalmente, compartió una iniciativa al interior del Centro Clotet: el Taller de Cultura Sorda, donde han traído a líderes sordos importantes para la comunidad sorda a hablar de distintos temas con las y los alumnos (Entrevista Centro Clotet). Por otro lado, se entrevistó a una persona especialista en educación especial que laboró en el CAM 6 de Cuernavaca, Morelos. Esta persona narró la forma en que este Centro comenzó a explorar el modelo bilingüe bicultural en 1997.

Así, se identifica un proceso de cooperación técnica a través del cual personas expertas en el tema de Colombia y Brasil compartieron sus conocimientos sobre este modelo educativo con actores en el contexto mexicano. Sin embargo, debido a que esta persona no trabaja actualmente en el CAM 6, se desconoce la forma de articulación o interacción con otros actores entre 2019 y 2023.

Por otro lado, la entrevista a la Coordinadora de Proyectos del IPPLIAP que ha laborado en instituciones gubernamentales se centró en conocer sus percepciones a partir de su experiencia en el sector público. Por ejemplo, compartió que desde la Subsecretaría de Educación Básica se elaboró el documento *Orientaciones para la*

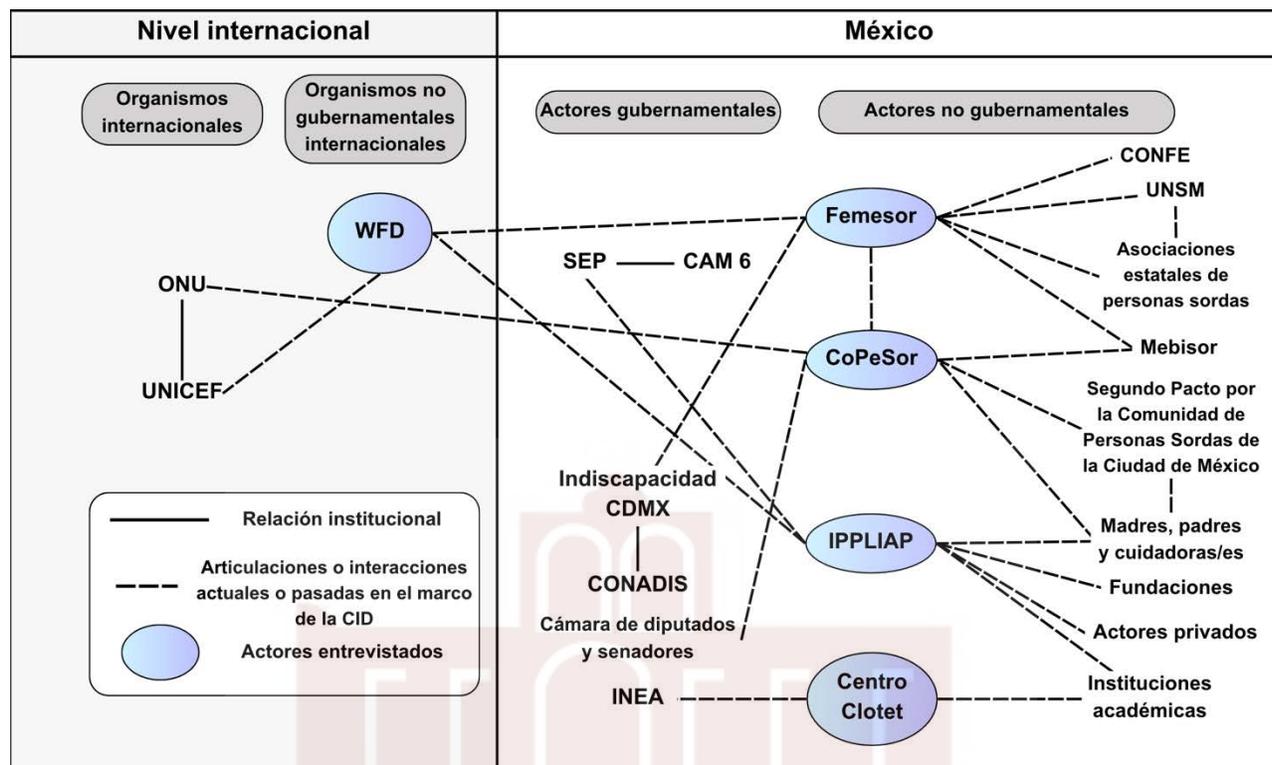
atención educativa desde el enfoque bilingüe bicultural de alumnos sordos que cursan la educación básica (2012) (mencionado también en el apartado 3.2.1.).

Explicó que para la elaboración de dicho documento se invitaron a otros actores a participar: de la sociedad civil se invitó a líderes de asociaciones de personas sordas, en materia educativa se invitó a docentes de todos los estados de la república, y también colaboró el IPPLIAP (Entrevista #9, Cuadro 4). En este sentido, la persona compartió que, desde su experiencia en el sector gubernamental, sí hubo participación social en el proceso de elaboración de la LGIPD (Entrevista #9, Cuadro 4).

En general, tres de las seis personas entrevistadas coinciden en que las distintas interacciones y articulaciones sí contribuyen a la promoción del acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Sin embargo, identifican una fragmentación en la articulación e interacción de los actores de la(s) comunidad(es) sorda(s) en México. En este sentido, es necesario un trabajo conjunto y coordinado para obtener mejores resultados en sus procesos de incidencia y promoción de derechos lingüísticos y culturales, entre otros.

A continuación, la Figura 19 presenta un mapeo de algunos de los actores que fueron mencionados e identificados a partir de las seis entrevistas con personas del contexto mexicano. Asimismo, se muestra con líneas si ha habido interacciones o articulaciones entre los distintos actores, de acuerdo únicamente con la información obtenida en las entrevistas. Por ende, se reconoce que estas articulaciones no son exhaustivas y puede que haya más interacciones, ya sea entre los mismos actores mencionados o con otros actores que, por la limitación de tiempo de cada entrevista, no fueron mencionados.

Figura 19. Actores e interacciones a partir de las entrevistas en el contexto nacional



Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

La última categoría, como su nombre lo indica, busca conocer los principales **retos y avances** que las personas entrevistadas identifican para garantizar un acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México. Los distintos retos mencionados se enlistan a continuación:

- Desconocimiento por parte de la sociedad civil sobre cómo funciona el sector gubernamental, para generar incidencia. Por ende, es necesario clarificar y capacitar desde gobierno hasta la sociedad civil para conocer cómo pueden incidir.
- No se perciben espacios de confianza para trabajar con el gobierno. Es necesaria la creación de más espacios de diálogo participativo con la sociedad civil.
- Inactividad e incertidumbre respecto al trabajo del CONADIS.
- En el sector público se suelen hacer interpretaciones erróneas, desde la visión como personas oyentes, respecto a las leyes que sostienen el derecho de las infancias sordas a acceder a la lengua de señas.

- Escasa de participación de las comunidades sordas que puede atribuirse a la falta de acceso a intérpretes.
- Una fragmentación de las asociaciones y organizaciones de las comunidades sordas que termina duplicando o repitiendo esfuerzos y trabajos. Es necesaria una mayor vinculación de la sociedad civil: nada de nosotros sin nosotros.
- Escasa articulación entre gobierno federal y los gobiernos estatales para implementar el derecho de la primera infancia sorda a acceder a la lengua de señas.
- Falta de armonización de leyes estatales y locales con la CDPD y otros instrumentos normativos nacionales.
- Para *garantizar* el acceso, es fundamental que los gobiernos asignen presupuesto para lograrlo y establezcan sanciones de no cumplirse. Hay una escasa asignación de recursos para garantizar los derechos lingüísticos y culturales de la primera infancia sorda.
- Ausencia de estancias o centros educativos para la primera infancia sorda.
- Ausencia de escuelas para personas sordas, tanto en las ciudades como en zonas rurales.
- Escasa articulación con el sector salud para instruir a las madres, padres y cuidadoras/es de infancias sordas respecto a su derecho de acceder de manera temprana a la lengua de señas. Esto, independientemente de si tienen acceso a otras herramientas, metodologías y tecnologías.
- Es necesaria una mayor incidencia política por parte de madres, padres y personas cuidadoras de infancias sordas para promover dicho acceso.
- Es necesario que tanto las instituciones educativas gubernamentales como particulares tengan modelos lingüísticos de la lengua de señas.
- La articulación sobre la importancia del acceso temprano a la lengua de señas debe ir en cascada: desde el gobierno federal al estatal y al local hasta llegar a las personas docentes en las aulas. Si no llega hasta las personas docentes no tiene sentido el proceso, pues no se garantiza en la práctica este acceso.

Por otra parte, las personas entrevistadas identificaron que, a nivel nacional, se han logrado algunos avances en la materia:

- El reconocimiento oficial de la LSM.
- Por ley, hay interpretación a la LSM en medios oficiales.
- Hay una mayor visibilidad de la LSM en libros de texto y otros materiales educativos.

4.2.2. Perspectivas de personas sordas que experimentaron el modelo bilingüe bicultural: entrevistas estructuradas

El segundo grupo de entrevistas se conforma por cinco entrevistas estructuradas a personas jóvenes sordas que cursaron la educación básica -o parte de ella- bajo el modelo bilingüe bicultural en el IPPLIAP en la Ciudad de México. El IPPLIAP es un instituto que también participó en el primer grupo de entrevistas. Este Instituto es una IAP que ofrece una educación bilingüe bicultural en la Ciudad de México y busca promoverla, también, a través de sus seminarios anuales SEÑALEES. En estos seminarios invitan a distintos docentes y otras personas profesionales para abordar y debatir problemáticas particulares relacionadas con la educación en general.

El seminario 20° SEÑALEES de 2024 se tituló *Seminario de capacitación para maestros de niñas y niños sordos*⁴⁴ y consistió en cinco días consecutivos –del 3 al 8 de junio-. Se desarrolló en modalidad virtual, presentando distintas sesiones, ponencias y conferencias de múltiples temas; varios de ellos relacionados con el tema de la investigación. Por ejemplo, sobre el derecho a la educación de las personas sordas, la educación de las personas sordas ante la inclusión, los principales avances y retos en materia educativa, las políticas públicas para las personas sordas y las experiencias de alumnos sordos bajo el modelo educativo bilingüe bicultural, entre otros temas.

