



ARTICULACIONES Y TENSIONES ENTRE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mónica Leticia Campos Bedolla

Centro de Educación Contemporánea (UCO), Querétaro
mlcampos50@hotmail.com

Relación entre la RIIIE y la Nueva Escuela Mexicana: Reflexiones y Desafíos ante las nuevas propuestas emergentes que interpelan a la educación inclusiva

Blanca Estela Zardel Jacobo

FES Iztacala, UNAM
zardelj@gmail.com

Implicaciones de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana para los Centros de Atención Múltiple y la educación inclusiva

Silvia Laura de los Ángeles Vargas López

Fac. Psic. UAEM/CAM#13, IEBEM
silvialauravl@hotmail.com

Ser estudiante universitario. La experiencia de los sujetos Sordos

María Cristina Hernández Tapia

Prepa en línea-SEP
ma_cris_75@yahoo.com.mx

Área temática: 15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

Línea temática: 8. Diversidad, diferencias e inclusión: entre propuestas alternativas, aproximaciones transversales y transeccionales, y entornos invisibilizados de discriminación, racismo, exclusión e injusticia. Discapacidad, género, orientación sexual, etnias, religiones, etc. en contextos educativos.



Resumen general del simposio

Los países constantemente están evaluando y reformulando las propuestas educativas con el fin de cumplir con los objetivos globales de atención a los estudiantes en los diferentes niveles educativos, así como cumplir con aspectos globales de mejora. México no es la excepción y desde hace ya dos años se viene formulando la nueva reforma educativa, concretizada en lo que se ha denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El simposio desarrollará en su primer trabajo los orígenes, funciones y productos de la Red Internacional de Investigadores y Participantes Sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE), en segundo lugar, se presentarán los principios rectores de la NEA y las Reformas de las Leyes de la Educación Media Superior

(EMS) y de las Instituciones de Educación Superior (IES), así como las afinidades de la RIEE con ciertos propósitos de las mismas. Como tercer punto se señalarán los retos o desafíos, así como las emergencias en saberes y activismos culturales que desafían hoy los principios de la inclusión educativa. Uno de los grandes desafíos de la educación en general y de la educación inclusiva en particular son los denominados Centros de Atención Múltiple (CAM) donde se brinda educación a estudiantes con discapacidad y necesidad de apoyos generalizados, y cómo el currículum nacional posibilita la atención de estos estudiantes, algo que se abordará en el segundo trabajo. En el tercer trabajo se recupera la experiencia educativa de estudiantes universitarios y profesionistas Sordos. Las personas Sordas, oralizadas o usuarias de la Lengua de Señas, llegan a espacios escolares, en donde se encuentran con una cultura escolar y con compañeros y profesores quienes han sido formados conforme a una visión de mundo, una visión y un sentido sobre la sordera, lo cual impacta en la manera cómo reciben a las personas que presentan la característica de la sordera.

Palabras clave: Educación inclusiva, Nueva Escuela Mexicana, currículum flexible, niveles educativos, sordos.

Semblanza de los participantes en el simposio

Mónica Leticia Campos Bedolla

Labora en el Centro de Educación Contemporánea (UCO). Doctorado en Educación y Psicología; maestra en Educación; Diplomados en Psicoanálisis y Filosofía; Líneas de trabajo: inclusión, discapacidad, educación. Secretaria y fundador de la RIEE; Miembro del Comité Edit. Revistas Pasajes y Praxis de UPN Durango. Dictaminador del COMIE y del Equipo de Investigación en Barreras para el Aprendizaje (Maestría en Educación Inclusiva-ENEES). Docente de nivel medio superior, superior y posgrado. Coordinadora del Semillero de Investigadores, área humanidades (UCO). Miembro del Equipo de Calidad Académica (UCO); Escritura de capítulos en libros, revistas nacionales e internacionales, tallerista, conferencista.

Blanca Estela Zardel Jacobo

Maestría en Ciencias de la Educación, Maestría en Teoría Psicoanalítica, y Doctora en Pedagogía, FFyL-UNAM. UIICSE, FES Iztacala, UNAM, México. Investigaciones temáticas: Currículum/Educación; Integración e Inclusión Educativa; Subjetividad, Alteridad y Diferencia. Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración e Inclusión Educativa. Responsable de la COFI-FESI-UNAM, Miembro del COMIE. Autora de dos libros y compiladora de más de 15 libros y sesenta artículos aproximadamente. Directora de la Revista Electrónica de Pasajes. Fue miembro del SNI 2017-2020. Distinción *Honoris Causa* por Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), CHILE (nov. 2020).

Silvia Laura de los Ángeles Vargas López

Cdta. Dra en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestría en Educación Especial. Directora del CAM 13, IEBEM. Profesora titular de la Facultad de Psicología UAEM. Miembro fundador y actual tesorera de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). Coordinadora de los libros: SUJETO, EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN Volumen VI al XI (2008-2020; Ed. FESI-UNAM). Dictaminadora en: Revistas internacionales. Directora de tesis y sinodal en exámenes de licenciatura y maestría. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de diversos artículos de revistas y capítulos de libros.

María Cristina Hernández Tapia

Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Maestra en Pedagogía igual por la UNAM. Miembro del Círculo de Estudios Stenianos de México y de la Red Internacional de Investigadores y Participantes en Integración Educativa (RIIE). Colaboradora en el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2012-2021. Colaboradora de la Revista Pasajes. Línea de investigación inclusión educativa y discapacidad. Actualmente asesora en línea de Prepa en línea de la Secretaría de Educación Pública.

RELACIÓN ENTRE LA RIIIE Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: REFLEXIONES Y DESAFÍOS ANTE LAS NUEVAS PROPUESTAS EMERGENTES QUE INTERPELAN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Blanca Estela Zardel Jacobo
y Mónica Leticia Campos Bedolla**

En este trabajo se propone un intento de diferenciación, articulación entre: 1) la RIIIE; 2) la Nueva Escuela Mexicana (2019) y la Reforma de la Ley de Educación Superior (2019) para terminar perfilando, 3) las nuevas propuestas epistemológicas y prácticas culturales que interrogan la educación inclusiva e impulsan la construcción de nuevas existencias posibles en condiciones sociales emergentes.

1. La RIIIE

La Red Internacional de Investigadores y Participantes Sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE) fue fundada en el Primer Encuentro Sobre Integración Educativa en 1998 en la FESI-UNAM. Su propuesta original fue y es el interés particular de las personas que actualmente se denominan con discapacidad. En el documento base de la RIIIE, se plantean

Las problemáticas que se abrieron en el Primer Encuentro Nacional y el contacto con algunos colegas del ámbito internacional llevaron a afianzar la necesidad de un proyecto de Investigación, la gestión de la Red Internacional de Investigadores y Participantes Sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE) que construyera un espacio de Encuentro Académico donde se recuperasen las voces de los diversos agentes de las prácticas educativas, se presentaran los proyectos y resultados de investigaciones, se documentaran prácticas educativas relevantes y se publicaran y difundieran los resultados, con el objetivo de coadyuvar en el compromiso de transformar las condiciones de desventaja en la que viven los alumnos con discapacidad a través de potenciar sus procesos educativos. Desde un inicio se propuso un carácter plural de aproximaciones, miradas, visiones que dieran pauta al debate, crítica y reformulación de problemáticas que componen las realidades educativas de los diversos países, así como las propuestas más logradas. (Jacobó, Z. y Villa, Vargas, M. A. Comp., 2000 pp. xiii-xvi)

Hemos establecido la premisa siguiente: el sujeto denominado con discapacidad no se define por las características que se explican desde el discurso de la salud y que se resumen en características que surgieron pre, peri y/o posnatales y que por sí mismas originen lo que se denomina discapacidad; sino que los sujetos advienen a una identidad de ser personas con discapacidad desde la significación de falta, déficit, ausencia o disfunción anunciada desde diversas dimensiones, económicas, sociales, culturales, educativas, jurídicas, y educativas que derivan de una matriz que las entreteje y corresponden a condiciones de exterioridad de la modernidad. En un capitalismo heredado de la Revolución Industrial, de la Revolución Francesa y de los saberes del enciclopedismo e ilustración, como el derecho, la educación, la salud, las

disciplinas y una aproximación del sujeto pensante definido desde una racionalidad; que la Escuela Crítica de Frankfurt bautizó como racionalidad instrumental instauradora de la dupla objetividad-subjetividad, racionalidad científica vs. sentimientos, corporalidad y emotividad (impedimentos para una razón dirigida a la obtención de la verdad científica). A partir de esta matriz de la modernidad se inauguró el concepto de normalidad y su excedente; las personas como su excedente o resto.

