Guerrero-Arenas, C., Laureano Martínez, E. G. y Hernández-Santana, G. (2025). Mundos imaginarios y mundos construidos: adquiriendo la cognición social en personas Sordas. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 7, 84-100. https://doi.org/10.65121/revles7.05

Mundos imaginarios y mundos construidos: adquiriendo la cognición social en personas Sordas

Imaginary worlds and constructed worlds: acquiring social cognition in Deaf people

Coral I. Guerrero-Arenas[1,2], Elena G. Laureano Martínez y Guillermo Hernández-Santana[2]

Universidad Tecnológica Americana UTECA (México)[1]

Universidad Autónoma de Baja California UABC (México)[2]

guillermo.santana@uabc.edu.mx

RESUMEN



Resumen en signos internacionales aquí.

Se problematiza el caso de las personas sordas en México mediante una serie de anécdotas en lengua de señas mexicana cuyo contenido demuestra que su desarrollo cognitivo, identidad y apropiación del mundo suele estar mediado por barreras en ámbitos escolares, así como una limitada exposición en contextos sociales, evidenciando discriminación sistemática. La construcción de procesos abstractos y de pensamientos complejos se manifiesta en entornos cotidianos donde la adquisición y el desarrollo de la competencia lingüística resultan fundamentales. El contexto familiar y socioemocional juegan un papel preponderante para el desarrollo cognitivo personal, el cual debe darse durante la infancia. Se presentan seis casos aislados cuyo contenido discursivo expresa una contrastante percepción del entorno que les rodea. Desde la posicionalidad como usuarios de la lengua y actores sociales de la cultura Sorda[1], se atribuyen estas diferencias a la adquisición y competencia lingüística de cada persona. Se evidencian prejuicios, estigmatización y discriminación hacia las personas sordas, principalmente por el poco acceso a la información desde el contexto oyente y el desconocimiento

[1] Utilizamos la convención de usar mayúscula inicial en Sordo o Sorda para hacer referencia a personas que dominan la lengua de señas y mantienen una identidad grupal, por lo tanto, son parte de una comunidad y cultura Sorda.

Recepción: 01/02/2025. Recepción de la versión revisada: 28/06/2025. Aceptación: 30/06/2025. Publicación: 22/10/2025.

sobre su cultura. Lo anterior tiene implicaciones directas en la construcción de sociedades inclusivas y oportunidades igualitarias para la comunidad Sorda.

***Palabras clave**:* imaginarios sociales, cognición social, competencia lingüística.

ABSTRACT

This article examines the situation of Deaf individuals in Mexico through a series of anecdotes in Mexican Sign Language (LSM). The content demonstrates that their cognitive development, identity, and appropriation of the world are often mediated by barriers within educational settings, as well as by limited social exposure, highlighting systemic discrimination. The development of abstract reasoning and complex thought processes is revealed in everyday contexts, where language acquisition and the development of linguistic competence are essential. The family and socio-emotional environment play a crucial role in personal cognitive development, which must take place during early childhood. Through six individual cases, the article presents discursive content that reflects diverse perceptions of the surrounding environment. Within Deaf culture, these differences are attributed to everyone's language acquisition and competence. Prejudices, stigmatization, and discrimination toward deaf individuals are evident, primarily due to limited access to information within hearing contexts and poor awareness about Deaf culture. These issues have direct implications for the construction of inclusive societies and the promotion of equal opportunities for the Deaf community.

***Keywords**:* Deaf community, social cognition, linguistic proficiency.

1. Introducción: construcción de pensamiento desde la adquisición lingüística

De acuerdo con Cruz-Cruz (2024), el lenguaje y los sistemas de representación simbólica constituyen mecanismos fundamentales en la configuración de la cosmovisión y en la elaboración de la memoria de las personas en su contexto sociocultural. Sin embargo, dicha elaboración solo puede tener lugar en tanto exista una competencia lingüística suficientemente desarrollada que posibilite la interpretación de significados concretos. Esta competencia no solo implica el dominio del lenguaje en cualquier modalidad, sino también la capacidad de articular estructuras cognitivas complejas que permitan mediar entre la experiencia individual y los marcos culturales compartidos.