Se considera sumamente valioso, para esta investigación, poder conocer las perspectivas y experiencias de exalumnas y exalumnos del IPPLIAP. Esto, a fin de tener una visión retrospectiva en torno al acceso temprano a la lengua de señas, la educación bilingüe bicultural y las vivencias de personas sordas durante su primera infancia. En este sentido, se consultó con el IPPLIAP la posibilidad de invitar a algunas de sus exalumnas y exalumnos a una entrevista individual. Se obtuvo una respuesta positiva

⁴⁴ La investigadora se registró y asistió de manera virtual al SEÑALEES 2024, *Seminario de capacitación para maestros de niñas y niños sordos* del IPPLIAP. El seminario SEÑALEES cumplió en 2024 su aniversario número 20.

por parte del IPPLIAP, y cuatro exalumnas sordas y un exalumno sordo accedieron a participar en la entrevista.

Para ello, la investigadora contrató a una persona intérprete en cada una de las entrevistas. Así, las citas textuales que se presentan más adelante son una interpretación de la LSM al español oral. Se preparó un cuestionario estructurado con distintas preguntas para responder en un lapso de 20 a 30 minutos. La naturaleza de las preguntas variaba: algunas tenían opciones de respuesta en el sentido de una escala likert, otras tenían opciones múltiples y también se incluyeron algunas preguntas abiertas. La identidad de las personas entrevistadas se mantendrá de manera anónima.

Para el análisis de las transcripciones de estas entrevistas también se siguió la técnica que proponen Miles, Huberman y Saldaña (2014) que consiste en tres pasos para el análisis de datos cualitativos: la condensación de datos, la visualización de datos y, finalmente, la extracción y verificación de conclusiones. Esto, con apoyo de la herramienta MAXQDA24. A continuación, el Cuadro 7 presenta el cuestionario estructurado utilizado para las cinco entrevistas:

Cuadro 7. Cuestionario de las 5 entrevistas a exalumnas(o) del IPPLIAP

#	Preguntas y sus opciones de respuesta	
1	¿Cuál es tu nombre y cuántos años tienes?	
2	¿A qué edad entraste al IPPLIAP?	
3	¿Te identificas como una persona sorda?	Opciones: mucho, algo, poco, nada.
4	¿Te identificas como parte de la comunidad sorda?	Opciones: mucho, algo, poco, nada.
5	¿A qué edad adquiriste la sordera?	Opciones: 0-3 años, 3-6 años, 6-9 años, 9-12 años, otro.
6	¿Cuál fue tu primera lengua?	Opciones: lengua de señas, español escrito, español oral, otro.
7	¿Cómo fue la comunicación con tus madres/padres/personas cuidadoras?	Opciones: a través del español oral, español escrito, la lengua de señas, varios de los anteriores, otro.
8	¿Utilizas la lengua de señas actualmente?	Opciones: mucho, algo, poco, nada.
9	¿Qué modelos educativos tienen las escuelas a las que has asistido?	Opciones: educación especial, educación inclusiva, educación bilingüe bicultural, otro.

10	¿Qué aspectos te parecen adecuados y cuáles cambiarías de las escuelas a las que has asistido?	
11	¿Por qué?	
12	¿Consideras que el acceso temprano a la lengua de señas tiene un impacto en el desarrollo de las personas sordas?	Opciones: Mucho, algo, poco, nada.
13	¿Por qué?	
14	¿Qué es la inclusión para ti?	
15	¿Qué recomendaciones podrías hacer a los padres/madres/cuidadores de hijos e hijas sordas durante su primera infancia? Es decir, aspectos que consideres valiosos en la infancia sorda (cuidados, educación, etc.)	

Fuente: elaboración propia.

Este cuestionario pretende conocer las experiencias, percepciones y vivencias de las personas sobre el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Esto, a fin de complementar o contrarrestar la revisión documental realizada a lo largo de la investigación y las entrevistas semiestructuradas que se analizan en el subapartado anterior. Se definieron, con base en el cuestionario, algunas categorías de análisis:

- Identidad y comunidad sorda
- Percepción en torno al acceso temprano a la lengua de señas
- Comunicación con madres, padres y personas cuidadoras
- Percepción de los modelos educativos
- Percepción de la inclusión
- Aspectos valiosos y recomendaciones durante la primera infancia sorda

Se entrevistaron a cinco personas de entre 21 y 24 años: cuatro mujeres y un hombre. Dos de las mujeres entrevistadas son hermanas. Respecto a la edad en la que adquirieron la sordera, cuatro personas respondieron que les detectaron la sordera entre los 0 y 3 años. De estas cuatro, dos nacieron sordas y las dos hermanas no especifican si nacieron o simplemente les detectaron la sordera a los dos años y medio de haber nacido. Por otro lado, la otra persona respondió que nació oyente y fue adquiriendo la pérdida auditiva: alrededor de los 9 años, a través de una biometría, conoce que es hipoacúsica (Entrevista #2).

En relación con la primera categoría de análisis, **identidad y comunidad sorda**, el 100% de las personas entrevistadas se identificó *mucho* como una persona sorda y también como parte de la comunidad sorda. Por su parte, la segunda categoría hace

referencia a la **percepción en torno al acceso temprano a la lengua de señas**. Para ello, se les preguntó a las personas si consideraban que el acceso temprano a la lengua de señas tiene un impacto en el desarrollo de las personas sordas. Se les brindaron las opciones *mucho, algo, poco, nada*. Cuatro de las cinco personas respondieron *mucho*, y una de ellas respondió *algo*.

Entre los argumentos de aquellas personas que respondieron *mucho*, se encuentran:

- “Porque es muy valioso y también habla de la identidad sorda. La lengua de señas va con los sordos” (Entrevista #1).
- “Porque ayuda mucho a conocer el significado de las cosas, la experiencia de entender qué es en carne viva de lo que estamos hablando” (Entrevista #2).
- “Porque deben tener en cuenta que es una edad muy temprana y que pueden aprender muchas cosas. Que no es tarde y que pueden enseñarles y de verdad abrir sus horizontes y abrirles el mundo” (Entrevista #5).

Por su parte, la persona que respondió *algo*, argumentó que:

Obviamente, conocer la parte de lengua de señas, de materia, de dibujos, de conocimientos de animales, diferentes palabras que vayan asegurando la importancia de la Lengua de Señas Mexicana. Que eso nos ayuda mucho a utilizar la lengua de señas y respetar su gramática, respetar sus reglas y que, bueno, evidentemente no va a ser como una lengua de señas cien por ciento ya en conocimiento de su precariedad. No, tal vez es un proceso que va cambiando, que es más perfectible. Entonces, eso claramente es algo que se va construyendo y que van arreglando poco a poco, pero bueno, que siempre la Lengua de Señas Mexicana va a ser claramente la mejor opción. (Entrevista #4)

Respecto a sus procesos de adquisición de una primera lengua, tres de las cinco personas reconocen la LSM como su primera lengua. Por otro lado, una persona explica que su “primer idioma fue la parte oral, el español oral y después la lengua de señas” (Entrevista #5). Finalmente, la persona que adquirió la sordera alrededor de los 9 años

describe que también que su primer idioma fue la parte oral y después la LSM (Entrevista #2). Independientemente de ello, las cinco personas respondieron que actualmente utilizan la LSM *mucho*.

La **comunicación con sus madres, padres y personas cuidadoras** varía de acuerdo con cada contexto. Por ejemplo, en el caso de las dos hermanas entrevistadas, explican que ambas tienen una comunicación fluida en LSM con su madre porque, cuando ingresaron al IPPLIAP alrededor de sus 3 y 4 años, su madre comenzó también a aprender la LSM. Así, la comunicación con su madre se da “naturalmente” (Entrevista #1), mientras que con su padre es más limitada.

Otra persona coincide en que la comunicación con su madre es fluida, mientras que la comunicación con su padre no tanto. Esto, debido a que su padre “siempre estaba trabajando”, mientras que su madre se involucró en el aprendizaje de la lengua de señas desde el inicio (Entrevista #3). Y, con algunos familiares tiene poca comunicación: “tengo mucha mímica y demás, pero mayormente es con mi mamá” (Entrevista #3). Por su parte, la persona de la entrevista #2 explica que asistió a terapia de lectura labiofacial desde los 9 años hasta finalizar la secundaria en el IPPLIAP. Así, su comunicación con su madre y padre es una mezcla de esa lectura labiofacial con la lengua de señas:

Yo les entendía mucho porque les leía los labios, y entonces captaba muchísimo el mensaje, y entendía muchas palabras en español, y entonces así me comunicaba [...] sí he enseñado Lengua de Señas Mexicana, todavía siguen aprendiendo, y entonces con mis amigos, para presentarlos o algo así, también utilizo lengua de señas, pero potencialmente utilizo las dos. (Entrevista #2)

Finalmente, una persona respondió que la comunicación de pequeño con su madre y padre fue difícil hasta que comenzó a aprender lengua de señas a través de un libro cuyo nombre no recuerda y con el apoyo de maestras. Explica que inicialmente “utilizaba mímica y poco a poco fui aprendiendo con la familia a comunicarnos. Fuimos esforzando mucho y practicamos mucho con este libro” (Entrevista #4). Asimismo, explica que:

La comunicación es muy distinta con ellos. Es muy clara, pero a veces también tenemos nuestras fallas, ¿no? La verdad es que con los dos luego sí tenemos

como... Que 100% no nos entendemos, no, pero sí se esfuerzan y me motivan y la verdad es que a algunos no les gusta como utilizar... Y que dicen que, ay, no, quitas, no, los sordos, no, quítale la lengua de señas, pero no, esa es parte de mi identidad. Entonces que se esfuerzen también por conocerlos. Mi mamá, claro, sí, he compartido mucho con ella. Entonces utilizamos mucha mímica para comunicarnos y clarificar cosas. (Entrevista #4)

Otra categoría que se definió fue la **percepción de los modelos educativos** que han experimentado. Todas las personas entrevistadas cursaron la educación básica -o parte de ella en el IPPLIAP bajo el modelo bilingüe bicultural. En promedio, cada persona estuvo alrededor de siete años en dicha escuela, sin embargo, sus edades de ingreso varían: 3-4 años, 5-6 años, 7-8 años y 9 años. De manera general, todas las personas entrevistadas tienen una percepción positiva del modelo de educación bilingüe bicultural.