Fue en Cuernavaca Morelos, en el I Encuentro Internacional y II Nacional en el 2000 que quedó **internacionalmente** constituida la RIIE y generándose la posibilidad de que se fuera alimentando con colegas de diversos países. La similitud de problemáticas compartidas por nuestra hermandad histórica, política y económica, conjugó que los integrantes de la RIIE, fuéramos latinoamericanos prioritariamente. (Jacobo, Z.; Araneda, N., y Edler, R., 2004)

Cabe señalar que desde los inicios, se ha declarado:

Ahora todos los aquí presentes somos ya la expresión de una voluntad colectiva por venir a sostener una palabra propia, singular, una declaración comprometida con nuestra propia experiencia y una intencionalidad de compartir, de abrir, de analizar y problematizar nuestro campo, nuestra profesión, nuestro deber y nuestro compromiso por la liberación de la vida, la dignidad y el respeto mas fundamental, originario y sustancial: el ser humano. Para eso estamos aquí para reiterar una, cien y mil veces más nuestra certeza a la posibilidad de un destino diferente para ellos-nosotros, combatiendo prejuicios, dogmatismos y sentidos clausurados, unívocos y unidireccionales que implique un cerco irreductible a la diferencia y diversidad de la condición humana (Jacobo, Z. en Jacobo, Z., Araneda, N y Edler, R., 2004, p. 78)

En diversas ocasiones se ha planteado la interrogación a la vida moderna y la exigencia de un cambio estructural que ponga condiciones que permitan una relación entre los hombres, cultivando el principio de cualquieridad y singularidad expresados por Carlos Skliar (s.f.), en donde prive la ética de la hospitalidad levinasiana y el concepto de diferencia de Derrida. Hay por lo tanto un clamor por una transformación cultural y política que conlleve a una educación desde la prensa de la pluralidad de los hombres que requieren los curricula necesarios y sus formas de enseñanza-aprendizaje para construir o cultivar los que actualmente están orientados hacia la vida digna de la población con discapacidad; que transeccionaliza con todas las poblaciones vulneradas por razones de exterioridad citadas previamente. Nos referimos a que toda persona con discapacidad tendrá que interseccionar con raza, sexo, edad, etnia, o identidad sexual asumida. De ahí la consistencia de la RIIE por articularse con políticas, organizaciones, asociaciones que clamen por una interpelación al engranaje social en su conjunto; así como, estar por la construcción de otro mundo posible donde priven las diferencias y no los binarismos excluyentes y discriminatorios.

2. La Nueva Escuela Mexicana (NEA)

La educación debe ser la base de la transformación

Luciano Concheiro

Subsecretario de Educación Superior (Coordinación de la Investigación Científica, 2019)

Definitivamente la Nueva Escuela Mexicana, por lo menos en sus propósitos, se define como una reforma educativa, recién elaborada y sin un saber qué tanto la realidad se transformará; pero sí pueden considerarse un inédito. He aquí lo estipulado al respecto en el Plan de Estudios de la Educación Básica:

...repensar la educación de una manera radicalmente distinta, que considere:

- Revalorizar la vida social de la escuela y su relación con la comunidad.
- Replantear el sentido que tienen los planes y programas de estudio, para que sirvan como instrumentos que integren conocimientos y saberes, para resolver problemas de relevancia social e individual.
- Reconocer a las maestras y los maestros como profesionales de la educación con efectiva autonomía para decidir sobre los contenidos de los planes de estudio y la didáctica de acuerdo con sus experiencias, saberes, condiciones materiales y escolares.
- Resignificar el papel de la escuela, cuyo sentido es que en sus espacios se problematice la realidad a través de situaciones de aprendizaje en la que las y los estudiantes busquen soluciones a los problemas de la vida diaria empleando los conceptos, métodos y valores.
- Reforzar la participación de las familias como parte de una sociedad democrática, diversa y plural, que implique un diálogo continuo con las maestras y los maestros respecto a los procesos formativos de sus hijas e hijos, así como el compromiso con la vida escolar de su comunidad.⁸⁴
- Resignificar el papel de la educación como una condición de la sociedad indispensable para formar a sus ciudadanas y ciudadanos con principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género, sexual, inclusión y diálogo de saberes.
- Redimensionar el papel de las tecnologías de la información como herramientas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje, pero que no pueden sustituir al maestro, a la escuela, ni a la didáctica como disciplina.
- Reconocer a las y los estudiantes como sujetos de la educación que tienen derecho a aprender conocimientos y saberes significativos para su vida personal y social, que den prioridad a la salud del cuerpo en aspectos como la alimentación, la higiene, la prevención de adicciones, la sexualidad y la identidad, las actividades físicas, con

- especial énfasis en la salud mental con el desarrollo de habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas.⁸⁵
- Replantear el sentido de la evaluación, que favorezca el avance de las y los estudiantes de acuerdo con sus propias condiciones, ritmos y estilos de aprendizaje, y no se reduzca a la revisión de tareas como evidencia del trabajo de los estudiantes, el llenado de formatos y a la calificación de exámenes.
- Reinventar el espacio público en el que la educación sea un ámbito de verdadera interdependencia con el sistema de salud, para que brinden a las personas las condiciones y las capacidades para participar activamente en la vida política, social y económica del país.⁸⁶ (2022, pp. 33 - 35)

Son largas las citas de los principios de la NEM, sin embargo se destacarán algunos: humanismo; comunidad; resolver problemas de relevancia social e individual; autonomía magisterial; resignificación del papel de la escuela como espacio de problematización de la realidad y búsqueda de soluciones con valores; incluir las familias y problemáticas de la comunidad; principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género, sexual, inclusión y diálogo de saberes; las tics no sustituyen al docente; prevención de adicciones; sexualidad e identidad; actividades físicas; y énfasis en la salud mental con el desarrollo de habilidades sociales psicológicas, emocionales y afectivas, reinventar el espacio público.

De estos propósitos se desprende la reorientación del sistema educativo hacia el cambio de la cultura educativa, retomando los derechos humanos y la pluralidad humana, tal como se muestra en la siguiente liga <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/nueva-escuela-mexicana>

Llama la atención cómo la NEM abreva de algunos propósitos de la epistemología decolonialista:

La educación debe ir más allá del desarrollo científico, humanista y artístico, tiene que promover estilos de vida saludables, respeto a la naturaleza, buen trato hacia los demás, evitar comportamientos depredatorios y colonialistas, así como actitudes racistas, discriminatorias y machistas. (Rodríguez, G., 2023)

Tal pareciera que propuestas sociológicas, antropológicas y humanistas se expresan en esta NEM, ya que se pronuncia desde los discursos más progresistas y de avanzada, tal como se muestra en la siguiente cita:

...la Nueva Escuela Mexicana. Se trata de un paradigma educativo que reconoce que en la vida escolar hay personas de diferentes pueblos, grupos y comunidades, c o n distintas condiciones de salud, migración, orientaciones sexuales, identidades de género y estilos de vida; donde se expresan lenguas de diversos grupos étnicos, con preferencias culturales y políticas distintas. (Rodríguez, G., 2023)

Asimismo, en esta propuesta educativa novedosa, vale la pena situar ahora al sector educativo más olvidado del sistema, la Educación Media Superior (EMS, 2022) al que se le dedicará una mirada especial.

Los y las adolescentes del nivel medio superior, no únicamente enfrentan una escuela que todos los días les recuerda, por un lado, los buenos o malos que son según sus capacidades cognitivas y de disciplina, sino también lo incierto y apabullante del futuro, futuro que en ocasiones raya en su inexistencia, que han de vivir y, más aún, que en sus manos quedará la responsabilidad de hacer lo mejor posible para componerlo. Los y las jóvenes de EMS, están inmersos en una dinámica social, familiar, educativa y laboral que les exige más de lo que les ofrece, aunado a lo que para muchos es más que evidente, su propia condición de ser adolescente.

También es cierto, que de los niveles educativos menos abordados por los investigadores y estudiosos de la educación en México, es el relativo a la EMS. En ocasiones se aprecia un salto sustancial entre lo que se reporta, ya sea en datos o investigaciones, en cuanto a este sector y lo que se tiene de información de la educación básica y superior, de ahí lo relevante de que en la NEM se haya lanzado un plan de 23 años, es decir de un seguimiento integral para la educación de los y las jóvenes de 0 a 23 años de edad; con lo que se intenta articular los diferentes niveles educativos seccionados, tanto en su ámbito administrativo, como en la continuidad de los conocimientos y habilidades que se abordan como prioritarias en cada uno de ellos.

En cuanto a los ámbitos de inclusión, diversidad y pluralidad, en conjunto con las ideas de bienestar, colectividad, igualdad y derechos humanos, que se presentan como ejes importantes de la NEM, la EMS encuentra grandes áreas de oportunidad para cimentar, a partir de la obligatoriedad que hoy acompaña este nivel educativo, las bases para la transformación de las instituciones escolares hacia espacios más allá de lo inclusivo, que desde la interrogación que se hace desde los estudios y avances en materia de inclusión educativa, permita una transformación de la escuela, hacia una escuela en donde hablar de inclusión llegue a ser innecesario, por ello quizá a lo largo de los documentos revisados sobre los Principios y orientaciones de aprendizaje del Marco Curricular Común (MCC) para EMS no aparezca el término de inclusión educativa; haciéndose énfasis sí en pluralidad, diversidad e inclusión, en dimensiones más amplias de lo social y cultural, no quedándose meramente en lo educativo.