La construcción de la realidad se encuentra intrínsecamente mediada por el aspecto lingüístico, en el sentido en que el lenguaje constituye no solo un instrumento de comunicación sino también un sistema simbólico mediante el cual se organizan y refinan las experiencias del mundo. Melgar (2009) añade que un mayor dominio y bagaje lingüístico permite descripciones más precisas y complejas de la realidad. A este respecto, Vigotsky (en Lucy y Wertsch, 1987) describe que es durante la infancia cuando se aprende a hablar para otros, es decir, cuando el lenguaje se articula como una actividad social. La adquisición del lenguaje, como sostiene Tomasello (2000), está ligada al desarrollo de habilidades socio cognitivas que permitan inferir las intenciones comunicativas de los demás. Conforme se interiorizan los signos lingüísticos, en forma de palabras o señas, se desarrollan también representaciones cognitivas que expresan

cómo se comprende socialmente la experiencia. Es un mediador entre la subjetividad individual y la construcción colectiva del conocimiento y la realidad.

Desde sus primeros años de vida, las personas sordas participan en intercambios comunicativos donde infieren las intenciones de sus interlocutores y establecen un entendimiento compartido del contexto, lo que habla de las posibilidades del cerebro para adaptarse a nuevos contextos o a diferentes formas de comunicación (Sacks, 1990, p. 27). En este sentido, las formas de expresión e interacción social son fundamentales en la cognición social, entendida como habilidades de la percepción emocional, resolución de problemas sociales y el autoconocimiento. Es así que la competencia lingüística es clave para establecer procesos comunicativos (Marton et al., 2005), y que el desarrollo del lenguaje, en conjunto con el aprendizaje de las convenciones simbólicas, depende del contexto social, pues es mediante la interacción que se consolidan las habilidades cognitivas necesarias para participar en prácticas culturales complejas.

Lakoff y Johnson (1986) sostienen que el lenguaje no es un sistema neutral de representación, sino una herramienta enraizada en la experiencia corporal y social que estructura el pensamiento, la acción y la comprensión del mundo. Así, la cognición se configura mediante metáforas conceptuales surgidas del cuerpo y de la interacción social, lo que refuerza la idea de que el lenguaje está profundamente ligado a su contexto cultural. Sin embargo, la realidad social de las personas sordas en México está permeada por barreras comunicativas, ya que la adquisición lingüística suele ocurrir tardíamente debido a políticas lingüísticas poco favorables (Guerrero-Arenas y Hernández-Santana, 2022).

Desde esta perspectiva, este artículo analiza cómo el acceso y la competencia en lengua de señas inciden en la construcción simbólica, emocional y cognitiva de las personas sordas mediante experiencias narrativas, desde un enfoque discursivo y sociocultural. La lengua de señas no solo facilita la comunicación, también representa el mundo, crea vínculos afectivos y forma la identidad en una comunidad cultural. Los testimonios muestran cómo esta lengua favorece la apropiación del entorno, la agencia comunicativa y la integración social, especialmente en contextos marcados por la exclusión lingüística.

1.1. Entre choques culturales y lingüísticos

Mitchell y Karchmer (2004) revelan que cerca del 90 % de los bebés sordos nacen en familias oyentes, lo que dificulta su apropiación del entorno en los primeros años, no por la condición sensorial en sí, sino por un contexto social que no facilita la comunicación con su familia y la sociedad. Por ejemplo, en el entorno educativo, la familia debe decidir entre inscribir a la niña o niño en una escuela regular, donde el docente generalmente no es un usuario competente de lengua de señas mexicana (LSM) (Curiel et al., 2025; Hernández-Santana et al., 2024, Arellano Hernández, 2022¸ Delgado Sánchez et al., 2016), o buscar una escuela con un modelo educativo incluyente, aunque esta alternativa no siempre está disponible, especialmente en zonas marginadas o rurales.

El panorama que se presenta en las líneas anteriores tiene implicaciones sobre el desarrollo lingüístico de una niña o niño sordo. La privación lingüística puede tener consecuencias graves para la comprensión y aprehensión del mundo (Cruz-Cruz, 2024; Melgar, 2009), pues es un fenómeno de exclusión en la etapa de adquisición del lenguaje y que, de acuerdo con Hall et al., (2019), suele tener un límite alrededor de los 5 años de vida.