Algunos aspectos que señalaron que les gustaron o les parecen adecuados son las actividades que realizaban en el IPPLIAP y los aprendizajes que obtuvieron de dicha educación -tal como aprender la LSM-. Por ejemplo, la entrevista #2 explica que le gustó la experiencia porque:

Parecía como una nueva historia, ¿sabes? Como un nuevo cuento. La verdad es que se sacaba todo y abría mis horizontes y preguntaba qué era. Y empecé con muchas experiencias que entendí y encarné por propia. Como las maestras también, me relacionaba mucho con personas, con amigos. Me gustaba mucho como entenderme con ellos. Que, si algo no me gustaba, pues se platicaba, ¿no? (Entrevista #2)

En ese sentido, mientras que dos personas respondieron que no cambiarían nada de su experiencia educativa en el IPPLIAP, una persona compartió un aspecto que sí cambiaría:

Yo quisiera que hubiera más uso del español, como darle más peso a la parte de español escrito, a la memoria de palabras y explicar qué son esas palabras [...]

que hubiera más de la parte bilingüe para los sordos y que pudieran ser más exitosos en esta parte del español también. (Entrevista #1)

Aunque no es objeto de esta investigación analizar periodos educativos fuera de la primera infancia, resulta de interés conocer si las personas entrevistadas han experimentado otros modelos educativos y sus percepciones al respecto. Por ejemplo, cuatro personas asistieron, después del IPPLIAP, en secundaria y/o preparatoria, a una escuela que categorizaron –tres de ellas- como incluyente o con aulas inclusivas (Entrevistas #1; #3; #4). La cuarta persona, aunque asistió a esa misma escuela, argumentó que “no era totalmente inclusiva. [...] en algunas cosas nosotros teníamos otro nivel y en otras cosas sí podíamos equipararnos con los oyentes, ¿no? Sin embargo, decían ahí, no, los sordos no saben esto” (Entrevista #5).

Entre los aspectos que compartieron en las entrevistas sobre esta escuela, resalta el hecho de que las aulas se componían por, aproximadamente, 35% de personas sordas y el resto eran personas oyentes (Entrevista #3). La persona de la entrevista #4 mencionó que incluso había más personas sordas que oyentes en su aula. Las aulas tenían, de acuerdo con lo mencionado, un docente oyente y un intérprete. Una persona explicó que “había física, biología, química, matemáticas, todas las materias [...] eso me ayudó a aprender muchísimo. Y también estábamos con los oyentes y la verdad es que era muy a la par de lo que aprendíamos con ellos” (Entrevista #3).

Por otro lado, la otra persona –que no asistió a la escuela en comento-, asistió antes del IPPLIAP a una escuela de educación regular donde era la única persona sorda. Describió algunas actividades como divertidas, sin embargo, explicó que no contaba con apoyos y no se utilizaba la lengua de señas. Finalmente, tres de las cinco personas compartieron haberse graduado recientemente de la universidad. Otra compartió estar cursándola actualmente y la última no mencionó la universidad.

La penúltima categoría de análisis busca conocer sus **percepciones de la inclusión**. Se les preguntó ¿qué es la inclusión para ti? De manera general, estos son algunos aspectos mencionados:

- “Depende mucho de la gente con la que estés y qué tanto acepten la inclusión, ¿no? A veces tienes que derribar barreras o superarlas para poder seguir con tu vida” (Entrevista #1).
- “La inclusión es, para mí, es un poco difícil, ¿eh? Porque para todos los oyentes, a veces yo tengo que entrar ahí. Y entonces yo me esfuerzo muchísimo, la verdad. Yo siento que esfuerzo mucho más en poderme relacionar con otras personas” (Entrevista #2).
- “Se necesita utilizar la LSM, que las personas se comuniquen, pero también, no solamente la LSM, también debes aprender español, porque afuera en el mundo, con la relación con otras personas, puedes escribirte y es más fácil” (Entrevista #3).
- “Es como aprender, adentrarte y que todos estamos conectados” (Entrevista #4).
- “Que los sordos, los personas con discapacidad, diferentes personas sean incluidos [...] que nos sentamos como iguales, como los oyentes, que haya ese mismo trato, que haya ese esfuerzo, que vayamos trabajando igual” (Entrevista #5).

Finalmente, la última categoría **aspectos valiosos y recomendaciones durante la primera infancia sorda** busca conocer, como su nombre lo indica, qué aspectos consideran valiosos durante la primera infancia sorda y qué recomendaciones harían a madres/padres y personas cuidadoras de infancias sordas. Al estar tan entrelazados en la primera infancia los cuidados y la educación, se recuperan algunas recomendaciones que abarcan ambos:

- Les recomendaría una educación bilingüe bicultural en la primera infancia sorda (Entrevistas #1; #2; #3; #5).
- “Es muy importante que los sordos estén en su comunidad, en su cultura, con los sordos y así puedan convivir. Pero también con los oyentes, ¿no? Como convivir y mejorar y abrir esos horizontes” (Entrevista #5).
- Las madres y padres “necesitan aprender lengua de señas y practicar, no desistir [...] tienen que asumir que tienen un hijo sordo y tienen que aceptar la lengua de señas para que también él vaya abriendo y entonces pueda ir creciendo naturalmente” (Entrevista #1).

- “Necesitan acercarse, conocerlo y estarle enseñando. Que lo procuren, que no se alejen, que estén muy cercanos conforme a que va creciendo y que la comunicación sea la base” (Entrevista #5).
- “Tienes que ver lo valioso que es la lengua de señas también. Y que puedan utilizarla poco a poco [...] esta parte de la comunicación nos ayuda a tener con más confianza en nosotros y más confianza en cómo comunicarnos y en cómo expresarnos” (Entrevista #4).
- “Yo les diría a los papás que acepten que sus hijos son sordos. Que claro está que los papás empiecen a pensar en su futuro y cuáles son los beneficios a futuro de que los niños aprendan. Que deben saber lengua de señas” (Entrevista #3).
- “Es muy importante estar apoyando a sus hijos, estar en una misma línea, ¿no? Y que con la lengua de señas es posible. Que la verdad es que es un esfuerzo, pues grande, que evidentemente es un proceso. Y la verdad es que es como una semillita, es como una planta. Tú pones una planta y poco a poco se va creciendo y cuando utilices la Lengua de Señas Mexicana con tu hijo sordo, la verdad es que no importa cómo va siendo esto, la verdad es que poco a poco tu hijo se va sintiendo con una mayor autoestima y entonces la verdad es que eso es la parte muy valiosa de tener lengua de señas. Y gracias a ello puedo entender y comprender esto que te estoy diciendo” (Entrevista #2).

En general, se identifican muchas similitudes entre las respuestas de las cinco personas entrevistadas. Algunos detalles en las respuestas varían de acuerdo con la experiencia y percepción de cada persona. Sin embargo, se identifica una percepción compartida sobre la importancia del acceso a la lengua de señas para la primera infancia sorda: para entender cosas, para ampliar los horizontes de conocimiento, para comunicarse, para convivir con otras personas sordas. También se observa, en tres casos particulares, que la comunicación con sus madres es fluida porque pueden utilizar la LSM.

La transmisión de una lengua, que forma parte de las tareas de cuidado (Malo, 2021), se complejiza en el caso de padres y madres oyentes con hijos e hijas sordas. Cruz-Aldrete (2017) explica que existen distintos factores y, en muchos casos, prejuicios, que inciden en las decisiones de las familias para adentrarse o no al aprendizaje de la lengua de señas. Aunque la muestra de estas entrevistas no es representativa, se

observa que, por lo menos en tres casos, es la madre quien se adentra en el aprendizaje de la lengua de señas. Se podrían analizar múltiples factores del por qué, como la división de tareas de cuidado, así como la división de otras tareas dentro y fuera del hogar, entre otras cosas.

No es objetivo de esta investigación analizar las terapias de lectura labiofacial, de oralización, el uso de aparatos auditivos, implantes cocleares u otras opciones y tecnologías existentes para rehabilitar la audición. Por ello, no se integraron preguntas en el cuestionario que hicieran referencia a ello. Sin embargo, cuatro de las personas entrevistadas comentaron haber tomado terapias: una de lectura labiofacial, otras dos tomaron terapia de oralización en el IPPLIAP, y otra persona asistió a terapia de oralización fuera del IPPLIAP.

Respecto a los modelos educativos, se identifica un consenso positivo sobre la educación bilingüe bicultural: lengua de señas y español escrito, en convivencia con otras y otros alumnos sordos y con acceso a aspectos de la cultura sorda. Sin embargo, parece relevante destacar dos comentarios: por un lado, a una persona le parece relevante fortalecer el aprendizaje y competencia del español escrito y, otra persona explica que no tiene el 100% de escritura. Estos comentarios coinciden con la entrevista realizada al Centro Clotet, que arguye sobre la importancia de fortalecer la competencia de los alumnos sordos en la educación bilingüe bicultural.

Por otro lado, es interesante analizar algunas de las experiencias que compartieron sobre la secundaria y preparatoria bajo el modelo de educación inclusiva. Aunque no se tiene el dato exacto, las aulas, de acuerdo con las entrevistas, estaban conformadas por personas sordas y oyentes. Un testimonio dijo que eran, aproximadamente 35% sordos y 65% oyentes; el otro dijo que había, aproximadamente, 21 personas sordas y 15 personas oyentes, es decir, 58% personas sordas y 42% personas oyentes.

De acuerdo con la entrevista realizada a la WFD (apartado 4.2.1.), es importante que las aulas de una educación inclusiva tengan el 50% de alumnos sordos y el otro 50% de alumnos oyentes. Sin embargo, hay muchos otros requisitos que deben cumplirse para que sea, en su totalidad, una educación inclusiva. Por ejemplo, una de las personas

que también asistió, arguye que, desde su experiencia, la escuela estaba en proceso de ser inclusiva, pero todavía no lograba serlo.

Finalmente, resulta interesante analizar sus experiencias en la universidad y sus percepciones sobre interactuar con personas oyentes que, de manera general, son positivas. Una persona titulada siente que fue incluida en la universidad: las personas la aceptaban y se interesaban por conocer qué es la cultura de sordos, ser bilingüe y otras cosas. Otra persona explica que, aunque, en su universidad tenía un compañero sordo y, para comunicarse con los oyentes, escribía o pedía interpretación que la financiaba la universidad.

La tercera persona titulada explica que actualmente convive mucho con personas oyentes e, incluso, tiene más amigos oyentes que sordos. Entre otras actividades que hace, los ha conocido a través de la universidad y el deporte. Explica que se comunicaba, en un inicio, a través del español escrito y la lectura de labios; después les fue enseñando la lengua de señas. Sobre su experiencia en la universidad, era la única persona sorda y, aunque sí se sintió incluida y tenía intérpretes contratados por la propia universidad, cambiaría algunas adecuaciones para que hubiera una mejor atención a las personas sordas.