Referente a esta atención a la diversidad, la inclusión y la pluralidad, la propuesta de un currículo con las siguientes características resulta interesante:

- Transversal y accesible.
- Flexible y adaptable al contexto.
- Factible y viable.
- Formar personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas desde una participación ciudadana.
- Promover la honestidad, justicia, libertad y dignidad y otros valores de derechos humanos.

- Involucrar a los y las estudiantes en la sociedad del conocimiento, el uso de herramientas digitales y acceso a las redes de información y comunicación.
- Garantizar la educación indígena, mediante el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a los pueblos y comunidades indígenas.
- Eliminar barreras de aprendizaje, a través de los servicios de educación especial. (Arroyo Ortiz, J.P. y Pérez, M. E., 2022)

Resulta interesante, habrá que ver cómo se concretará en la práctica (la falta de claridad en esto, ha provocado diferentes críticas la propuesta) y más relevante resultará, una vez puesta en marcha la propuesta, cómo se apropiarán o no, los actores en las prácticas de esta reforma. Si bien se ha dicho que la implementación de la propuesta estará sujeta a mejoras y su evaluación se tendrá en 3 años, lo cierto es que ha generado, por un lado, diferentes expectativas sobre lo que promete, pero por otro deja grandes preocupaciones y críticas por los vacíos y poca claridad que presenta en diversos aspectos, sobre todo de tipo estratégico, metodológico y aplicación. Tal es el caso de los planes y programas de estudios que carecen de parámetros e indicadores que permitan identificar los logros educativos que se alcancen. De igual forma, las formas de evaluación de los aprendizajes y objetivos educativos de los y las estudiantes, es uno de los rubros cuestionados por la poca precisión en cuanto a los mecanismos que se llevarán, sonando incluso, por lo poco que se ha dicho al respecto, un trabajo que requerirá más tiempo para los docentes, ya que se ha señalado la integración de una evaluación numérica y cualitativa por estudiante.

En cuanto a la fundamentación teórica, trae a la mesa autores contemporáneos afines a la urgencia de una transformación educativa; sin embargo, la realidad y las resistencias al cambio pueden sobrepasar las buenas intenciones que se tengan. Lo que es indiscutible, es la oportunidad que se abre para la reflexión, la interrogación y la tensión en el campo educativo y el compromiso que esto trae para la academia y los gobiernos actuales y subsecuentes de virar hacia otras formas de hacer educación.

En cuanto a las IES, será tema de otro trabajo, por lo pronto cabe sólo señalar que en este marco de la NEM, el 20 de abril del 2021 se promulgó en el Diario Oficial la Nueva Ley de Reforma a la Educación Superior.

3. Las nuevas propuestas epistemológicas y prácticas culturales que interrogan la educación inclusiva

En este apartado se vierten las proclamas de las emergencias, no sólo discursivas sino de los movimientos de activistas, que interpelan al paradigma de la inclusión educativa. Por ello, en este apartado se presentan algunas propuestas, dado que por mucho que el discurso de la NEM pretenda la transformación, los engranajes estructurales no se han movido para posibilitarla. En los discursos de la epistemología del sur, tal pareciera que priva la polaridad norte-sur, crítica radical al eurocentrismo, al marxismo, a todo pensamiento que venga de Europa. Asimismo muestran una filia a la recuperación de los saberes originarios de Latinoamérica, como si éstos

fueran homogéneos en todas las culturales de Centro y Sudamérica, y sin una perspectiva crítica e histórica. Urrego, M. A. (2021) en su libro: Marx, el marxismo y los decoloniales. Tergiversaciones, olvidos y reacomodos, documenta puntualmente y con referencias marxistas, en contra de la crítica que realizan los decolonialistas de un Marx que lo definen colonialista. Basándose en dos o tres textos, Urrego indaga al Marx de los tiempos que estudió todo sobre el colonialismo en la Biblioteca del Museo Británico y muestra cómo vivió en Argelia por algunos años y se pronunció contra el capitalismo. En el libro coordinado por Enrique de la Garza Toledo (2021) denominado Crítica de la razón neocolonial, compuesto por cinco autores que desde diversos ángulos también realizan una crítica a la epistemología decolonial.

Por nuestra parte, la propuesta de postular al Sujeto con “Discapacidad” desde una función política asume que esta posición implica una crítica deconstructiva a todos los engranajes del sistema social. Para lo cual, se retoma el planteamiento de Derrida sobre la deconstrucción en el que expresa:

Siempre, en la medida de lo posible, por supuesto, por radical e inflexible que deba ser una deconstrucción, me prohibí herir o aniquilar. Precisamente, reafirmar siempre la herencia es el modo de evitar esa ejecución. Incluso en el momento en que -y es la otra vertiente de la doble exhortación- esa misma herencia ordena, para salvar la vida (en su tiempo finito), reinterpretar, criticar, desplazar, o sea, intervenir activamente para que tenga lugar una transformación digna de tal nombre: para que algo ocurra, un acontecimiento, la historia, el imprevisible por-venir. (Derrida, J y Roudinesco, pp.47)

Como se aprecia, con la deconstrucción no se trata de aniquilar ni de destruir, sino de recuperar la historia y realizar una especie de cepillado que implica un desmontaje con la intención de develar algo de lo imprevisible e invisible, e iluminar como una luciérnaga en la noche algún o algunos atisbos que den rutas para la reinterpretación y/o resignificación que de pauta para una renovación o reformulación de la ruta hacia el porvenir.

Así con la función política de la interpelación los saberes tendrían que ser cepillados, deconstruidos, para encontrar de dónde vinieron, cuáles fueron sus condiciones históricas, cómo se desplazaron de significación hasta producir el sentido contrario de lo originario, así se desmonta el deseo implícito, los discursos relacionados con el saber y el poder para producir nuevos textos o caminos, brechas o veredas que den con develaciones o formas renovadas para incursionar, explorar.

De esta forma tanto los saberes, los discursos, las políticas y modelos merecen considerarse bajo un legado el cual tiene la consigna de ser renovado o transformado, tal como lo interrogan las nuevas formas emergentes culturales. Por ejemplo todo un movimiento que no ha tenido una intención de serlo, sino que por vía de los acontecimientos se ha dado una modalidad de hacer fotografía con personas ciegas, quienes muestran la interrogación de la pretensión de evidencia que guardan los sentidos. Por ello puede sorprender, incomodar, asombrar que puedan escalar, pintar o realizar actividades impensables; sólo porque se tiene un dominio de un oculo-centrismo que ha sido puesto en duda por este movimiento de fotógrafos ciegos. De

igual manera, el fonocentrismo ha sido interpelado por los sordos músicos que han demostrado que los oyentes no son los únicos seres con posibilidad de escuchar y hacer música. No les pertenece totalmente a ellos, demostrando otra forma de representación de la musicalidad, vía la plasticidad simbólica que las vibraciones van modulando y moldeándose, como lo señala Quignard (2012) diciendo que quizá el oído fue el primer sentido de todo ser humano, ya que desde el vientre materno estuvimos rodeados por el manto acústico materno, como metáfora simbólica de los afectos que se transmitían desde la madre. Así quedan los sentidos fisiológicos interrogados desde el registro simbólico y sus múltiples modalidades. Quizá por esto es que Mayer (en Gutiérrez, S.; Jacobo, Z. y Jelinek, R., 2022) menciona que la “discapacidad” es una ventana o cultivo propicio para el borbotón de experiencias inéditas de los nuevos sentidos sociales a los sentidos fisiológicos, de ahí los inéditos descubrimientos: la musicalidad aural y la musicalidad visual, la otra mirada, la mirada invisible, etc.

Por ello, las personas con “discapacidad” no sólo tienen la interseccionalidad con otras poblaciones interrogadoras del sistema, sino también una transversalidad en la contribución al conocimiento, a las prácticas sociales y a la cultura, y de manera privilegiada, borran de un plumazo la noción de normalidad. Resulta tan tentador ese carácter de incomodación, o de intemperividad que suele sobrecoger a cualquier persona al ser interpelada por primera vez por la “discapacidad”.

De esta manera los activismos transeccionalizados, como el Activismo discapacitado nos da lecciones del pasado y del presente que son un fermento para la ya cambiante cultura en sus expresiones transformativas y performativas. (Romero, I., 2020) Una tesis excelente sobre la performativa y activismos, tanto discursivos como performativos, es la que presentó Yennifer Paola Villa Rojas (2022), obra altamente recomendable por su implicación en los movimientos efervescentes que buscan justicia, dignidad y libertad.