Si la o el infante sordo nace dentro de una familia oyente, puede experimentar aislamiento, violencia y discriminación lingüística (Guerrero-Arenas y Hernández-Santana, 2022; Lillo-Martin y Henner, 2021). De hecho, desde los primeros años de vida las infancias sordas perciben que no son iguales a la mayoría al enfrentarse a situaciones donde la voz domina los intercambios comunicativos, y se interioriza un modelo centrado en el oralismo, que no siempre resulta ser con el que se identifica una persona sorda. Por el contrario, se hacen parte de una estructura social y un sistema comunicativo común que les identifica como usuarios de una lengua de señas (Skliar, 1997). Esta se construye a partir de convenciones derivadas de la significación del entorno, lo que permite estructurar y simbolizar la experiencia desde esta condición (Massone et al., 2003), e implica la aceptación de una identidad dentro de la misma (Cruz-Aldrete y Muciño, 2022).

Otros aspectos de la comunidad, los explica Erik Arellano Hernández, director y fundador de la Coalición de Personas Sordas (CoPeSor):

> Para mí la cultura Sorda se refiere a que tenemos y compartimos experiencias de comunicación en primer lugar, en nuestra lengua materna y natural, la lengua de señas, pero también porque tenemos otros tipos de comunicación en nuestra vida diaria y que además podemos compartirlo con personas sordas del mundo. Todos los días estamos construyendo nuestra identidad Sorda cuando convivimos con comunidades sordas diferentes. Esto las lleva a desarrollar costumbres y valores peculiares, que tienden a convertirse en tradiciones. Es lo que entendemos como cultura Sorda. En cuanto a la lengua de señas, los sordos conformamos minorías lingüísticas. El sordo no es un enfermo: es más bien un extranjero en su propio país. (Comunicación personal, 6 de febrero de 2024).

El entendimiento de la cultura Sorda permite reconocer una construcción colectiva que ofrece a sus miembros la posibilidad de encontrar un sentido de pertenencia, identidad y valoración, también conlleva la reivindicación de derechos y el reconocimiento de su lengua como elemento central. Esto es coincidente con Cruz-Aldrete et al., (2010), visibilizar esta cultura no solo fortalece la cohesión interna de la comunidad, sino que también exige incluir en la agenda educativa una crítica al sistema que ha marginado, en términos personales y sociales, a las personas sordas usuarias de la lengua de señas.

2. Metodología: todo depende de la posición con que se mira

Esta investigación adoptó un enfoque *emic/etic* estructurado a partir de datos etnográficos, que integraron las vivencias y relatos de algunas personas de la comunidad Sorda en relación con los imaginarios sociales sobre privación lingüística, particularmente en ámbitos educativos. El enfoque *emic* hace referencia a las visiones dentro del sistema o desde la perspectiva de los participantes, y el *etic* parte desde la visión fuera del sistema o en este caso, del investigador (García Soto, 2018; Corona Lisboa y Maldonado Julio, 2018). Otra parte fundamental que nutrió este trabajo fue la etnografía en sitio, que incluyó observaciones de aspectos identitarios y culturales de la comunidad Sorda. Las interacciones que se presentan en este artículo se hicieron en LSM sin mediación de intérpretes, dado que los tres autores son fluentes en lengua de señas. Se presentan entonces anécdotas de 6 personas sordas, con diferentes rangos de edad y competencia lingüística en LSM, todas radicadas en México.

Las observaciones se realizaron dentro de dos contextos principales: una escuela de educación básica en la Ciudad de México que atiende niñas y niños sordos e hipoacúsicos, de los 3 a los 12 años, donde se tuvo la oportunidad de interactuar y convivir con las y los docentes y madres de familia, y con todas las personas sordas usuarias en LSM que en ese momento residían en la ciudad, aunque algunas de ellas crecieron en otros estados de la República Mexicana, como se revelará más adelante. Dichos datos escolares fueron contrastados con una familia donde la hija es sorda profunda y la mamá oyente, intérprete de la LSM, quien ha documentado el proceso de adquisición lingüística a través de una bitácora, desde el año de vida hasta fechas actuales (12 años).

Con las personas colaboradoras se promovió el diálogo a partir de preguntas detonadoras como ¿cuándo aprendiste la lengua de señas mexicana? O, ¿puedes contarme algo sobre dicha historia? Estas interacciones quedaron registradas en video con el consentimiento informado de las y los participantes.

Para el análisis de los datos lingüísticos, se decantó por la teoría del análisis crítico del discurso de van Dijk (2016) tomando en consideración las estructuras lingüísticas. Este enfoque permitió al estudio dar cuenta de las interpretaciones e historias de vida que se reflejaron en las anécdotas de personas sordas. En este sentido se privilegió la comprensión de los señantes al reconstruir a través de los testimonios, las categorías y significados propios que estos atribuyen a sus experiencias discursivas, permitiendo capturar matices subjetivos, valores y creencias internas; desde la perspectiva del análisis discursivo, se suele considerar la voz y significado de grupos minorizados, por lo que fue idóneo para abordar el contenido semántico de los discursos y su sentido e interpretación connotativo para su interpretación.