La percepción sobre el concepto de *inclusión* varía entre las personas entrevistadas. Sin embargo, va más allá de la experiencia en el aula: tres personas explicaron que, parte de la inclusión, es perder el miedo, como persona sorda, a salir y conocer personas oyentes, comunicarse e incluso enseñarles sobre su cultura y lengua. Sin embargo, una de estas tres personas también describe que la inclusión ha sido difícil porque implica un constante esfuerzo para *entrar*. Esto refleja, sin ser una muestra representativa, cómo la inclusión a veces se vuelve un proceso unilateral en el que se les pide a las personas esforzarse por ser *incluidas*.

En conclusión, sobre la última categoría, se podrían resumir las recomendaciones que ofrecen a padres, madres y personas cuidadoras de infancias sordas en cuatro aspectos relevantes: ser cercanos a sus hijos o hijas sordas, aceptarlos/as como personas sordas, acercarlos a la lengua, cultura y comunidad de las personas sordas y, por último, abrir sus horizontes para convivir con los oyentes. En este sentido, es valioso observar, a través de las entrevistas realizadas, que la educación bilingüe bicultural

puede convivir con la *inclusión*. Y, aun así, ambos son procesos, como mencionó una de las persona entrevistadas, son perfectibles.



Conclusiones

La investigación explora distintos factores que pueden incidir en el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Se analizan aspectos teóricos como prácticos; estos últimos, a través de las miradas de personas sordas u oyentes y actores que están inmersos en el tema, ya sea por sus experiencias personales y/o profesionales. Se espera que el camino recorrido a lo largo de la investigación haya podido guiar al lector en la complejidad y relevancia del tema abordado.

Este trabajo partió de la siguiente hipótesis, que busca explorarse en este apartado de conclusiones:

- La escasa apertura de los actores gubernamentales para articularse, así como los prejuicios en torno a la lengua de señas dificultaron el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México entre 2019 y 2023, a pesar de las acciones realizadas por actores de/o cercanos a las comunidades sordas para promoverlo.

En la investigación se observó que los dos factores señalados en la hipótesis sí están relacionados con el escaso acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México. Sin embargo, no son los únicos; en los capítulos se observó que hay muchos otros factores que inciden tanto de manera negativa como de manera positiva en dicho acceso. Asimismo, se identifican esfuerzos específicos de actores de/o cercanos a las comunidades sordas para promoverlo. Para ello, fue fundamental consultar a través de entrevistas a los actores.

El primer capítulo explora el tema desde el contexto histórico hasta las definiciones adoptadas de los conceptos que construyen esta investigación. En este capítulo se observa que el acceso de las personas sordas a la lengua de señas no siempre se ha percibido como un derecho. Después, el segundo capítulo se enfoca en observar y analizar el problema, es decir, el escaso acceso a la lengua de señas, desde la teoría del posdesarrollo, la teoría o paradigma del desarrollo humano con el enfoque de capacidades y el enfoque de derechos humanos. Posteriormente, se mapean los instrumentos normativos internacionales que respaldan el derecho de la primera infancia sorda a la lengua de señas.

El tercer capítulo, por su parte, analiza brevemente el contexto internacional, para después adentrarse en el contexto nacional. Busca conocer la situación actual de México en la materia, la organización institucional, el marco normativo nacional y explora también los informes que ha presentado México al CRPD. Finalmente, el cuarto capítulo sistematiza y analiza las entrevistas realizadas a distintas personas: personas sordas, personas oyentes, personas que representan algún actor, personas que son especialistas en el tema, personas que estudiaron bajo el modelo bilingüe bicultural.

Todas estas perspectivas, desde el inicio hasta el final de la investigación, permiten tener un mejor acercamiento al tema desde los lentes de la CID. No se pretende llegar a una conclusión definitiva; desde la mirada del posdesarrollo, esto no sería posible. Por el contrario, se busca contribuir a la conversación en el marco de la CID, para que algún día cercano el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas esté garantizado.

Aunque en la teoría ya se entiende como un derecho, se puede observar que, en la práctica, los hechos del siglo XIX fortalecieron una visión prohibitiva hacia la lengua de señas que continúa permeando el escenario internacional actual. Un gran avance es la CDPD de 2006, que consolida el modelo social de la discapacidad impulsado por las personas con discapacidad desde la década de los 60. Esta Convención, a través de la participación de actores de la comunidad sorda, recupera elementos del modelo sociocultural y antropológico de la sordera: defiende el derecho de las infancias y personas sordas a acceder a la lengua de señas, a su cultura y su comunidad.

Esto ha tenido impactos tangibles en México previos como la armonización de la LGIPD con la Convención, entre otras acciones descritas en el Capítulo III. Sin embargo, aún es necesario que todas las legislaciones estatales se armonicen con dicha Convención. Además, se observa que las acciones y avances en México que contribuyen al acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas se realizan de manera aislada.

Es decir, es necesario que desde los distintos sectores y desde todos los niveles -federal, estatal y local- exista una articulación y armonización. Por ejemplo, en el sector salud se identifica al tamiz neonatal auditivo como un avance. Sin embargo, si este sector no contempla los derechos plasmados en la CDPD, es posible que a la familia de la

primera infancia sorda no se le instruya de manera oportuna sobre los derechos lingüísticos, educativos y culturales a los que debería tener acceso.

Asimismo, si no hay una articulación entre los distintos sectores y actores, podría ser complejo que la familia llegue, por sí sola, a conocer las distintas organizaciones y movimientos de personas sordas existentes en el país. Las madres, padres y personas cuidadoras son actores fundamentales en el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas. Y las organizaciones y comunidades de personas sordas pueden guiarles para adentrarse en la lengua de señas, la cultura, la identidad y la comunidad sorda, entre otros aspectos relevantes. Por ende, sería oportuno, como se menciona en las entrevistas, que el sector salud esté vinculado con estas organizaciones para que pueda proveer ese primer contacto.

Entre el período de 2019 y 2023 se identifican algunos sucesos relevantes para los derechos de la primera infancia sorda. Por ejemplo, en 2019 se incorpora, a nivel constitucional, su derecho a la educación inicial. Adicionalmente, a nivel internacional, la WFD adoptó en 2023 la Declaración sobre los derechos de las infancias sordas. Estos diez artículos se expresan de manera clara y pueden contribuir ampliamente al conocimiento de los derechos que deben garantizarse a las infancias sordas.

Por otro lado, es fundamental reconocer que en 2024 se reforma la LGE y especifica que la educación inclusiva debe garantizar la lengua de señas y el español como segunda lengua. Aunque es un gran avance, es necesario que eso se implemente en la práctica; en las aulas. Para ello puede contribuir, como una guía, el documento de la SEP *Orientaciones para la atención educativa desde el enfoque bilingüe bicultural de alumnos sordos que cursan la educación básica*.

Adicionalmente, las articulaciones entre los sectores no deben restringirse únicamente al ámbito gubernamental, sino que deben generarse, también, entre actores de distinta naturaleza. Es fundamental que las organizaciones y movimientos de las personas y comunidades sordas participen en estos procesos. Para esto, se observa la necesidad en México de que, desde ámbitos gubernamentales, se abran más espacios de convergencia, así como también se generen diálogos horizontales que permitan realmente incorporar los objetivos que marcan las agendas políticas de las comunidades sordas.

En el ámbito internacional se identifica que las agendas de desarrollo engloban temas y objetivos de manera general. Aunque esto permite centrar esfuerzos y acciones en objetivos generales, también se identifica que otros objetivos más específicos no plasmados pueden quedar atrás. Por ejemplo, el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas, o el derecho de las personas sordas a acceder, a lo largo de la vida, a servicios de interpretación en lengua de señas, entre muchas otras cosas.

En algunas ocasiones, la generalización de ciertos conceptos en las agendas internacionales como el *desarrollo* o la *inclusión* podría ser contraproducente. Retomando la perspectiva del posdesarrollo, se pueden generar perspectivas hegemónicas que no consideren la diversidad que nos caracteriza a las personas. Asimismo, se corre el riesgo de imponer una cosmovisión sobre otra; de dejar atrás agendas y perspectivas de poblaciones que han sido minorizadas.

Adicionalmente, se observa una escasa articulación -para la consecución de los objetivos que sí se plasman en las agendas- entre organismos internacionales y los actores nacionales y locales. Se sugiere, por ejemplo, que los organismos de la ONU fortalezcan sus vínculos con las comunidades sordas -a través de sus OSC y OPD-, así como también que se interesen por conocer sus agendas y demandas políticas. Esto se puede impulsar a través de acciones de la CID consensuadas y elaboradas en conjunto con otras organizaciones y movimientos de personas sordas, por ejemplo, la WFD, pero sin limitarse a ella.

Los intercambios de conocimientos, las asesorías técnicas y la identificación de buenas prácticas, entre otras acciones puntuales, pueden contribuir a la elaboración de estrategias de CID concretas. Sin embargo, todo esto requiere presupuesto, por ende, es necesario que en todos los niveles se asignen recursos para contribuir al cumplimiento de los derechos lingüísticos, educativos y culturales de las comunidades sordas. Asimismo, atendiendo al lema “nada sobre nosotros sin nosotros” de las personas con discapacidad, es fundamental que las comunidades sordas estén involucradas en todas las etapas de elaboración de estrategias de la CID.

Por otro lado, se exploró el concepto del *desarrollo* desde los lentes del posdesarrollo. Esta reflexión invita a cuestionarnos, al momento de adentrarnos en el campo de la CID, ¿de qué desarrollo estamos hablando? ¿qué entendemos por

desarrollo? Es necesario que, en la intersección de la CID y el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas, sean las mismas personas sordas quienes guíen la conversación y definan su desarrollo.

Si bien el posdesarrollo rechaza la idea de continuar con cualquier tipo de desarrollo, parece complejo en la actualidad dejarlo completamente de lado. Sin embargo, repensarlo y cuestionarlo siempre es posible e incluso indispensable. Constantemente se elaboran agendas de desarrollo a nivel internacional y regional; estos espacios son oportunidades para converger, para posicionar temas que han sido relegados durante años. Estos espacios se han vuelto cada vez más *inclusivos*, incluyendo servicios de interpretación y adoptando estándares de participación marcados en instrumentos normativos.

Sin embargo, como reflexionan los actores y personas entrevistadas en el Capítulo IV, la inclusión va más allá. Es necesario que, desde una perspectiva de derechos y de desarrollo humano, se garantice el acceso a la lengua de señas desde la edad cero. No como una acción aislada, sino como parte de un conjunto de acciones que se deber realizar para garantizar los derechos lingüísticos, culturales y educativos de las infancias y personas sordas.