Referencias

- Arroyo Ortiz, J.P. y Pérez, M. E. (2022) *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación media superior*. SEP Disponible en http://desarrolloprofesional docente.sems.gob.mx/convocatoria4_2022/files/Fundamentos%20del%20MCC%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior.pdf
- Coordinación de la Investigación Científica (2019) *La educación debe ser la base de la transformación: Luciano Concheiro*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Concheiro, Luciano, Subsecretario de Educación Superior. Disponible en <https://www.cic.umich.mx/noticias/2980-la-educacion-debe-ser-la-base-de-la-transformacion-luciano-concheiro.html>
- Derrida, J., y Roudinesco, E. (2001) *Y mañana qué...* México. Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza Toledo, Cood. (2021) *Crítica de la razón neocolonial*. Edit. CLACSO Argentina; CEIL-CONICET México; Universidad Autónoma Metropolitana México; y Universidad Autónoma de Querétaro,

México. Disponible en <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15728/1/Critica-de-la-razon.pdf>

Gutiérrez, S.; Jacobo, Z. y Jelinek, R. (2022) *Educación superior: Discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de y post pandemia*. Edit. CRAM-ANUIES.

Jacobo, Z. y Villa, M. A. Comp. (2000) *Sujeto, Educación Especial e Integración*. Proemio, Vol. I Edit. FESI-UNAM y UABC, 2000, pp. xiii-xvi

Jacobo, Z., (2004) *Sujeto, Educación especial e integración*. Jacobo Cúpich, Z.; Araneda N. y Edler, R. Compiladores, Vol. IV Edit. FESI-UNAM y la Universidad de la Frontera, Chile, pp. 78.

Quignard, P. (2012) *La lección de música*, Editorial Funambulista, Madrid.

Rodríguez, G. (abril, 7 2023) *La nueva Escuela Mexicana*. *Periódico la Jornada*, Secc. Opinión. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010°2pol>.

Plan de Estudios de la Educación básica (2022) pp.33-35. Disponible en <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>

Romero, I. (2020) *Presentes, Activismo disca: del estigma social de la discapacidad a la identidad política*. Disponible en <https://agenciapresentes.org/2020/12/03/discapacidad-activismo/>

Skljar, C. (s.f.) *Educar a todos y a cada uno/a/e*. Consultado el 18 de mayo 2023. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Yi3jvnHR4dY>

Subsecretaría Educación Media Superior, SEP (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Disponible en <file:///E:/aquí%20esta%20todo/Actividades%20personales%20Moni/articulos%20Moni/presentaciones%20ponencias/simposio%20COMIE%20RIIE-2023/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Urrego, M. A. (2021) *Marx, el marxismo y los decoloniales. Tergiversaciones, olvidos y Reacomodos*. Red para el Estudio de las Izquierdas en América Latina (REIAL), Morelia, Michoacán, México. Editorial Morevalladolid,

Villa Rojas Y. (2022) *Ammarantha Wass: Experiencia Trans-Chueca de una Maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. DOI: 10.30578/nomadas.n52a14 Disponible en https://editorial.ucecentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2916/2885

IMPLICACIONES DE LA PROPUESTA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA PARA LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Silvia Laura de los Ángeles Vargas López

La educación es uno de los derechos humanos más importantes al incidir con el pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo, por lo mismo es uno de los derechos fundamentales de niños y niñas para su participación en la sociedad. Por ende, los países constantemente están evaluando y reformulando las propuestas educativas con el fin de cumplir con los objetivos globales de atención a niños y niñas, así como cumplir con aspectos globales de mejora en general. México no es la excepción y desde hace ya dos años se viene formulando la nueva reforma educativa, que en el Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria se explicita:

Que la Ley General de Educación (LGE) prevé que toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional, como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte; el Estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana, *buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación*, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, tendrá como objetivos *el desarrollo humano integral del educando*, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad, y que *los planes y programas de estudio favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos* en los niveles preescolar, primaria y secundaria, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país [...] (DOF, 2022) [el énfasis de las cursivas es mío, p.1]

Buscar la equidad y colocar en el centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes es una mirada amplia, y abre una puerta a la atención de aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad al buscar una educación que reconoce los derechos de todos y busca la justicia social, “para la Nueva Escuela Mexicana, la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social.” (Anexo Acuerdo 14/08/22, p. 9).

La atención de los alumnos con discapacidad se realiza en el actual sistema educativo en diversas vías: en las escuelas regulares con apoyo de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en escuelas regulares sin apoyo de USAER y en los servicios escolarizados de educación especial, prioritariamente los Centros de Atención Múltiple (CAM). Estos servicios escolarizados se definen como:

Servicio de educación especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje. (Orientaciones Generales, 2006, p.67).

La atención de los alumnos que requieren adecuaciones curriculares altamente significativas han sido un gran reto para los profesionistas que trabajan con ellos en el momento de realizar lo que se conoce como la Alineación Curricular. Si logramos comprender la importancia de la alineación desde la perspectiva de Ferioli, *et al* (2021) “Este proceso permite ofrecer un aula inclusiva donde se materializa el currículo prescrito a través de una propuesta grupal considerando lo que cada uno necesita aprender.” (p. 58), entonces la concreción de los planes de intervención de las aulas considerará no sólo las necesidades de los alumnos, sino también la materialización de lo que indica el currículo de cada nivel educativo, lo que permitirá que en el CAM sea una propuesta educativa cada vez más inclusiva, y que les permita a todos los estudiantes una participación importante en su propio aprendizaje. Para ello será fundamental que en cada una de las planeaciones se definan claramente metas y objetivos, y al definir las actividades “proponer los ajustes razonables, los recursos materiales y humanos que el estudiante necesita para llevar adelante las tareas programadas.” (Ferioli, *et al*, p. 63). Uno de los mayores problemas que se enfrentan los docentes de los servicios escolarizados de Educación Especial es que el currículo nacional, el currículo prescrito por las autoridades requiere casi siempre un alto nivel de adecuación, para acercar los contenidos, temas y actividades a los alumnos con mayores retos (discapacidad múltiple, discapacidad severa, etc.), dando como resultado, aunque no se quiera, una propuesta un poco alejada de lo establecido en los Planes de Estudio.

Reflexionar sobre las necesidades que los alumnos atendidos en los CAM afrontan para conocer el mundo que les rodea ha permitido una mirada más amplia de la importancia de la alineación curricular, y la relevancia que la escuela tiene para ampliar el conocimiento del mundo de estos alumnos. Como Miles y McLetchie nos comentan: “En la edad infantil, los conceptos se desarrollan en espiral, con el niño al centro. La construcción de un concepto positivo sobre sí mismo empieza en un entorno de cuidado que responda a las necesidades del niño.” (2005, p.1). Las autoras nos explican que las relaciones positivas son fundamentales para que el estudiante pueda ir ampliando su conocimiento del mundo (objetos, lugares, personas) y con ello logre lo que un niño experimenta en el transcurrir de su vida cotidiana. Comprender esto y reflexionar sobre la importancia de la escuela para ampliar esta espiral de conocimientos del estudiante es fundamental para la búsqueda de estrategias para alinear el currículum nacional al mismo tiempo que se da respuesta a las necesidades de los niños. De ahí la importancia de un análisis profundo de las propuestas planteadas en la Nueva Escuela

Mexicana, considerando que la propuesta pedagógica tiene como objetivos el **desarrollo humano integral** del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (<https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/nueva-escuela-mexicana>).

Lo anterior permite ampliar la perspectiva de atención de los alumnos con discapacidad atendidos en los CAM. En este nuevo plan se plantea un currículum flexible que propone programas sintéticos donde se organizan los contenidos que las y los estudiantes deben aprender, y que exige a los docentes contextualizar dichos contenidos para atender a la diversidad intercultural y social en su acción pedagógica, lo que permitirá a los docentes de los CAM alinear más adecuadamente las propuestas de atención de los estudiantes. Reconociendo la propuesta de la obligatoriedad de atender a todos sin importar su condición: “El Estado está obligado a garantizar este derecho con un énfasis sustantivo a personas afromexicanas y afromexicanos, migrantes, indígenas, mujeres, personas de la diversidad sexual y de género, niñas, niños y adolescentes hospitalizados, *con alguna discapacidad*, así como a los grupos más pobres de la sociedad, especialmente niñas y niños en situación de calle, adolescentes en conflictos con la ley, entre otros.” (Anexo Acuerdo 14/08/22, p. 55).

Así, en el marco curricular se encuentra que “la tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad.” (p. 9); y esa diversidad mirada desde la pluralidad de ser y estar. No solo desde las “capacidades de hacer”, sino precisamente del encuentro de la humanidad de todos los que nos encontramos en la educación, como un ejercicio de ser, y de conocer el mundo aún en diferentes formas y modalidades; el énfasis entonces se retira de la diferencia como algo negativo, y se potencializa como posibilidad de relación. Asimismo, se afirma que: “la Nueva Escuela Mexicana tiene como finalidad que la niñez y la juventud puedan ejercer plenamente su derecho a la educación”, reiterando nuevamente que no importa la condición personal, física, mental o de cualquiera otra índole de los alumnos, lo importante es que reciban educación, y una educación de calidad. Propone en el Anexo de los Servicios de Educación Especial que los docentes deben “ofrecer una educación basada en el desarrollo de las habilidades para la vida implica pensar en cómo los aprendizajes adquiridos en el contexto educativo pueden ser aplicados en su vida diaria, en cómo contribuyen en su desarrollo integral y cómo existe una continuidad en la construcción del conocimiento (progresión y complejidad).” (p. 15); entendiendo que para los alumnos con discapacidad la escuela debe ser considerada como un agente facilitador que, “no solo favorece el aprendizaje aislado: la finalidad es que lo aprendido, favorezca las habilidades para la vida.” (p.15). La atención a los estudiantes con discapacidad en la educación básica debe dirigirse principalmente a este desarrollo integral, a la consolidación de las habilidades para la vida.