Se reconoce la influencia de la posicionalidad de los autores en el análisis y construcción del texto. El equipo de investigación está conformado por una psicóloga, madre oyente de una adolescente sorda. Tanto madre como hija forman parte de la comunidad Sorda (*emic*); una profesora universitaria de estudiantes sordos y un investigador oyente, ambos fluentes en la LSM (*etic*).

Si bien este trabajo no pretende generalizar los hallazgos a toda la comunidad Sorda, sí busca fomentar la reflexión sobre los contextos en los que las personas sordas suelen crecer y vivir. Los nombres de las personas participantes se han sustituido por un seudónimo para garantizar su confidencialidad, y todas las narrativas se publican con el consentimiento explícito de las personas involucradas.

3. Anécdotas: entre señas y formas de mirar el mundo

Esta sección tiene como propósito explorar algunos imaginarios sociales que se dan durante la adquisición de la lengua de señas, en estrecha relación con la cultura e identidad sorda, a partir del análisis del discurso (van Dijk, 2016). La adquisición no solo se aborda como un proceso lingüístico, sino como la incorporación de marcos o esquemas de pensamiento que permiten a las personas comprender e interpretar la realidad. De esta manera, los imaginarios sociales, en términos de Randazzo (2012), operan como matrices de sentido cuya función es "percibir, explicar e intervenir sobre referencias semejantes de percepción" (p. 79). A través de estos aspectos, las personas construyen interpretaciones particulares del mundo, lo que posibilita la existencia de múltiples verdades.

Las experiencias relatadas en este contexto revelan que el acceso a la lengua incide no solo en las posibilidades de comunicación, sino también en la forma en que se perciben, interpretan y construyen las realidades sociales. Esta situación pone de manifiesto el papel central del lenguaje en la configuración de los imaginarios sociales y en los modos en que las personas participan en su entorno.

3.1. Nombrar las cosas para no caerse en ellas

Las primeras señas suelen ser significativas en términos de adquisición. Una mañana Nancy, una niña sorda profunda nacida en un contexto oyente, y su mamá, Esther, salieron de casa para ir con prisa a terapia de lenguaje. La mamá tomó a Nancy de la mano y la niña tropezó en un pozo mientras veía que se les iba el camión. Esther le dijo "Cuidado con el pozo, te caíste"[2]. Al día siguiente, Nancy tomó a su mamá de la mano y le advirtió en LSM que tuviera cuidado al tiempo que señalaba el pozo y utilizaba la seña CAER.

Nancy comenzó a utilizar dicha seña en conjunto con otras que se refieren a objetos. Por ejemplo, le decía a su mamá: "Si subo en la resbaladilla alta me puedo caer"; o le indicaba que tuviera cuidado con los desperfectos en la calle: "Atención, no pises eso, te puedes caer"; y si veía a su mamá contestando una llamada, Nancy le reiteraba que tuviera cuidado pues podría caer. Para la niña se volvió una costumbre describir situaciones nuevas que se relacionaban con el suceso de caer. Así es cómo Nancy comenzó a organizar su discurso mediante combinaciones coherentes de señas. Empleó la seña "CAER" no solo en un contexto inmediato, sino que se articuló con otras como "OJO" o "CUIDADO", formando estructuras discursivas

[2] CUIDADO, POZO CAER.

que cumplen funciones narrativas, descriptivas y de advertencia. Estos datos nos muestran que las señas son inseparables de la experiencia corporal, emocional y situada; no son simplemente datos, sino vivencias cargadas de sentido. Para Nancy, "CAER" articula la memoria, el afecto y el aprendizaje situacional, algo que solo puede ser comprendido reconociendo su identidad cultural.

Al nombrar las cosas se crean señas arbitrarias y, para ello, la LSM utiliza los clasificadores de manera icónica para describir las características de los objetos. "Me di cuenta de que poner señas a las cosas nos brindaba mayor comprensión de la rutina" (Esther, comunicación personal, 15 diciembre de 2024). De acuerdo con Gabucio (2005), los conceptos conectan experiencias pasadas con interacciones presentes en el mundo, lo cual está ligado a las estructuras de pensamiento. De igual manera, la conceptualización de la realidad está relacionada con factores físicos, biológicos y mentales, donde la cultura, el lenguaje, las creencias y suposiciones influyen en la percepción del mundo. Melgar (2009) subraya que la característica definitiva de los primeros estadios del desarrollo es la memoria, no el pensamiento abstracto, entonces para las y los infantes pensar significa recordar.