Las entrevistas permitieron identificar múltiples aspectos relevantes. Por ejemplo, se observa que varios de los actores abordan el acceso de la primera infancia sorda a la lengua de señas desde un enfoque de desarrollo humano y de derechos humanos. Es decir, la lengua es un derecho humano que no debe, en ninguna circunstancia, privarse. Privar la lengua implica una “brecha de desigualdad [...] que va a acompañar a esa persona sorda a lo largo de todo su ciclo de vida” (Entrevista WFD).

Desde un enfoque de capacidades, la lengua es una de las bases que permite a las infancias tener las herramientas para acceder a otros derechos y tener la libertad de elegir su propio desarrollo. La lengua, la cultura y la comunidad son aspectos que deben garantizarse y que están plasmados en la CDPD y en otros instrumentos normativos de distintos ámbitos, aunque a veces se plasmen de manera aislada. El modelo educativo bilingüe bicultural, entre otras, cosas busca proveer de manera natural el acceso a la lengua de señas.

Sin embargo, se identifica una desarticulación de las perspectivas de los actores entrevistados respecto a la educación bilingüe bicultural y lo que esta implica. No solo en el ámbito nacional, sino también a nivel internacional. Por ejemplo, la WFD habla sobre una educación inclusiva multilingüe intercultural, donde las aulas se conformen por la mitad de personas oyentes y mitad de personas sordas.

Por ende, se consideran áreas de oportunidad, por un lado, que los distintos actores involucrados en todos los niveles converjan en espacios –que pueden ser impulsados desde la CID-, para abordar lo que el modelo bilingüe bicultural significa y la forma en que debe o no ser implementado. También es necesario impulsar más investigaciones lideradas por personas sordas especialistas en el tema, que analicen y evalúen la práctica de la educación bilingüe bicultural en México y la educación inclusiva multilingüe intercultural a nivel internacional, así como sus impactos en el desarrollo de las infancias y personas sordas.

Independientemente de ello, las entrevistas a las cuatro exalumnas y un exalumno del IPPLIAP permitieron conocer sus experiencias particulares bajo este modelo. Se considera relevante destacar algunos aspectos, aunque esta muestra de entrevistas no es ni busca ser representativa. Por ejemplo, que esta educación no les impidió coexistir y convivir con el *mundo oyente* en los niveles medio superior y superior de educación.

Por el contrario, algunas de estas personas identifican como parte del proceso de la inclusión, el que las y los oyentes también estemos dispuestas a conocer sobre su mundo, su lengua y su cultura. En este sentido, se considera valioso continuar replanteándonos el concepto de la inclusión y de la segregación en el sector educativo, sin limitarse a él. Para ello se debe continuar generando espacios de reflexión y debate entre actores de todos los niveles; desde lo internacional hasta lo local.

Adicionalmente, se observa una escasez de datos sociodemográficos y educativos en México que surjan a partir de una perspectiva sociocultural y antropológica de la sordera. Es decir, para la elaboración de políticas públicas es necesario, entre otras cosas, conocer cuántas personas son señantes en México, tanto de la LSM como de la LSMY. Asimismo, incluir datos sobre la cantidad de personas en el país que se autoidentifican como parte de una comunidad sorda o de su cultura, puede promover la

elaboración de políticas que impulsen sus derechos lingüísticos, educativos y culturales, así como la asignación de presupuesto para su implementación.

Aunque se observa una desarticulación entre los distintos actores en el marco de la CID, se identifica que muchos de ellos se han logrado articular para promover una educación cercana al modelo bilingüe bicultural. Esta ha sido promovida, según lo percibido, en su mayoría por actores no gubernamentales. En los casos donde se promovió desde la educación pública, como en el CAM 6 a finales del siglo XX, tuvo un papel fundamental la voluntad y firmeza del personal para hacerlo a pesar de las corrientes educativas internacionales que avanzaban hacia la integración. Otros actores entrevistados han actuado desde sus propios espacios como el IPPLIAP que es una IAP y el Centro Clotet que es una asociación civil.

Se identifican otros movimientos, actores y personas con voluntad para hacer incidencia política y trabajar por los derechos lingüísticos y culturales de las personas y comunidades sordas. Por ejemplo, el movimiento MEBISOR, que busca impulsar la educación bilingüe en México. Si bien hubiera sido deseable llevar a cabo una entrevista, no fue posible por las limitaciones temporales y de recursos con los que contó esta investigación. En ese mismo sentido, se identifica que una entrevista a la UNSM podría haber contribuido ampliamente a esta investigación.

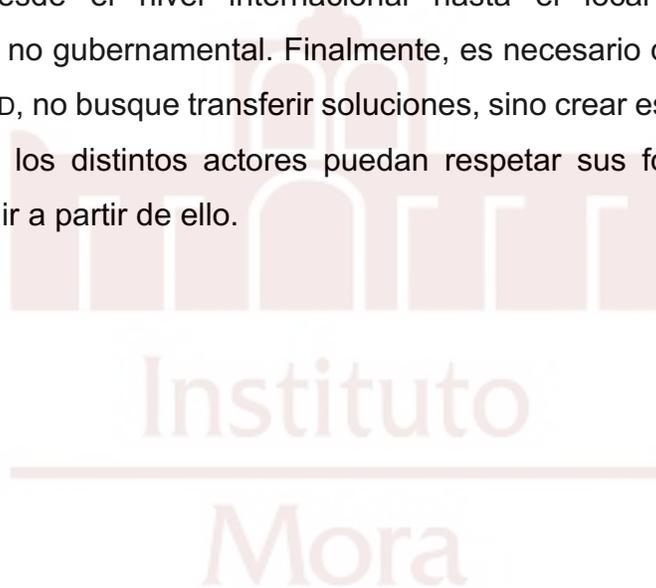
Por ende, se considera un área de oportunidad continuar mapeando las interacciones y acciones que, desde la CID, buscan impulsar el acceso temprano de la primera infancia sorda a la lengua de señas en México. Es necesario que los actores gubernamentales conozcan estas acciones, movimientos y organizaciones a fin de poder entablar conversaciones y articularse en la elaboración de políticas públicas, leyes, proyectos, entre muchas otras cosas.

Para que se genere este diálogo, es necesario también que las personas sordas ocupen espacios en los gobiernos y puedan dirigir sus agendas políticas. También se observa que hay, más que una confusión, un desacuerdo en la forma en que se debe garantizar la educación bilingüe en las leyes, por ejemplo, en la LGIPD. Si bien la Ley contempla el acceso al español escrito y la LSM, es posible que la educación bilingüe bicultural contemple aspectos adicionales como el acceso a la cultura, a la identidad, a

los modelos lingüísticos. Sin embargo, como se menciona anteriormente, esos aspectos continúan construyéndose y definiéndose.

Al reflexionar sobre los aportes de la teoría del posdesarrollo, esta investigación considera sumamente valiosa la perspectiva que comparte la persona de la WFD en torno a cuidar la diversidad humana en espacios educativos interculturales, no multiculturales. Esto, porque lo “multicultural significa muchas culturas, muchas culturas interactuando, pero siempre hay también una posición de privilegio entre una cultura y la otra” (Entrevista WFD), mientras que lo “intercultural implica mirar las diferentes culturas en una posición de igualdad, donde ninguna oprima a la otra” (Entrevista WFD).

En este sentido, se deben crear espacios interculturales que permitan el diálogo y la cooperación, desde el nivel internacional hasta el local y viceversa, de lo gubernamental a lo no gubernamental. Finalmente, es necesario que esta cooperación, en el marco de la CID, no busque transferir soluciones, sino crear espacios de interacción horizontales donde los distintos actores puedan respetar sus formas de concebir el desarrollo y construir a partir de ello.



Referencias

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (2024). (Consultado el 25 de junio de 2024). *La Agencia Española de Cooperación impulsa en Filipinas la educación inclusiva para niñas y niños con discapacidad auditiva*. Disponible en <https://aecid.gob.es/web/guest/w/la-agencia-espanola-de-cooperacion-impulsa-en-filipinas-la-educacion-inclusiva-para-ninas-y-ninos-con-discapacidad-auditiva-1>

Aguilar, M.C. (1998) Las tres generaciones de derechos humanos. en *Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*: Número 30 marzo-abril

Alianza Internacional de la Discapacidad (IDA, por sus siglas en inglés) (s.f.). (Consultado el 25 de junio de 2024). *Quiénes somos*. Disponible en <https://www.internationaldisabilityalliance.org/es/about/es>

Alida, S.G. (2019). *The impact of Inclusive Education on the Language of Deaf Youth in Iquitos Perú*. *Sign Language Studies*, Volume 19, Number 3, Spring 2019, pp. 348-374. <https://doi.org/10.1353/sls.2019.0001>

Anglin-Jaffe, H. (2015). *De-Colonizing Deaf Education: An Analysis of the Claims and Implications of the Application of Post-Colonial Theory to Deaf Education en Rethinking Disability Theory and Practice*. Pp.76-97. DOI: 10.1057/9781137456977_6

Asamblea General de las Naciones Unidas (AGONU). (1945). *Carta de las Naciones Unidas*.

AGONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

AGONU. (1966a). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.

AGONU. (1966b). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

AGONU. (1986). *Declaración sobre el derecho al desarrollo*. Resolución 41/128.

AGONU. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Nota del Secretario General*. RES/A/42/427. Naciones Unidas.

AGONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

- AGONU. (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*.
- AGONU. (1993). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
- AGONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1.
- Ayala, C. (2012). *Aspectos teóricos-conceptuales de la cooperación internacional para el desarrollo* en Ayala, C. y Pérez, J. (coordinadores) *Manual de cooperación internacional para el desarrollo: sus sujetos e instrumentos*. Pp. 11-38. Instituto Mora.
- Ayala, C. (2018). *Cambios en la narrativa y la práctica de la cooperación internacional frente a la evolución del desarrollo*. En Mochi, P.O.A y Girardo, C. *Otros Desarrollos, Otra Cooperación. Retos y Perspectivas de la Cooperación Internacional*. Pp. 81-108. Universidad Nacional Autónoma de México
- Barnes, C. (1997). *A Legacy of Opression: A History of Disability in Western Culture* en Barton, L. y Oliver, M. *Disability Studies: Past Present and Future*. Leeds: The Disability Press, pp. 3 – 24).
- Bickford, J.A. (2020). *The Legal Recognition of Sign Languages: Advocacy and Outcomes around the World* ed. by Maartje De Meulder, Joseph J. Murray and Rachel L. McKee (review). *Sign Language Studies*, Volume 20, Number 4, Summer 2020, pp. 699-702. <https://doi.org/10.1353/sls.2020.0025>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). *El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad de Chile.