De ahí la importancia de compartir con el personal del CAM una visión ecológica funcional, y relacionarla con el énfasis que hace el plan de la contextualización, y el codiseño situado en la realidad de lo educandos: “El sentido de lo humano en la educación implica el reconocimiento,

cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes. Esto significa que las relaciones que se construyen en la escuela y fuera de ella con las personas, el saber, la ciencia, el medio ambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos” (Anexo Acuerdo 14/08/22, p. 9), lo que da apertura a que las actividades no académicas que realizan los docentes en todas las escuelas, pero prioritariamente en los CAM, deben fortalecer este aprendizaje, reiterando una mirada del desarrollo en espiral, pero también fortaleciendo la seguridad y confianza del estudiante con discapacidad; esas habilidades y conocimientos que les permitan ser en su contexto por y para ellos. Por ello; nos dice Toscano “Crear las condiciones ecológicas que favorezcan el desarrollo, nos lleva a pensar en servicios educativos que provean oportunidades para todos de ir a la escuela, trabajar y vivir en la comunidad, respondiendo al principio de inclusión: “Contribuir para la vida de la persona todos los días de su vida” obteniendo información sobre las conductas de la persona en las situaciones de la vida cotidiana; realizar inventarios de las actividades en las que participa y en las que no ya sea en los diferentes dominios de la vida (hogar, escuela, comunidad, trabajo y tiempo libre); roles y relaciones en los que interviene, con otros niños, con sus padres y otros adultos.” (s.f., p.2)

Para lograr esto es necesario gestionar un cambio de las acciones, un cambio dirigido a un trabajo cada vez más colaborativo, para que todos los profesionistas que se involucran en la atención de alumnos en un CAM trabajen de una forma colaborativa, donde todos abordan actividades dirigidas a las necesidades de aprendizaje del niño, pero también a la ampliación de su conocimiento, de su participación, retomando sus intereses, y con un conocimiento amplio y profundo de los planes de estudio.

Miles (2005) explica que la repetición de las rutinas y actividades permite a los alumnos con discapacidad consolidar aprendizajes y fortalecer su seguridad. El objetivo, entonces de la atención en los CAM, es asegurar que todos los estudiantes participen activamente en el aula, pero también en los demás ámbitos de relación fundamentales para ellos según su edad, no solo en la escuela, sino también en los ámbitos sociales y culturales. La Nueva Escuela Mexicana es muy clara con respecto a esta participación: “las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades y los conocimientos que puede desarrollar una persona, sino que se relacionan con una vida digna conformada por salud e integridad física y buena alimentación, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano en la creación de obras artísticas; así como en una educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica, y el desarrollo afectivo y emocional.” (Anexo Acuerdo 14/08/22, p. 11). La educación entendida en su concepción más amplia brinda la oportunidad de que todos los alumnos puedan participar y ser desde su propia posición única, lo que conlleva la necesidad de deconstruir los conceptos tan imbricados en las condiciones de discapacidad, como ya hemos hecho énfasis en otros momentos.

Creo importante retomar lo dicho precisamente hace 2 años en el marco del Congreso del COMIE 2021: “las personas con una condición de discapacidad, las que han reinventado los

conceptos, los que han cambiado la semiótica propia de dicha palabra, ahora con orgullo enarbolan la bandera de ser “discas” como algunos se autodenominan, reconceptualizando la etiqueta ahora como una palabra de batalla. Para reconstituirse frente a la mirada de los otros, para cuestionar directamente a esos otros, para reposicionarse en el Mundo, rompiendo los paradigmas de normal y no normal, demostrando con su quehacer lo que pueden, lo que hacen, lo que quieren, y no lo que les dijeron “que podían hacer o no hacer”. (Vargas, 2021)

Esta reinención-reconstitución de las personas con discapacidad, debe permitirnos cambiar la mirada docente de lo que “pueden” o “no pueden” hacer; y por ello es tan importante que las reformas educativas estén abiertas a la pluralidad, a la diversidad, al respeto de la diferencia desde los postulados filosóficos humanistas que propone la Nueva Escuela Mexicana. Así mismo en el Anexo de los Servicios de Educación Especial se reconoce que: “Desde el planteamiento curricular de la Nueva Escuela Mexicana se asume a la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de enseñanza y aprendizaje al reconocer que todas y todos somos diferentes. De tal manera que, las y los docentes ponen en marcha una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que les permitan adaptar los contenidos para atender las distintas capacidades, sin etiquetar ni categorizar; reconociendo la valía de la inclusión, como uno de los ejes articuladores de la propuesta curricular.” (p.5) Reconociendo que la diversidad de los educandos debe respetarse, atenderse a partir de sus diferencias, y valorando su participación; algo que los docentes deben tener muy en cuenta en el momento del codiseño.

Es importante tomar en cuenta lo propuesto por Fernández, et al (2018; citado en Flores Melero 2018)

“-El docente debe conseguir crear un clima de clase adecuado que facilite el bienestar afectivo y emocional de nuestro alumnado, afianzando de esta manera su confianza, seguridad y autoconocimiento.

-Para comprometer al alumno a que se incluya en el grupo de clase, el docente tiene una serie de mecanismos como aprovechar y crear situaciones reales de interacción a medida que se van realizando actividades motivadoras y dinámicas a lo largo de la clase, por ejemplo: relacionadas con los gustos de la vestimenta, la alimentación y el aseo.

-Y de autonomía, la autonomía debe ser el objetivo principal de un docente, la básica y la de toma de decisiones, así el profesor puede supervisar y ayudar de manera constante y muchas veces guiada, en los aspectos que tengan que ver con la autonomía personal, la toma de decisiones y el autocuidado.” (p. 119)

Para poder realizar lo propuesto por Fernández es fundamental que el docente tenga un marco curricular flexible, un plan de estudios que respete la forma de ser de cada uno de sus estudiantes, que la diversidad sea parte esencial de sus postulados, tal como se plantea:

“Las niñas, niños y adolescentes son sujetos históricos que viven en territorios y tiempos concretos cuya condición hace posible que se acerquen al conocimiento y al cuidado de sí,

dentro de una vida cotidiana donde construyen su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad cultural, social, sexual, lingüística, étnica, de género y de capacidades que caracterizan el mundo en el que viven” (Anexo Acuerdo 14/08/22, p.14) Por ello es tan importante que para el nuevo Plan de Estudios la autonomía del maestro sea central en su concreción, ya que plantea que las maestras y los maestros decidan qué enseñar y cómo enseñar tomando en consideración a la comunidad y sus saberes, a sus estudiantes y sus conocimientos, y el Programa de estudios que define los contenidos nacionales comunes. Que la nueva propuesta reconozca que ninguna condición personal debe ser motivo de exclusión es un buen indicio: “Asimismo, implica brindar una educación democrática, crítica y emancipadora que les impulse a aprender a aprender de otras y otros, preocupados por su desarrollo individual y el de su comunidad, sin que el color de la piel, la orientación sexual, las preferencias ideológicas y culturales, el origen étnico, la localización de la escuela, la condición migratoria y económica o vivir con una discapacidad sea condición para interrumpir su trayectoria formativa o ser excluidos de ésta.” (Anexo Acuerdo 14/08/22, p. 54).

Así mismo la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana en su Anexo de Servicios de Educación Especial, explicita que tanto para los CAM como los USAER: “En ambos casos, es importante tener presente que los programas analíticos representan una oportunidad idónea para incluir aquellos aprendizajes que son esenciales para el pleno desarrollo de NNAJ con discapacidad, trastornos y aptitudes sobresalientes, y que en algunos casos no están contemplados explícitamente, lo anterior como parte de su autonomía profesional y el codiseño.” (p. 4)

La atención a los alumnos con discapacidad siempre es un gran reto para los sistemas educativos, dar una respuesta educativa de calidad, equitativa y realmente formadora donde el respeto sea lo prioritario, implica necesariamente un cambio en las creencias y prejuicios que socialmente están implantados en nuestra concepción: discapacidad = dificultades.