Desde la cognición, el modelo mental que Nancy construye a partir de su caída y proyecta hacia nuevas situaciones, muestra un proceso complejo de formación y uso de representaciones donde integra esa vivencia en su repertorio comunicativo y se relaciona con su modo específico de habitar y percibir el mundo como persona sorda. Se constata que los aprendizajes no son abstraídos desde lo verbal, sino que los construye desde la acción, la percepción visual y el contacto con su entorno social.

También se denota que el contexto de Nancy como niña sorda en una familia oyente condiciona su acceso al lenguaje, el cual le es mediado por su madre y por las normas del entorno oralista. Cuando advierte las situaciones a su madre con señas que antes no usaba, no solo se está comunicando, sino que constituye una narrativa discursiva desde su identidad sorda que está en proceso de construcción.

3.2. Llegar tarde a la fiesta de las palabras

En el Estado de México (un estado colindante con la Ciudad de México), Imelda relata que de niña no tuvo una figura lingüística que le facilitara el acceso a la LSM. Fue en la secundaria, más o menos a los doce años, después de experimentar con terapias de oralización y de diferentes experiencias educativas, algunas fallidas, que llegó a una escuela donde conoció a un profesor que sabía LSM. Para ella, esta fue la puerta por la que accedió a la cultura de la lengua de señas y de las personas sordas.

José Pablo, en Mexicali, narra que accedió al mundo de las personas sordas a una edad tardía, después de los doce años. En la Ciudad de México también está el caso de Lulú, quien aprendió la LSM a los 10 años cuando entró a una escuela para estudiantes sordos y se dio cuenta de que sus compañeros se comunicaban de esta manera y que ella no entendía lo que decían, por lo que se aislaba por no tener a nadie con quien jugar. En la misma ciudad está Victoria, quien

platicó que no tuvo acceso a la lengua de señas hasta los 17 años, y fue cuando empezó a entenderla y usarla.

Experiencias como las anteriores son relativamente comunes entre las personas sordas. Hay casos de infancias sordas, donde es la mamá quien se suele dar cuenta de que la lengua de señas es la manera natural de comunicación para las infancias. Para Esther, era habitual mostrar fotografías e ilustraciones que formaban parte de la enseñanza de la rutina.

Los casos anteriores se sitúan en diferentes puntos geográficos de México, pero comparten la constante del acceso tardío y obstaculizado a la LSM como una consecuencia de políticas educativas centradas en la oralización, el abordaje médico-rehabilitador de la sordera y la invisibilización de la lengua de señas como un medio legítimo de comunicación (Arellano Hernández, comunicación personal, 6 de febrero de 2024). Aunque se evidencian claramente formas de exclusión lingüística estructural, estas anécdotas también dan cuenta sobre cómo cada persona experimentó y resignificó estas barreras desde su propia vivencia: Imelda encuentra en un profesor de LSM una oportunidad a un nuevo mundo comunicativo; Lulú asocia el desconocimiento de la lengua con el aislamiento emocional y Victoria no accede a la LSM hasta los 17 años, momento en que empieza a reconstruir su identidad.

3.3. Amarrar los pies a una silla

En algunas comunidades purépechas de Michoacán se resguarda la tradición acerca del origen de la humanidad que explica que la tierra empezó por el sonido; una perspectiva que privilegia la oralidad. En contraposición, la sordera representó una desgracia que no permitía la transmisión de la comunicación oral. En consecuencia, cuando identificaban a una persona sorda, la familia le amarraba los pies para que no saliera y pudiera "contaminar" a todas las personas del pueblo, pues se consideraba que tenía un mal (Hernández-Santana, 2017). En Tlaxcala, una experiencia similar sucedió con Amanda, quien de niña sufrió violencia por parte de dos de sus profesores. Uno de ellos solía darle de nalgadas, y el otro le amarraba las manos para obligarla a oralizar y no señar, una forma de privar su derecho de expresarse.