- Bonfil, M.E. (2017). *Las políticas de Educación Especial en una escuela pública de sordos: el CAM 6*. En Cruz-Aldrete (Coordinadora). *Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la comunidad Sorda*. (pp. 117-139). Bonilla Artigas.
- Brogna, P.C. (2006). *La Discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano* [Tesis maestría, UNAM]. TESIUNAM. <https://tesiunam.dgb.unam.mx>
- Byrne, B. (2019). *How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations*. International Journal of Inclusive Education, DOI: 10.1080/13603116.2019.1651411
- Cecchini, S., Villatoro, P., y Mancero, X. (2021). *El impacto de las transferencias monetarias no contributivas sobre la pobreza en América Latina*. Revista de la CEPAL N° 134.
- Cenacchi, M. A. (2018). *Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia*. Revista IRICE, 35, 65-94. <https://doi.org/10.35305/2618405235.969>
- Centro Clotet. (2024). *Nosotros*. Consultado el 26 de mayo de 2024. Disponible en <https://www.centroclotet.org/nosotros>
- Centro para la Inclusión del Sordo A.C. (INCLUSOR). (s.f.). *Quiénes somos*. Consultado el 23 de julio de 2024. Disponible en <https://www.incluser.org.mx/index.php/quienes-somos/nosotr-s>
- Christian Blind Mission (CBM) (s.f.). (Consultado el 2 de agosto de 2024). *Our Vision, Mission and values*. Disponible en <https://www.cbm.org/about-cbm/our-vision-mission-and-values/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina (LC/G. 2690(MDS.1/2))*. Santiago, Publicación de las Naciones Unidas. Disponible en https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- CEPAL. (2018). *Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo: bases y propuesta inicial (LC/MDS.2/2)*, Santiago.

CEPAL. (2021). *Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás*. Santiago. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46600/1/S2000791_es.pdf

CEPAL. (2023). (Consultado el 20 de marzo de 2024). *CEPAL presenta Portal de desigualdades de América Latina*. Disponible en <https://cea.cepal.org/12/es/noticias/cepal-presenta-portal-desigualdades-america-latina#:~:text=El%20portal%20es%20un%20esfuerzo,el%20pensamiento%20de%20la%20CEPAL.>

Coalición de Personas Sordas (COPESOR), Can Lah. S.C., Asociación de Qigong de Baja California A.C., Coalición de las personas con discapacidad de Baja California COADIS B.C., Mis manos por Mi Voz, I.A.S.P., Fundación Gilberto Rincón Gallardo, En Primera Persona A.C. (2019). *Informe sombra sobre la situación de las personas con discapacidad en México*. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1cHMSn4vPSUT-HNyTLHNYQ7xhUfZRBO17/view>

COPESOR. (s.f.a). *Acerca de CoPeSor*. Consultado el 26 de mayo de 2024. Disponible en <https://www.sordosmexico.org/about>

COPESOR. (s.f.b). *Incidencia y participación política*. Consultado el 26 de mayo de 2024. Disponible en <https://www.sordosmexico.org/qu%C3%A9-hacemos/incidencia-y-participaci%C3%B3n-pol%C3%ADtica>

Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad (COAMEX). (s.f.). (Consultado el 10 de agosto de 2024). Disponible en <https://www.facebook.com/COAMEX>

Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación General N° 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, siglas en inglés). (2014). *Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. CRPD/C/MEX/CO/1, Naciones Unidas. Disponible en https://hchr.org.mx/wp/wp-content/themes/hchr/images/doc_pub/G1419180.pdf

- CRPD. (2016). *Observación General núm 4. sobre el derecho a la educación inclusiva*. Nueva York, Naciones Unidas.
- CRPD. (2018). *Informes periódicos segundo y tercero combinados que México debía presentar en 2018 en virtud del artículo 35 de la Convención*. México.
- CRPD. (2022). *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de México*. CRPD/C/MEX/CO/2-3.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2016). *La Cooperación Internacional desde un enfoque en Derechos Humanos y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos*. México.
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS). (2016). (Consultado el 4 de julio de 2024). Reunión del GT-CDPD para cumplir y dar seguimiento a recomendaciones ONU. Disponible en <https://www.gob.mx/conadis/articulos/reunion-del-gt-cdpd-para-cumplir-y-dar-seguimiento-a-recomendaciones-onu>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2021). *La política de educación inicial en México. Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos*. México.
- MEJOREDU. (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*.
- MEJOREDU. (2024). *La atención a niñas y niños de cero a cuatro años. Programas de educación inicial en México*. México.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y Protocolo Facultativo. (2006). Organización de las Naciones Unidas.
- Cruz-Aldrete, M. (2009). *La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos*. Ciudad de México.
- Cruz-Aldrete, M., Sanabria, E., Villa, M.A. (2014). *Los derechos lingüísticos de la comunidad sorda mexicana: mito o realidad* en Cruz, J., Moreno-Bonett, M., Álvarez, R.M., y Torres, J. (Coord), *La Comunidad Sorda y sus derechos lingüísticos*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Cruz-Aldrete, M. (2017). *La adquisición de una primera lengua en el niño sordo*. En Cruz-Aldrete (Coordinadora). *Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la comunidad Sorda*. (pp. 265-286). Bonilla Artigas.
- Cruz-Aldrete, M. (2018a). *Manos que anidan paciencia* en Instituto Nacional de Administración Pública, *La inclusión y los derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas*. Revista de Administración Pública, No. 145, Volumen LIII, No.1, Pp.177-189.
- Cruz-Aldrete, M. (2018b). *La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz*. Voces de la educación, 3 (5) pp.40-48.
- De Meulder, M. (2015). *The Legal Recognition of Sign Languages*. Sign Language Studies, Volume 15, Number 4, Summer 2015, pp. 498-506. <https://doi.org/10.1353/sls.2015.0018>
- De Clerck, G.A.M. y Paul, P.V. (2016). *Sign Language, Sustainable Development, and Equal Opportunities*. Gallaudet University.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. (1996). Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos del PEN Club Internacional, Centro Internacional Escarré para las Minorías Étnicas y Nacionales (CIEMEN, por sus siglas en francés) y UNESCO.
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA, por sus siglas en inglés). (s.f.). (Consultado el 03 de mayo de 2024). *History of United Nations and Persons with Disabilities – The first millennium decade*. United Nations. Disponible en <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/history-of-united-nations-and-persons-with-disabilities-the-first-millennium-decade.html>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Reformada el 22 de marzo de 2024. México.
- Division for Social Policy and Development (2016). *Toolkit on Disability for Africa*. United Nations Department of Economic Social Affairs. Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/documents/disability/Toolkit/Intro-UN-CRPD.pdf>
- DOF. (1976). *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*. Reformada el 01 de diciembre de 2023. México.

- DOF. (2003a). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Reformada el 01 de abril de 2024. México.
- DOF. (2003b). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Reformada el 18 de octubre de 2023.
- DOF. (2011a). *DECRETO por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- DOF. (2011b). *Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID)*. Reformada el 6 de noviembre de 2020. México.
- DOF. (2011c). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDII)*. Reformada el 01 de abril de 2024. México.
- DOF. (2011d). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD)*. Reformada el 6 de enero de 2023. México.
- DOF. (2014a). *PROGRAMA Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (PNDIPD)*. México.
- DOF. (2014b). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)*. Última reforma publicada DOF 27-05-2024, México.
- DOF. (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. 15 de mayo de 2019, México.
- DOF. (2019b). *Estatuto Orgánico del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Secretaría de Bienestar. Reformado el 3 de octubre de 2019. México.
- DOF. (2019c). *Ley General de Educación*. Reformada el 07 de junio de 2024. México.
- DOF. (2019d). *DECRETO por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. 30 de septiembre de 2019, México.

- DOF. (2019e). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México.
- DOF. (2020). *PROGRAMA Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. México.
- DOF. (2021). *Reglamento Interior de la Secretaría de Bienestar*. México. Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5618249&fecha=13/05/2021&print=true
- DOF. (2022a). *ACUERDO número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial*. México.
- DOF. (2022b). *Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (2023a). *Norma Oficial Mexicana NOM-015-SSA-2023, Para la atención médica integral a personas con discapacidad*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (2023b). *ACUERDO número 28/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2024*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Druetta, J. C. (2021). *La Ruptura y los 3 Hitos en la Educación de las Personas Sordas del mundo y de Argentina en Estudios sordos: activismos, lenguas y comunidad. Experiencias de textualidades en diálogo*. Boletín Onteaiken N.31. CIECS. Disponible en <http://onteaiken.com.ar/wp-content/uploads/2021/05/O31-1.pdf>
- Dolnick, E. (1993). Deafness as Culture. *The Atlantic Monthly*.
- Duncan, J., Levesque, E., y Snoddon, K. (2023). *The rights of deaf children*. VOL. 25, NO.3, 157-159. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Escobar, A. (2005) *El "postdesarrollo" como concepto y práctica social*. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Editorial Universidad del Cauca, Tercera Edición.

- Escobar Magallanes, K.M. (2020). *No dejar a nadie atrás: estrategias de cooperación en educación superior para la inclusión de personas con discapacidad*. Tesis de Maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Ciudad de México.
- Esteva, G. (1992). *Development* En Sachs, W. *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*. Traducción propia. Zed Books.
- Esteva, G. (2009). *Más allá del desarrollo: la buena vida*. Revista América Latina en Movimiento, No. 445.
- Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “*Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización*”. Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.
- Federación Mexicana de Sordos (FEMESOR). (s.f.). (Consultado el 2 de agosto de 2024). Disponible en <https://www.facebook.com/femesor.mx/>
- Federación Mundial de Sordos, WFD. (2015). Submission to the Special Rapporteur on the Right to health on the right to health in early childhood. Disponible en <https://wfdeaf.org/news/resources/submission-for-the-special-rapporteur-on-the-right-to-health-on-the-right-to-health-in-early-childhood-22-june-2015/>
- WFD. (2016). *Best Practices and Ethics for Development Co-operation*. Disponible en <https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2017/01/Best-Practices-and-Ethics-for-Development-Cooperation-Projects-May-2016.pdf>
- WFD. (2017). *Press release: World Health Assembly resolution for prevention of deafness and hearing loss*. Disponible en <https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2017/02/WFD-press-release-WHO-7-June-2017.pdf>
- WFD. (2019). *Complementary or diametrically opposed: Situating Deaf Communities within ‘disability’ vs ‘cultural and linguistic minority’ constructs: POSITION PAPER*. Disponible en <http://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2019/09/LM-and-D-Discussion-Paper-FINAL-included-IS-7-August-2019.pdf>