Un Plan de estudios más flexible, con una mirada humanística y de respeto a la diversidad genera un marco referencial y de acción docente más adecuado para la atención a los estudiantes con discapacidad. Pero no es la panacea, no es la solución en sí misma. Porque como bien dice Skliar (2007) el cambio educativo siempre se convierte en un fetiche donde algunos encuentran lo que realmente no está ahí, pero que no garantiza el cambio realmente, dice “... el del fetiche *del cambio educativo*, argumento que impone un derrotero, una trayectoria en apariencia inevitable – y por lo general ineficaz- del cambio educativo: el cambio educativo, que es, en verdad, la obsesión por el cambio educativo” (p. 21). Realizar cambios en las propuestas curriculares en muchas ocasiones se convierte en esta “obsesión por el cambio” como una prospectiva de un mejor futuro, pero que es imposible de lograrlo, si no se entiende que la educación siempre tendrá funciones contradictorias en sí misma por definición, según Paín (1981) la educación siempre tendrá cuatro funciones: conservadora, socializante, represiva y transformadora. Y como bien dice Jacobo (2021) “He ahí el imaginario, suponer que en la “normalidad” se realiza el bienestar y disfrute de los Derechos Humanos plenos, por ello habría

que incorporarlos, eliminando las barreras a toda la población con discapacidad que no tiene acceso a ellos. Por tanto, la vía de los Derechos ha resultado en un imperativo que se plasma en las reformas y cambios en documentos legales y prescriptivos como la Constitución, en todos los Países, y se refleja en los programas de la Educación y las otras dimensiones en donde priva el modelo de Inclusión social.” (Jacobo, 2021)

La educación no puede analizarse desde una mirada esterilizada, porque siempre será una acción política, social y comunitaria. Así que el cambio de planes de estudio siempre tiene sus aspectos positivos y transformadores, pero también sus aspectos conservadores. El mayor problema cuando hablamos de la atención a los estudiantes con discapacidad son las concepciones y los juicios previos que como sociedad tenemos ante estas personas, imperando principalmente una mirada descalificadora, una mirada de lo que “falta” o “no tienen”. Es por ello que nuestra reflexión siempre se dirige a deconstruir estos conceptos, y más desde la educación, donde históricamente se les ha considerado con los alumnos “problema”, los alumnos con “dificultades”, aunque las dificultades sean realmente de los docentes que pierden de vista que son alumnos y alumnas con derecho a estar, participar y aprender, no importando sus condiciones.

Nuevamente retomo a Skliar en el análisis de que la escuela tiene una obsesión por el otro, por ese otro diferente, ese otro del que no sabemos cómo prepararnos para trabajar con ellos. La reflexión debe llevarnos más allá de ese otro, porque lo que siempre intentamos como docentes es nosotros enseñar al otro, mirar al otro, evaluar al otro, pero nunca nos ponemos en la dicotomía de que somos el otro para los alumnos; así asegura Skliar que “en la formación de los maestras y maestros se observa la tendencia a privilegiar mucho más la imagen de un docente que sepa hablar “sobre el otro”, “acerca del otro” , pero que no “conversa con el otro” y, mucho menos, deja que los “otros conversen entre ellos mismos” (2007, p. 114 – 115). La gran pregunta entonces es cómo la Nueva Escuela Mexicana nos permitirá “conversar con los otros”, si realmente en los procesos de análisis y reflexión se está poniendo en la mesa la cuestión del otro, no como lo diferente, no como un tema a discutir, sino como sujetos que tienen una experiencia propia y que deben ser reconocidos a partir de la misma.

La propuesta es abierta en sus planteamientos, respetuosa y humanística, esperaremos a ver cómo logra concretarse en la atención específica de cada uno de los estudiantes desde la mirada de los docentes, y cómo logra la Nueva Escuela Mexicana ampliar la concepción de las personas con discapacidad no desde su falta, sino desde las diferentes posibilidades de participación, de aprendizaje y de ser en el mundo.

Referencias

Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, en su formato electrónico a través de la dirección electrónica www.dof.gob.

mx, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 14/08/22; disponible en versión HTML en internet: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Jacobo, Z. (2021) Análisis de los Modelos y Aproximaciones “Emergentes” en el ámbito de la Educación Inclusiva y Discapacidad en el Simposio Discapacidad e inclusión interrogadas desde aproximaciones teóricas y prácticas sociales críticas, Simposio en la Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 6, No. 3, 2021-2022. En internet <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2097.pdf>

Ferioli, G., Cormedi, M.A. y Aguilar, G. (2021) *Alineación: El Camino Hacia el Aprendizaje. Conceptos Claves*. Ed. LiberArs Ltd, Sao Paulo.

Miles, B. y McLetchie, B. (2005) Desarrollo de Conceptos con niños Sordo – Ciegos. *DB-LINK*. Centro Nacional de Distribución de Información sobre Niños que son Sordo-Ciegos, USA.

Pain, S. (1981) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Edición Buenos Aires: Nueva Visión.

SEP (2023) *Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes ANEXO Servicios de Educación Especial*, Quinta Sesión Marzo.

Skliar, C. (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Toscano, M.V (s.f.) Desde una perspectiva egocéntrica hacia una perspectiva ecocéntrica, artículo del módulo IV del Diplomado EEDMDSSC Básico: Perkins-UNAM.

Vargas, S.L (2021) Prácticas sociales emergentes que interrogan la discapacidad en el Simposio Discapacidad e inclusión interrogadas desde aproximaciones teóricas y prácticas sociales críticas, Simposio en la Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 6, No. 3, 2021-2022. En internet <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2097.pdf>

SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. LA EXPERIENCIA DE LOS SUJETOS SORDOS

María Cristina Hernández Tapia

Introducción

Por lo regular cuando se piensa en la escuela se le concibe sólo como un espacio donde vamos a aprender en contenido curricular, y así también la define el diccionario: “Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción” (Real Academia Española, s.f.).

Pero la escuela es más que sólo un lugar donde se instruye a los sujetos. La escuela es un espacio con una cultura, es decir, un espacio donde encontramos:

“[...] patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa” (en Elías, 2015).

Esta cultura escolar nos atraviesa. La escuela también es el espacio donde nos encontramos con otros sujetos, interactuamos con profesores, compañeros, padres, etc., quienes han sido formados en una cultura, les han enseñado a ser y estar en el mundo, a mirar a los demás. Y si como señalan, Husserl (1997), Stein (1998; 1995), Luckmann y Schutz (1977) y Berger y Luckmann (1968) es en la interacción con los otros que nos vamos descubriendo y constituyendo como sujetos; entonces, en la interacción con los otros sujetos en los espacios escolares también nos vamos descubriendo e impacta en nuestra constitución como sujetos. La manera como los otros nos miran dependerá de cómo les han enseñado a interpretar el mundo, de los sentidos y significado que les han atravesado, del contexto cultural e histórico en el que se encuentren.

Por lo tanto, la escuela es más que sólo un espacio donde se recibe cierto tipo de instrucción es un mundo de sentidos y significados.

Tenemos el caso de los sujetos que presentan la característica de la sordera, quienes llegan a los espacios escolares y son atravesados por los sentidos y significado que se han construido sobre la sordera. ¿Cómo son recibidas las personas Sordas en los contextos escolares?

Lo que presentamos en este texto es una parte de los resultados de una investigación de corte cualitativo que realizamos para obtener el grado de maestría en Pedagogía (Hernández, 2022). Dicha investigación tiene como objetivo recuperar la experiencia educativa de estudiantes universitarios y/o profesionistas Sordos para conocer cómo son recibidos en los diferentes contextos, principalmente en los escolares y a través de ello, construir los sentidos y significados

los han ido atravesando, los factores contextuales, histórico-culturales y relacionales han ido impactando en su constitución como sujetos Sordos. Lo que aquí exponemos son unas de las experiencias de tres de las personas entrevistadas, con el objetivo de dar cuenta de algunas las miradas sobre la sordera con las que se encontraron en el nivel superior y que impactan en el modo como son recibidas en estos espacios.

La sordera.

En la actualidad cuando en una familia hay un integrante con sospecha de sordera suelen acudir al médico, quien tras una serie de estudios determina la condición fisiológica de la persona, es decir, precisa su nivel de audición tomando como base los parámetros de la audiometría. Y conforme a dichos parámetros se emite un diagnóstico: pérdida de audición leve, moderada, grave o profunda. Y de acuerdo con la OMS (2021) cuando presenta una pérdida profunda de la audición es cuando se habla de sordera lo que significa que oyen muy poco o nada. Y así suele comprenderse la sordera y de alguna manera hegemonizado el término hacia otras dimensiones de la vida humana: escolar, jurídica, cultural, etc. La sordera se vuelve un término unívoco que hace referencia a una condición fisiológica que causa que algunas personas no perciban auditivamente los sonidos en cierto rango de intensidad, reduciendo el fenómeno a un simple “no oye” o “no oye bien”. Pero, ser Sordo es un fenómeno más complejo, que va más allá de un simple “no oye bien”, ya que dicha condición se da en un sujeto que nace en un mundo de sentidos y significados, construido cultural e históricamente (Jacobo, Hernández, Saad, 2023).