Estos relatos hacen alusión al llamado audismo, que hace referencia a la discriminación sobre la comunidad Sorda, y que incluye actitudes de supremacía por parte de los oyentes solo por tener la capacidad de escuchar, y/o privilegiando una lengua oral o el uso del implante coclear, una solución basada en el modelo médico-rehabilitador (Humphries, 1977), el cual no toma en consideración que las lenguas de señas son fundamentales en la construcción de la identidad y otras esferas del desarrollo humano.

3.4. ¿Los perros saben lengua de señas o español?

El siguiente relato es una vivencia que comparte la mamá de Nancy:

> Una mañana desayunábamos en Puebla, y Nancy (de 7 años en ese entonces) me pidió que le explicara a la perra, en voz, que respetara su espacio en el comedor. Le pedí que

> ella lo hiciera, señalando el piso para que se bajara de la silla. Insistió y me pidió que le explicara con voz, porque la perra no sabía lengua de señas y yo podía ayudar a interpretarle… Nancy suponía que la perra sabía una lengua oral como los humanos. Fue cuando le afirmé que los perros solo hacen GUAU GUAU. Pero ella insistió en que le interpretara a la perra. Me repetía con modo enojo señando "Ya dile a ella, por favor". Fue cuando le dije señalando a la perrita que los perros solo ladran. A lo que ella me preguntó "Entonces, ¿para qué hablan los oyentes con los perros si ellos no saben hablar?[3]". (Esther, comunicación personal, 8 de agosto de 2021)

Nancy vivió una gran parte de su vida pensando que los perros hablaban; siempre procuró un mediador lingüístico para su contexto inmediato, su madre; sin embargo, la interpretación implica una asimetría comunicativa entre la oralidad y la comunicación visogestual. La demanda de que su madre le interprete a la perra parece revelar que, para ella, la mediación lingüística es la condición para que se dé el acto comunicativo social.

Lo anterior coincide con las observaciones de Bacaicoa Ganuza (2000) quien describe que los infantes pasan por tres momentos para la construcción de conceptos sociales:

1. Juzgan las situaciones atendiendo aspectos visibles y externos, donde hay una confusión entre causa y efecto. En el caso de Nancy, este momento es claro al observar una situación concreta: si veía que el perro movía el hocico (similar a cuando las personas mueven la boca), su razonamiento era que el perro se comunicaba de la misma manera que su contexto inmediato, es decir, por medio de un lenguaje oral.

2. Se emiten inferencias que permiten descubrir factores responsables de una situación determinada, aunque todavía hay una incapacidad para integrar y coordinar el pensamiento en un todo. Aquí Nancy podría pensar que los perros pueden comunicarse con señas, pero no logró vislumbrar que esto estaba fuera de las capacidades reales del animal. Este momento es una transición hacia el siguiente nivel de construcción de conceptos sociales, aunque la comprensión de los eventos es todavía limitada.

3. Se examina sistemáticamente una situación para conjuntar puntos de vista y reflexionar sobre las posibilidades. En este estadio, la persona llega a comprender que el perro se comunica de otras maneras, considerando que lo absurdo es educar al perro en voz (desde este imaginario) si estos ladran.

[3] Se representan los elementos léxicos de la lengua de señas mexicana palabra por palabra. A continuación, se presenta el diálogo que tuvo N con su mamá:

N – ¡DECIR ELLA VOZ YA! POR FAVOR.
MAMÁ DE N: – SI ELLA HABLAR, YO PELÍCULA INVITAR VIDEO VER O MESA COMER JUNTOS SENTAR COMPARTIR O PLATICAR, PERO PERROS SOLAMENTE LADRAR.
N – ENTONCES PARA-QUÉ HABLAR EXPLICAR PERROS. ELLOS NO-SABEN.

La construcción del mundo social es independiente del mundo físico. Requiere de la consolidación de una estructura mental capaz de interpretar y dar sentido a la información para que se integre coherente y lógicamente. Esta es la base para la mediación cultural que apoya a la práctica social, la cual va más allá de lo aprendido por pura imitación (Patiño-Giraldo, 2011). Como se ha constatado, esta construcción de pensamiento está ligada con la apropiación lingüística sin importar si es en una lengua de señas u oral. Desueza Delgado (2021) enfatiza que "el lenguaje es un proceso recursivo, que permite comprender la realidad en la que nos desarrollamos" (p. 143). Este no solo representa un medio para interpretar la realidad, sino también una herramienta que permite crear nuevas realidades, estableciendo un flujo constante y recursivo en los procesos de desarrollo cognitivo de una persona.