- WFD. (2022). *Position Paper on Access to National Sign Languages as a Health Need*. Disponible en <https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2023/01/WFD-Position-Paper-on-Access-to-Sign-Languages-as-a-Health-Need-Vfinal.pdf>
- WFD. (2023a). *Guidelines for Achieving Sign Language Rights. A WFD Advocacy Toolkit*.
- WFD. (2023b). *Declaration on the Rights of Deaf Children*.
- WFD. (2023c). *Position Paper on the primacy of deaf people in the development and teaching of national sign languages*. Disponible en <https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2023/03/Position-Paper-on-the-the-primacy-of-deaf-people-in-the-development-and-teaching-of-national-sign-languages.pdf>
- WFD. (2024). *Position Paper on the Rights to Sign Language for Families of Deaf Children*. Disponible en https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2024/05/WFD_Position-Paper-on-the-Right-to-Sign-Language-for-Families-of-Deaf-Children.pdf
- WFD. (s.f.a.). (Consultado el 17 de noviembre de 2022). *Human Rights; Bilingual Education*. <https://wfdeaf.org/our-work/human-rights-of-the-deaf/>
- WFD. (s.f.b.). (Consultado el 24 de junio de 2023). *Declaration on the Rights of Deaf Children*. Disponible en <https://wfdeaf.org/rightsdeafchildren/>
- WFD. (s.f.c.). (Consultado el 24 de junio de 2023) *COP16 Side Events*. Disponible en <https://wfdeaf.org/cosp16-side-events/>
- WFD. (s.f.d.) (Consultado el 24 de junio de 2023). *Our mission, our values, our people. Our Story*. Disponible en <https://wfdeaf.org/who-we-are/our-story/>
- WFD y Asociación Finlandesa de Sordos (FAD, por sus siglas en inglés). (2015). *Manual for Sign Language Work within Development Cooperation*. Disponible en
- Federación Nacional de Sordos de Colombia. (FENASCOL). 2021. *Estatutos Fenascal*. Disponible en <https://fenascal.org.co/wp-content/uploads/2022/03/ESTATUTOS-FENASCOL-2021.pdf>
- FENASCOL. (2022). *Primera infancia y Niñez Sorda: el derecho a la lengua y la crianza inclusiva como “parte de la solución”*: Henry Mejía. Disponible en <https://fenascal.org.co/9502-2/>

- Ferrer, A. (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Save the Children España.
- Figueroa, J., Flores, S., y Martínez, M.G. (2022). La crianza igualitaria en las infancias con discapacidad intelectual. Papás criando para la igualdad. Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual, A.C. (CONFE).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés). (2012). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education: position paper*.
- Fundación Juan Vives Suriá (Comp o Ed). (2010). *Derechos humanos: historia y conceptos básicos*. Serie Derechos Humanos. Caracas: Fundación Vives.
- Gleason, J.B. y Ratner, N. B. (2016). *The development of language*. 9th edition. Pearson.
- Goodley, D. (2011). *Introduction: Global Disability Studies*. En "*Disability Studies an Interdisciplinary Introduction*". (pp.1-21). Sage.
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N.C. (2019). *Deaf children need language, not (just) speech. First Language*. SAGE, pp.1-29. DOI: 10.1177/0142723719834102
- Hall, W.C. (2017). *What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children*. *Matern Child Health J*, 21:961–965. Springer Science+Business Media New York. DOI 10.1007/s10995-017-2287-y
- Haualand, H., & Allen, C. (2009). *Deaf People and Human Rights*. World Federation of the Deaf and Swedish National Association of the Deaf.
- Henao, A. (2018). *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad: Desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Ediciones Universidad Central.
- Instituto Nacional para Sordos (INSOR). (2019). Nuestra Historia en 64 pasos. Consultado el 26 de mayo de 2024. Disponible en <https://www.insor.gov.co/home/nuestra-historia-en-64-pasos/>

- INSOR. (2020). *Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda*. Ministerio de Educación. Colombia.
- INSOR. (2022). La educación es de todos. Informe de Empalme 2018-2022. Sector Educación. Colombia. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-411381_recurso_136.pdf
- INSOR. (2023). Entidad. Misión y Visión. Colombia. Disponible en <https://www.insor.gov.co/home/entidad/mision-y-vision/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021a). *Panorama sociodemográfico de México. Censo de Población y Vivienda 2020*. México. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf
- INEGI. (2021b). *Censo de Población y Vivienda 2020. Síntesis metodológica y conceptual*. México. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197537.pdf
- INEGI. (2021c). *Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril)*. Comunicado de prensa núm. 225/21. México. Disponible en https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Nino21.pdf
- INEGI. (2021d). *Censo de Población y Vivienda 2020. Marco conceptual*. México. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197520.pdf
- INEGI. (2022). *Principales resultados Censo de Población y Vivienda 2020*. Estados Unidos Mexicanos. México. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198060.pdf
- INEGI. (2023a). *Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica (ENADID)*. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2023/doc/resultados_enadid23.pdf

- INEGI. (2023b). Nota Técnica Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2023. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2023/doc/nota_tec_enadid23.pdf
- INEGI. (2023c). *Presentación de resultados Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Estacional 2022*. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/est/2022/doc/enigh2022_est_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje (IPPLIAP). (s.f.a). Programas y servicios. Consultado el 26 de mayo de 2024. Disponible en <https://ippliap.edu.mx/programas/#escuela-sordos>
- IPPLIAP. (s.f.b). (Consultado el 5 de agosto de 2024). Nosotros. Disponible en <https://ippliap.edu.mx/nosotros/>
- Jokinen, M. (2018). *Inclusive Education—A Sustainable Approach?*. American Annals of the Deaf, Volume 163, Number 1, Spring 2018, pp. 70-77. <https://doi.org/10.1353/aad.2018.0012>
- Keely, A. (2012). *From Aid to Development: The Global Fight against Poverty*. OCDE.
- Klingebiel, S. (2014). *Development Cooperation: Challenges of the New Aid Architecture*. Palgrave Macmillan.
- Kusters, A. y Lucas, C. (2022). *Emergence and Evolutions: Introducing Sign Language Sociolinguistics*. Sign Language Studies, Volume 22, Number 2, Winter 2022, pp. 320-342. <https://doi.org/10.1353/sls.2021.0023>
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Multilingual Matters Ltd.
- Lane, H.L. (2002). *Do Deaf People Have a Disability?* Sign Language Studies, Volume 2, Number 4, Summer 2002, pp. 356-379. <https://doi.org/10.1353/sls.2002.0019>
- Latido Sordo. (s.f.). (Consultado el 2 de agosto de 2024). Acerca de Latido Sordo. Disponible en <https://www.latidosordo.org/>
- Le Guen, O. (2018). *El habla de la mano: La Lengua de Señas Maya Yucateca y sus Señantes*. Instituto Nacional de Pueblos Indígenas.

- Leigh, I. (2012). *Not Just Deaf: Multiple Intersections*. Springer Publishing Company.
- Lemus, D.D. (2018). *La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como una práctica hegemónica (1945-2000)*. Revista CIDOB d' Afers Internacionals N. 120, p. 29-50.
- Lo Brutto, G. (2017). *A propósito de la Cooperación Internacional y del Desarrollo: Una visión más realista*. En Domínguez, R. y Rodríguez, G., *Historia de la Cooperación Internacional desde una perspectiva crítica*. Editorial Uniautónoma.
- Malo, M. (2021). *Estamos para nosotras. Siete tesis por una práctica radical de los cuidados*. Synusia Edita.
- Malone, N. (2019). *A Constant Struggle*. Gallaudet University Press.
- Malloy, T. (2003). *La Evidencia lo Apoya: Uso del Lenguaje de Signos para Bebés Sordos, Hipoacúsicos y Oyentes*. American Society for Deaf Children.
- Marks, D. (1999). *Disability: Controversial Debates and Psychosocial Perspectives*. Routledge.
- Marschark, M., Antia, S., y Knoors, H. (2019). *Co-Enrollment in Deaf Education, Perspectives on Deafness*. New York, online edn, Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.001.0001>
- Matos Da Costa, L. y Raimundo, J. (2022). *Looking again at the International Congress of Education for the Deaf in Milan (1880): a historiographic challenge*. Brazilian Journal of History of Education (v. 22). Doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e202
- Meléndez Rojas, R. E. (2019). *Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 19(2), 1-26. Doi.10.15517/aie.v19i2.36916
- Miles, M.B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Edition 3. SAGE Publications.
- Miller, M.S., & Moores, D.F. (2009). *Deaf People Around the World: Educational and Social Perspectives*. Washington: Gallaudet University Press.

Mitchell, R. N., & Karchmer, M. A. (2004). *Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States*. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0005>

Movimiento en Defensa de la Educación Bilingüe para Sordos (MEBISOR). (2024). (Consultado el 1 de agosto de 2024). Disponible en https://www.facebook.com/MEBISOR/videos/816022613812544/?locale=es_LA

MEBISOR. (s.f.). (Consultado el 4 de agosto de 2024). Disponible en <https://www.facebook.com/MEBISOR>

Mochi, P y Girardo, C. (2018a). *Desarrollo y Cooperación: ¿Cuál cooperación para qué desarrollo?* En Ponce, E., Lucatello, S., Huacuja, L y Velázquez, R. (coordinadores) *Teoría y práctica de la Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Una perspectiva desde México. (pp. 69-87).

Mochi, P. y Girardo, C. (2018b). *Otros Desarrollos, Otra Cooperación. Retos y Perspectivas de la Cooperación Internacional*. Universidad Nacional Autónoma de México

Moore, D.F. (2016). *Quality Education and Sustainable Learning Trajectories for Deaf Learners*, en De Clerck, G.A.M. y Paul, P.V., *Sign Language, Sustainable Development, and Equal Opportunities*. Gallaudet University.

Munguía Z, I. (2017). "Reseña de Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación, de Miroslava Cruz-Aldrete", Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 83, año 38, julio-diciembre de 2017, issn: 2007-9176; pp. 229-235. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

Murray, J.J., Snoddon, K., De Meulder, M. y Underwood, K. (2018). *Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1482013

Muñoz-Pogossian, B. (2018). *Agenda de derechos de las oportunidades con discapacidad en las Américas: Oportunidades y desafíos* en Instituto Nacional de Administración Pública, *La*

inclusión y los derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas. Revista de Administración Pública, No. 145, Volumen LIII, No.1, Pp.39-60.

Nederveen, P. J. (2009). *After Post-Development.* University of Illinois, Urbana-Champaign, IL, USA.

Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach.* The Belknap Press of Harvard University Press.

Organización de los Estados Americanos (OEA). (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CIADDIS).

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR, por sus siglas en inglés). (s.f). (Consultado el 2 de mayo de 2024). *Los principales Instrumentos Internacionales de derechos humanos y sus órganos de control.* Disponible en <https://www.ohchr.org/es/core-international-human-rights-instruments-and-their-monitoring-bodies>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1945). *Carta de las Naciones Unidas.* Asamblea General.

ONU. (2000). *Declaración del Milenio.* A/RES/55/2. Asamblea General.

ONU. (2005). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de Derechos Humanos en la Cooperación para el Desarrollo.* Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud.*

OMS y UNICEF. (2012). *Early Childhood Development and Disability: A discussion paper.*

OMS. (2017). *Prevención de la sordera y pérdida de audición.* 70.^a Asamblea Mundial de la Salud. WHA70.13.

OMS. (2020). *Improving Early Childhood Development: WHO Guideline.*

OMS y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Organización Mundial de la Salud.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2021) *Informe mundial sobre la audición*. Washington, D.C. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://doi.org/10.37774/9789275324677>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO, por sus siglas en inglés). (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*.

UNESCO. (1994) *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia España.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI

Pérez-Castro, J. y Cruz-Cruz, J.C. (2021). *Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la lengua de señas mexicana*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 15(1), pp.39-54. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100039>

Prado, J. (2020). *La Cooperación Internacional para el Desarrollo: origen, fundamentación, concepto y modalidades* en Ponce, E. (coord.), Lucatello, S. (coord.), Huajuca, L. (coord.), Velázquez, R. (coord.), *Teoría y práctica de la cooperación internacional para el*

desarrollo: una perspectiva desde México. 3era Edición. Centro de Gestión y Cooperación Internacional para el Desarrollo. Pp. 23-46.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 1990. *Informe Desarrollo Humano*. Oxford University Press.

Pudans-Smith, K., Cue, K., Wolsey, J., y Clark, M. (2019). To Deaf or not to deaf: That is the Question. *Psychology*, 10, 2091-2114. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.1015135>

Puig de la Bellacasa, R. (1987). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad en: II Seminario sobre discapacidad e información*. Madrid, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, 35 p.

Ramón i Mimó, O. (1997). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 13, 281–289. <https://doi.org/10.35362/rie1301146>

Red Latinoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS). (2019). *Reconocer a la comunidad de estudiantes sordos como una comunidad lingüística y bicultural, respetando la adquisición de la lengua de señas como su primera lengua*. Disponible en https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/informe_regional_diagramado_final.pdf

RIADIS. (2022). Informe Subregional: Guatemala, Honduras y Nicaragua. Christian Blind Mission.

RIADIS. (s.f.). (Consultado el 2 de agosto de 2024). ¿Quiénes somos? Disponible en <https://www.riadis.org/quienes-somos/>

Ruiz, F.B (2018). *El lenguaje y la estructura psicológica de la persona sorda FavoreSER para CreSER* en Instituto Nacional de Administración Pública, *La inclusión y los derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas*. *Revista de Administración Pública*, No. 145, Volumen LIII, No.1, Pp. 205-217.

Sacks, O.W. (1989). *Seeing Voices: a journey into the world of the deaf*. Nueva York: Vintage Books.

Sachs, W. (Eds.) (1992). *The development dictionary. A Guide to Knowledge as Power*. Traducción propia. London: Zed Books.

Sachs, W. (2010). *The Development Dictionary: a guide to knowledge as power. Second Edition.* Traducción propia. Zed Books.

Sánchez, G. (2020). *Sociedad civil y cooperación internacional* en Ponce, E. (coord.), Lucatello, S. (coord.), Huajuca, L. (coord.), Velázquez, R. (coord.), *Teoría y práctica de la cooperación internacional para el desarrollo: una perspectiva desde México.* 3era Edición. Centro de Gestión y Cooperación Internacional para el Desarrollo. Pp. 249-269.

Sanzo, K. (2022). Benefits of Visual Language: How Acquisition of Signed Language Complements Spoken Language Development. SIG 0 Pediatric Hearing and Hearing. Doi.org/10.1044/2021_PERSP-21-00124

Save the Children Sweden. (2011). *Case Study. Supporting the rights of deaf children in Georgia.* Disponible en <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/case-study-supporting-rights-deaf-children-georgia/>

Scott, J.A. y Kasun, G.S. (2018). *It's not enough to move your hands beautifully': teaching and learning at a school for deaf students in Mexico.* International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, DOI: 10.1080/13670050.2018.1545744

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural.* Gobierno Federal.

Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE). (2011). *Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* México. Disponible en <https://sre.gob.mx/sre-docs/dh/docsdh/informes/perdiscapacidad.pdf>

Secretaría de Salud y Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS). (2009). *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 2009-2012* (PRONADDIS). México. Disponible en <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/PRONADDIS%202009-2012.pdf>

Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad.* Editorial Planeta Argentina.



- Sierra, R., Ayala, C., Molina, M. (compiladores). (2022). *Léxico de la cooperación internacional para el desarrollo: política, gestión y transparencia*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Silver, H. 2015. The Contexts of Social Inclusion. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (DESA Working Paper 144.) (Se retoma una cita de la UNESCO, 2020, donde se cita a Silver, 2015).
- Snoddon, K. (2020). Book review: Co-Enrollment in Deaf Education, Deafness & Education International. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1804710>
- Tassara, C. (2013). Cooperación para el desarrollo, relaciones internacionales y políticas públicas. Teorías y prácticas del diálogo euro-latinoamericano. Ediciones UNAULA.
- The Finnish Museum of the Deaf. (s.f.). (Consultado el 25 de junio de 2024). A strong expert. Disponible en <http://www.kuurojenmuseo.fi/?p=956&lang=en>
- UI Haq, M. (2003). *The human development paradigm*, En S. Fukuda-Parr and A. K. Shiva Kumar (eds) Readings in Human Development, Oxford University Press, Oxford.
- Unión Nacional de Sordos de México (UNSM). (s.f.). (Consultado el 2 de agosto de 2024). Objetivo de la UNSM. Disponible en <https://unsordosm.wordpress.com/objetivo-de-la-unsm/>
- U.S. agency for international development (USAID) y la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas de Mongolia (MASLI, por sus siglas en inglés). (2016). *Servicio de intervención precoz para bebés sordos y con dificultades auditivas, niños pequeños y sus familias, y aplicación de un enfoque bilingüe/bicultural para la educación de los sordos en Mongolia*. Disponible en https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAE789.pdf

Veinberg, S. (2002). *La perspectiva socioantropológica de la Sordera*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Veinberg, S. (2010). *Una cuestión de derechos humanos: el caso de la comunidad sorda*. Buenos Aires.

World Conference on Education for all (WCEFA). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*.

Zavaleta, S.K. (2012). *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo. Hacia la consecución de la seguridad humana y el desarrollo humano en las relaciones internacionales contemporáneas*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.



Anexo 1. Directorio no exhaustivo de actores a nivel internacional, regional y nacional enfocados en la promoción de los derechos de las infancias y personas sordas

A nivel internacional		
Nombre y tipo de actor	Misión u objetivo	Página web
Federación Mundial de Sordos (WFD, por sus siglas en inglés), Organización No Gubernamental Internacional	Promover los derechos de las personas sordas (WFD, s.f.d).	wfdeaf.org/
Alianza Internacional para la Discapacidad (IDA, por sus siglas en inglés)	Promover los derechos de las personas con discapacidad alrededor del mundo en línea con la CDPD (IDA, s.f.).	www.internationaldisabilityalliance.org
Christian Blind Mission (CBM), organización internacional	Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en países de bajos recursos (CBM, s.f.).	www.cbm.org/
A nivel regional - América Latina y el Caribe		
Nombre y tipo de actor	Misión u objetivo	Página web
Red Latinoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS), red regional	Promover y defender los Derechos Humanos y la inclusión social plena y efectiva de las personas con discapacidad y sus familias, representando regional y globalmente a las organizaciones nacionales de la región de ALC (RIADIS, s.f.).	www.riadis.org
A nivel nacional - México		
Nombre y tipo de actor	Misión u objetivo	Página web
Federación Mexicana de Sordos (FEMESOR), asociación Civil	Representar la comunidad sorda mexicana ante la Federación Mundial de Sordos (FEMESOR, s.f.)	www.facebook.com/femesor.mx/
Unión Nacional de Sordos de México (UNSM), Organización No Gubernamental	La igualdad de oportunidades y la plena participación en la sociedad de las personas Sordas (UNSM, s.f.).	www.unsordosm.wordpress.com
Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad (COAMEX), organización no gubernamental	Promover la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en México y Centroamérica (COAMEX, s.f.).	www.facebook.com/COA MEX www.coamex.org.mx
Coalición de Personas Sordas (COPESOR), asociación Civil	Construir un país más equitativo con oportunidades de inclusión a las personas sordas a través del empoderamiento, capacitación y generación de alianzas e incidencia en políticas públicas, teniendo como	https://www.sordosmexico.org

	base la cultura del respeto a nuestro derecho lingüístico y a los derechos humanos (COPESOR, s.f.a).	
Movimiento en Defensa de la Educación Bilingüe para Sordos (MEBISOR)	Defender la educación bilingüe para personas sordas (MEBISOR, s.f).	www.facebook.com/MEBISOR
Centro para la inclusión social del sordo (INCLUSOR), asociación civil	La inclusión del sordo de la Ciudad de México en la sociedad oyente, sin barreras, independientemente de asociaciones, de edad, sexo, preferencia sexual, creencias, así como niveles socioeconómico y educativo (INCLUSOR, s.f.).	www.incluser.org.mx
Latido Sordo, asociación civil	La plena inclusión de las personas sordas (Latido Sordo, s.f.).	www.latidosordo.org/
Instituto Pedagógico para Problemas del lenguaje (IPPLIAP), institución de asistencia privada	Formar y educar niñas, niños y jóvenes sordos, y niñas y niños con problemas de lenguaje y aprendizaje, independientemente de su situación económica, para contribuir a su integración digna a la sociedad (IPPLIAP, s.f.b).	www.ippliap.edu.mx
Centro Clotet, asociación civil	Educar integralmente a los estudiantes sordos en sus dimensiones: personal, social y espiritual, sustentados en valores cristianos y éticos inspirado en el carisma de San Antonio María Claret, para contribuir a la transformación de su realidad familiar y social (Centro Clotet, 2024).	www.centroclotet.org/nosotros

Fuente: elaboración propia.