A través del tiempo se han utilizado diferentes términos para nombrar a las personas que presentan la particularidad de la sordera: *mudo* o *sordomudo*, personas sordas (con mayúscula y con minúscula) o persona con discapacidad auditiva, entre otras. Cada uno tiene implícita una historia que nos muestra cómo a través del tiempo se han ido construyendo diversas maneras de significar dicha condición y junto con esto distintas concepciones sobre cómo educar a las personas que presentan dicha condición y de cómo debe ser recibidas en el mundo. Así que son más que simples nombres, pues está implícita una carga de significados que atraviesan a las personas con dicha característica.

Hechos históricos como: a) la fundación del primer *Instituto Nacional para Sordomudos* en París en 1771 por Charles-Michele L´Epée, quien reconoció las señas como el modo natural de comunicación de los Sordos, dicho instituto dio pie a la creación de otros centros en diversos países, uno de ellos, México, en donde Eduardo Huet ex alumno de dicho instituto, fundó con el apoyo, primero de Maximiliano de Austria y luego con el del presidente Benito Juárez, la *Escuela Nacional de Sordomudos* en 1866, b) el Congreso de Milán de 1880 en donde predominó la postura de que la oralización de las personas con sordera era la mejor opción para su desarrollo, c) la formación de asociaciones nacionales de Sordos en diferentes partes del mundo, por ejemplo, la *Federación Nacional de Sordos de Francia* en 1897, *La Asociación Nacional de Sordos de Italia* en 1932 y en 1951 durante *El Primer Congreso Mundial de Sordomudos* celebrado en Roma se fundó *La Federación Mundial de Sordos* conocida como

World Federation of the Deaf (WFD), d) los primeros estudios en lingüística realizados William Stoke en 1960, e) el reconocimiento de la Lengua de señas en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, etc., han ido construyendo formas de entender la sordera y eso va permeando los saberes.

Metodología

La investigación es de enfoque cualitativo. De los diversos métodos de investigación con un enfoque cualitativo, el que se estimó más conveniente para este trabajo fue el fenomenológico; pues, como señalan Rodríguez, Gil, y García (1996), la investigación fenomenológica pone énfasis sobre lo individual y la experiencia subjetiva. De tal manera que, “la investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del modo de vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada” (Rodríguez, Gil, y García, 1996, p. 40).

La técnica de investigación que se eligió fue la entrevista dado que como dice Trindade (s.f.), el objetivo principal de una entrevista es conocer las opiniones, significados que los sujetos les dan a sus experiencias. De los distintos tipos de entrevistas la que se eligió fue la no estructurada, ya que ésta nos permite aproximarnos de manera natural y simple a los sujetos, sin hacerlos sentir examinados ni invadidos, lo cual ayuda a ir creando confianza entre el entrevistado y el entrevistador (Trindade, s.f.).

Para la elección de sujetos se consideraron dos cosas, primero que fueran personas con sordera profunda desde sus primeros meses de vida; segundo, que estudiaran el nivel superior o que ya fueran profesionistas (lo cual implica tener estudios de nivel superior), esto por ser pocas las que acceden a este nivel educativo.

La búsqueda de las personas se hizo en algunas universidades de la CDMX donde se reporta la presencia de estudiantes Sordos como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Marista campus CDMX; también se buscó entre los asistentes del Congreso Nacional de Sordos Profesionistas. De las personas que aceptaron participar, unas son hablantes de Lengua de Señas Mexicana (LSM) y otras son hablantes del español oral, unas eran estudiantes de nivel superior y otras ya eran profesionistas. En este texto presentamos algunas de las experiencias de tres de ellas, dos estudiaban en la universidad y una era recién egresada de la licenciatura, dos son usuarias de la LSM y una es persona oralizada. Lo que buscamos en este texto es dar cuenta de algunas las miradas sobre la sordera con las que se encontraron en la preparatoria y la universidad.

La voz de los sujetos.

Alicia es una joven que presenta la condición de sordera desde sus primeros meses de vida, hija de padres oyentes y con dos hermanas oyentes mayores que ella; por recomendación del médico, sus papás la llevaron desde muy pequeña a terapia del lenguaje con una terapeuta particular quien le enseñó a oralizar y la lectura labiofacial. Toda su escolaridad ha sido en instituciones públicas regulares y cuando nos encontramos para la entrevista ella comenzaba

a estudiar la maestría en una universidad pública. De cuando estudiaba la licenciatura ella nos compartió:

El primer semestre ninguna materia de humanidades, el segundo semestre entré a la clase de cultura y comunicación ahí conocí a la maestra XXX, pero [un día] no entré yo estaba esperando afuera, yo no quería entrar, no me gustaba porque preguntaba mucho, mucho, mucho, preguntaba mucho y yo no quería entrar. [Mamá: entraste a una clase, una clase sí entraste]

Sí, yo estaba ahí esperando [a la maestra], hasta que saliera de la clase, y ya salió, le hablé, maestra, discúlpeme no entré a clase, - ¿por qué no entraste? - Y me regañó. - Me da pena decirle, tengo un problema de audición, me da miedo cuando usted me pregunta, porque no voy a entender. ¡Ah! No te preocupes [...] (Alicia, comunicación personal, septiembre 2015).

Alicia reconoce que a veces tenía dudas, pero por pena no preguntaba, ni solicitaba los apoyos que necesitaba. En el contexto en el que Alicia creció le fueron enseñando que la sordera era un problema en ella, el cual podía motivar el rechazo de los demás. Así que no quiere que los demás se enteren. En el caso de estas dos profesoras la respuesta que tuvo fue de apoyo, aunque no refiere mucho sobre ellas, aun cuando, a decir de su mamá, estuvieron muy pendientes de ella desde el segundo semestre hasta que terminó la carrera, tan es así que también conocieron a la mamá, ¿por qué la conocieron? Ella misma nos contó:

[...] la maestra, desde que [Alicia] entró al segundo semestre fue cuando la conoció y también me mandó hablar, y me dijo - Señora, ¿qué su hija no escucha? Le dije -sí-, y le dije, es una hipoacusia profunda, no es que tenga... ella lee los labios, - ¿Cómo le hace? - ¡Ah, maestra! no sé, no sé... pero ahí está, finalmente véala-. -Es que me parece increíble, me parece una maravilla, es que...- Y le dije, -pues sí- Y ya cuando hacía prácticas, le preguntaba ¿cuándo te vas, con quién? Ella estuvo al pendiente de Alicia hasta que salió (mamá de Alicia, comunicación personal, septiembre 2015).

De esto tenemos dos cosas: la primera, Alicia estaba en la universidad y en la institución donde ella estudiaba no se suele llamar a los padres de los estudiantes, entonces ¿por qué llamar a la mamá? pareciera que las profesoras tuvieran la necesidad de saber más, pero quizá, sobre todo confirmar las palabras de Alicia. Lo cual nos habla de lo extraordinario que les resultó que una persona con sordera estuviera en la universidad, y tal vez también un poco de incredulidad. Segundo, la profesora parece estar maravillada. ¿cómo le hace? Una estudiante que no escucha, ¿cómo hace para llegar a la universidad?

Ahora tenemos lo que nos compartió Karina, ella es una joven hija de padres oyentes y un hermano Sordo. Ella nos platicó en LSM uno de sus recuerdos de sus clases en la universidad:

Fue difícil. Algunos maestros aceptaban abrir sus ideas a la comunidad y apoyar, pero otros maestros no, era de esfuérate. Algunos maestros me decían que yo sola sin intérprete, algunos si aceptaban, otros no querían al intérprete, estaban como más

cerrados, ellos pensaban que me echarían la mano [le darían respuestas, harían el trabajo por ella].

La comunidad Sorda, la Lengua de Señas [LS] es mi idioma, mi segundo idioma es el español, y ese era el problema, el problema era el español, escribirlo claro, el maestro revisaba y era así como de no entiendo, los maestros me decían - no sirve, otra vez -, y yo -por favor, perdón, yo escribo más o menos yo me esfuerzo-. Y me decían -no, tú puedes-, el intérprete a veces me explicaba y decían -no, sin intérprete-

Un maestro muy, muy difícil, su hija, tenía el implante coclear y no sabía LS, ese maestro me decía -mi hija igual, tiene el implante está oralizada igual tú puedes-. Yo, -perdón, es diferente- y le explicaba, pero era así como de, me ignoraba, ni modo (Karina, comunicación personal, julio 2016).

Karina estudiaba en una institución particular que le buscó los apoyos para pagar el intérprete. Desde la perspectiva de la institución eso sería suficiente. Karina estaba en la universidad con apoyo de un intérprete, aun así, había mucha información que no le era accesible. La interpretación de la clase no era todo, había demasiada información en español, las lecturas, las tareas, los trabajos escritos, etc., a veces le ayudaba el intérprete, pero no era suficiente. Hay que tener en cuenta que para las personas Sordas usuarias de la LSM el español es una segunda lengua y hace falta la enseñanza de dicha lengua como el segundo idioma.

Ante esta situación Karina sentía que, *todo era para el oyente*, es decir, no consideraban las diferencias de lenguas y lo que eso implica, tanto que había quien no estaba de acuerdo con el apoyo del intérprete, incluso un profesor que tiene una hija con sordera oralizada, no visualizaba que Karina se encontraba en una situación diferente a la de su hija.