3.5. El paraíso existe y me traerá a mi papá de vuelta

Algunos de los temas que se comparten entre cuidadoras (típicamente madres) de hijas e hijos sordos emergen al preguntar: ¿Cómo te enteraste de que tu hijo/hija era sordo?, ¿A qué escuela lo llevas?, ¿Conoces a tal persona?, así como al compartir las cosas que viven las y los hijos y las metodologías que se usan para explicarles diversos temas. La siguiente anécdota se desarrolla en la sala de espera de una asociación donde las cuidadoras esperaban a que las y los hijos salieran del grupo de LSM. Una de las mamás contó lo siguiente acerca de su hija Karina, quien tuvo su primer contacto con la LSM a los 19 años:

> Mi esposo, su papá, murió hace poco y es que ¿cómo les explicas? Karina pensaba que su papá seguía durmiendo; y como es costumbre se pone una fotografía para recordarlo junto a su ataúd. Yo elegí una donde era joven, cuando nos conocimos. Después de unos días ella lo buscaba en su cuarto, a la hora de comer lo esperaba, hasta que un día le dio como depresión y ya no quería hacer nada. Unos muchachos iban a la casa a enseñarnos la palabra de Dios en lengua de señas, ellos también la notaron triste y le explicaron del lugar a donde uno va después de la muerte. Ella comenzó a mejorar. Pero ahora cree que su papá cambió de casa al paraíso, que en ese lugar vive y un día él va a volver joven como en la foto. De hecho, cuando va alguien a la casa les enseña la foto y les platica que su papá regresará.

Karina tenía 34 años cuando murió su padre, pero no comprendía las causas ni las implicaciones de ese hecho. Su madre confesó no saber cómo explicarle la muerte, prefiriendo evitar el tema para que "no sufra". Este caso refleja una situación común entre personas sordas que crecieron sin acceso temprano a una lengua natural, lo cual limita su comprensión de conceptos abstractos como la muerte.

Hablar sobre la muerte requiere habilidades cognitivas y lingüísticas complejas. Kehl y Gartner (2010) y Rubinowicz (2009) señalan que la privación lingüística impide el desarrollo de marcos interpretativos adecuados, afectando el bienestar emocional. En el caso de Karina, su comprensión del fallecimiento se construyó a partir de un marco religioso, el cual le ofreció una explicación accesible y simbólica sobre la ausencia de su padre –aunque limitada.

4. Conclusiones: el derecho a contar con una lengua de nacimiento

Desde una perspectiva de derechos humanos, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México[4] se erige como un instrumento para sustentar los derechos lingüísticos y educativos de la comunidad sorda. De manera explícita, la legislación mexicana reconoce a la LSM como una lengua nacional oficial, la cual forma parte del patrimonio lingüístico de la nación. Dicha ley se alinea con las obligaciones derivadas de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), estableciendo políticas públicas que buscan asegurar el pleno goce de los derechos en un marco de respeto e igualdad. Sin embargo, la ley y los marcos teóricos quedan limitados por la falta de recursos, la capacitación deficiente, la centralización de servicios en áreas urbanas y estigmas culturales, tal como se pudo constatar en algunas anécdotas. Asimismo, factores socioculturales como la economía y la geografía, perpetúan la exclusión de las personas sordas, a pesar de que la ley reconozca sus derechos. Subsanar lo anterior requeriría no solo cambios legislativos, sino también una inversión en infraestructura, capacitación y concienciación a nivel comunitario, especialmente en las zonas rurales y económicamente desfavorecidas.

A continuación, se reflexiona sobre la manera en que la lengua de señas y la cultura modelan las relaciones, prácticas y valores de la comunidad Sorda. Los relatos individuales se articularon como vehículos de significado donde la observación externa proporcionó una inmersión en los contextos donde se desarrollaron las vivencias, ofreciendo una visión integral de las dinámicas culturales e identitarias.

4.1. Promover la competencia lingüística

Las anécdotas evidencian factores externos que permean y moldean las historias de vida, uno de ellos es el aspecto lingüístico. La competencia lingüística es vital para las infancias, como lo muestra el caso de Nancy. Esther ha documentado el desarrollo lingüístico de su hija desde su cotidianidad, por lo que ofrece una perspectiva profunda y subjetiva de su evolución lingüística. Como se observó, Esther no solo ha contemplado este desarrollo, sino que funge como mediadora y facilitadora del lenguaje, interviniendo cercanamente en su educación. Un reflejo de estas interacciones es la manera en que Nancy percibe el mundo, expresa sus ideas y emociones, evidenciando que la competencia lingüística no solo tiene la función de comunicar, sino que involucra en la educación de su hija la construcción de la identidad y del desarrollo socioemocional.