Ahora tenemos lo que nos compartió Gael, él es un joven Sordo universitario usuario de la Lengua de Señas Mexicana, hijo de padres oyentes y con una hermana Sorda menor que él. Estudiaba en una universidad privada y nos compartió su experiencia de su ingreso a nivel preparatoria:

No creían en mí, yo estaba muy molesto porque el director no creía que con la interpretación yo pudiera hacer algo, era muy feo. No creían que fuera capaz de entenderlo, no conocían a los Sordos, y bueno me daba mucho coraje que pensarán que hacía trampa con el intérprete y que me estuviera pasando las respuestas y que estuviéramos mintiendo, pues claro era algo extraño para ellos, ¡uy! luego con la intérprete que tengo, es mi mamá, que es súper exigente, fue y le dijo de cosas al director porque no pensaba bien el director, algunos no llegaron a pensar bien, fue muy difícil. (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Y luego agregó:

Yo a todos les digo que soy Sordo, siempre. Recuerdo un día, que una maestra que hablaba del cambio climático, una mujer muy mamona, yo me senté y de repente, que la corre [a la intérprete] y dije, - ¿qué onda?, no, no. [Ella] tiene permiso -. Y que

le cierra la puerta. Bueno, ok. No importa. Que levanto la mano y que empiezo a hacerle preguntas en Lenguas de Señas y ella así, cómo, qué, ¿qué dijo? ¿Qué? Y yo, - pues le estoy haciendo una pregunta contésteme -, y ella nada más dando vueltas, y yo, - pues tráeme a mi intérprete -, y así con gestuno le dije, - es que ella es mi intérprete -. Ya después la maestra dijo - ¡no!, ¡qué loco! - Se puso muy loca (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

La mamá de Gael agregó:

[...] las primeras veces, al director de prepa se le olvidaba avisarles que iban a tener un joven Sordo con el intérprete y entonces él estaba sentado y yo estaba parada esperando que viniera el maestro y venía el maestro y a veces me corrían del salón, yo ya no quería discutir, y decían, - a mí no me dijeron nada, entonces se van los dos. Entonces, para que eso no pasara yo decía - ¡ah, bueno! - El maestro decía, -no, a mí no me avisaron nada- - ¡Ah, bueno! Ok, con permiso-. Me salía, cerraban la puerta y yo estaba sentada ahí afuera, y como a los 20 minutos o la media hora, salían y me decían, - ¿por qué no me avisa que tengo un Sordo y que usted es la intérprete? - -Pues usted me dijo que nadie le avisó-. -Otros maestros me dicen que nadie les avisó y lo corren de la clase, y él no puede estar perdiendo clases porque alguien no avisó-. -No pues, métase, intérpretele porque no está entendiendo nada-. Ya cuando acaba la clase, - ¿quién le dijo que podía venir? [...]- Que bueno que la hayan dejado venir a interpretar, porque aquí son bien cerrados, jamás dan permiso de nada, de que otras personas vengan a clase- (mamá de Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Aceptaron a Gael sin prestarle ninguna atención, ni siquiera los maestros estaban enterados de su presencia, lo cual era importante ya que además del intérprete les pedían a los profesores grabar su clase para después poder estudiar y esto requería autorización de la dirección de la escuela.

La presencia de Gael y su intérprete en la institución rompió con la cotidianidad y desconcertó a los profesores, ¿intérprete?, ¿cómo que era sordo? No se lo esperaban, de acuerdo con las reglas de la escuela, la intérprete no debía estar ahí. Ante esto la actitud de Gael y su intérprete. Gael se sentía lo suficientemente seguro para levantar su “voz” y decir que era Sordo y de una manera muy *sui generis* hacer notar la importancia de la presencia del intérprete y exigir atendieran los requerimientos básicos para que él tuviera acceso a la información de la clase, lo cual aprendió de su mamá, por la manera como ella también ha decidido hacer presente a su hijo.

Como podemos notar las personas Sordas se encuentran con las diferentes miradas a la sordera, las cuales los atraviesan. Lengua de Señas, una lengua que les es propia, pero llegan a espacios donde esto no se reconoce. La comunidad educativa de algunas instituciones del nivel medio y superior donde estudiaron las personas con quienes conversamos desconocen la importancia

de la presencia del intérprete y eso genera muchas veces situaciones de exclusión debido a la incomprensión de la cultura de los estudiantes, como diría Tanos (s.f.).

Desde la perspectiva de algunos saberes, la oralización es preferible por considerar que favorece la “normalización” de los sujetos, ya que:

[...] no necesita un intérprete de la lengua de signos para mantener una comunicación en su día a día o comprender una clase. Solo necesita una posición en la que pueda visualizar todo el tiempo los labios del locutor para realizar la lectura de labios (Acces_Ovital, 2020, párr.8).

Pareciera que la oralización les da a los sujetos mayores opciones, sin embargo, nos surge la interrogante, para las personas Sordas oralizadas ¿es suficiente con visualizar los labios de su interlocutor para tener pleno acceso a la información? ¿esto no es pensar en lo comunicacional únicamente como una herramienta utilitaria desligada de la experiencia relacional, y que remite solamente a la suma y/o resta de cuerpos presentes puestos a “dialogar” con palabras huecas, con palabrería técnica alejada de los lenguajes de vida (Skliar, 2011; Rattero, 2006) y que dan lugar a la exclusión?

Todo esto les significa a los sujetos Sordos una continua lucha para contrarrestar los efectos tanto de esas miradas que los ven como sujetos “incapaces”, como la de las barreras contextuales. Y en este estar en constante tensión, las personas entrevistadas accedieron, permanecieron y egresaron de cada uno de los niveles educativos, desde el básico hasta el superior.

Para reflexionar

Tras la escucha de las “voces” de las personas con quienes conversamos consideramos que algunos de los aspectos que se encuentran velados con relación al derecho a la educación son:

- Instituciones atrapadas en un sistema educativo que tiene una visión individualista y capacitista del proceso enseñanza-aprendizaje que les exige esforzarse y demostrar su capacidad conforme a criterios de la “normalidad”.
- Una cultura del esfuerzo a partir de la cual se considera que es responsabilidad de las personas derribar las barreras con las que se encuentran, y que, si algunas personas pueden, los demás también pueden. Y cuando alguien no lo logra es porque no se ha esforzado lo suficiente.
- Saberes que, siguiendo los criterios de lo “normal” y lo “anormal” contruidos en la modernidad, aun consideran que ciertas características en las funciones del cuerpo humano son limitantes para el sujeto y les impide desarrollarse plenamente. Y esto atraviesa la formación de profesionales de la educación, de la psicología, etc., quienes al interactuar con alguna persona que no entra en los estándares de lo “normal” las miran tras el velo de esos saberes en los que fueron formados.

- Una visión velada por prejuicios y estereotipos sobre lo que significa ser una persona Sorda (oralizada o usuaria de la LSM).

Esto nos lleva a preguntarnos si más que modificaciones o adaptaciones específicas, no será que hace falta transformar la cultura del aparato del saber.

Las personas Sordas están cada vez más presentes en los niveles medio y superior, lo cual causa desconcierto, pues de algún modo tensiona la urdimbre de sentidos y significaciones de normalidad que nos han atravesado. Lo cual nos hace preguntarnos si no es momento de plantear la necesidad de ir entretejiendo nuevas miradas que propicien otras formas creativas, variadas y múltiples tanto para acceder al conocimiento como para crearlo (Hernández, 2022).

Referencias

- Acces_Ovital. (2020, 13 mayo). La oralización como forma de inclusión. *Oír vital*. Recuperado de <https://www.oirvital.com/la-oralizacion-como-forma-de-inclusion/>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&tlng=es.
- Hernández, M.C. (2022). *Me dijeron: tú, eres sordo. La experiencia educativa de estudiantes universitarios y profesionistas y su impacto en su constitución como sujetos Sordos*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones sobre la constitución*. México D.F., México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Jacobo, Z., Hernández, M.C., Saad, E., (2023). *Del discurso de la sordera a las experiencias vitales de los Sordos*. (en prensa)
- Luckmann, T., & Schutz, A. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Sordera y pérdida de la audición. Datos y cifras*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

- Rattero, K. (2006). ¿Alguien tiene hoy algo de sí para contarnos? El ensayo como lenguaje de la experiencia en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. [Coord.] *Entre Pedagogía y Literatura* (51-64). Argentina: Miño y Dávila
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/escuela>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Stein, E. (1995). *Sobre el problema de la empatía*. D.F., México: Universidad Iberoamericana.
- Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid, España: Biblioteca Autores Cristianos.
- Tanos, G. (s.f.) *La escuela "excluyente" (Aportes para cultura de la vida y la inclusión)*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14468953/la-escuela-excluyente-aportes-para-una-cultura-de-la-vida->
- Trindade, V. (s.f.). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Cortazzo, I. y Schettini, P. (Coord.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (18-34). Argentina: Universidad de la Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo___-%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1