Se observa que la solicitud de Nancy no es solo informativa, sino que condiciona la posibilidad de tener un acto comunicativo significativo. Sin un lenguaje compartido, las personas sordas quedan excluidas de las prácticas discursivas que constituyen la trama social (van Dijk, 2016), tal y como se constata en las anécdotas de Victoria, Imelda, Karina, Lulú, Amanda y José Pablo. De acuerdo con estos relatos, se puede inferir que la mediación lingüística establece las bases

[4] Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

cognitivas y sociales para la participación en entornos afectivos, educativos y religiosos, los cuales dan el sentido de identidad y pertenencia a las personas.
Desde un enfoque *etic*, se reconoce que el entorno familiar y social es fundamental para el desarrollo de las infancias sordas, especialmente en la adquisición lingüística. En el caso de Nancy, las interacciones en lengua de señas dentro del hogar favorecieron su desarrollo, a diferencia de lo ocurrido con Karina, José Pablo, Amanda, Imelda, Lulú y Victoria.

4.2. Incorporar o fomentar la cognición social

Sin un sistema lingüístico adecuado en los primeros años de vida, las personas pueden llegar a tener retos cognitivos dados los pocos recursos simbólicos relacionados con el lenguaje. Para Neuman y Nave (2010), las estructuras lingüísticas son indispensables para generar pensamiento abstracto, expresar ideas y comprender el mundo. Sin un lenguaje en común se imposibilita la transmisión de ideas (Desueza Delgado, 2021), independientemente de la modalidad lingüística, es decir, oral o en señas.

El desarrollo cognitivo no se encuentra determinado únicamente por factores biogenéticos, sino que está influenciado por la interacción (Sigman, 2015). En palabras del mismo autor, "lo social cambia el cerebro, y esto a su vez, define lo que somos como seres sociales" (p. 60). El ser humano interactúa a partir del lenguaje y de todo lo que deriva de ello. Un caso donde se evidencia la relación entre la interacción social y lenguaje es en el llamado *dinner table syndrome*, que describe la experiencia donde personas Sordas se vuelven espectadoras de conversaciones habladas entre otros miembros de su familia sin entender lo que se dice (Murray et al., 2019), afectando en su desarrollo socioemocional al no interactuar fluidamente con su contexto cercano.

Como parte del desarrollo socioemocional también está implícito el apego seguro que se construye desde los primeros años a través del lenguaje no verbal entre la o el bebé y sus cuidadores primarios (Bowlby, 1969). Casi intuitivamente, las madres establecen un diálogo temprano durante las rutinas de cuidado, combinando acciones físicas como el tacto, la mirada y el movimiento, con verbalizaciones (Stern, 1985). Por ejemplo: "Tenías hambre (palpa el estómago)" o "este bebé está muy sucio, es hora de bañarnos (le abraza y lo traslada)". Estas interacciones basadas en una sintonía emocional implican señales no verbales (Bowlby, 1969), la sincronización temporal o respuestas en un tiempo óptimo (Tronick, 2007) y el ajuste afectivo, es decir, una intensidad congruente con la necesidad de la o el bebé (Stern, 1985). En contextos entre cuidadores oyentes e infancias sordas, no siempre ocurre este proceso.

En el caso de Nancy, Esther utilizó una imitación modulada (Stern, 1985) al reinterpretar la caída como una alerta sobre el peligro en la calle, sin tener que describir el evento literalmente. Este tipo de narración ayuda a las infancias a sentirse comprendidas y a desarrollar confianza en el mundo, ya que el cuidador reestructura experiencias pasadas para anticipar futuras (Fonagy et al., 2002). Como señala Bowlby (1969), "el apego seguro depende de la accesibilidad del cuidador a las señales no verbales del bebé" (p. 378). Esto se observa en casos

como el de Nancy, cuya madre traducía sus caídas en advertencias preventivas mediante LSM, reforzando así su confianza en el entorno (Stern, 1985).

Sin embargo, esta mediación no solo se discute desde lo emocional o afectivo, sino que es profundamente discursiva: al traducir la vivencia de la caída en una narrativa estructurada en lengua de señas, donde la mamá contribuye a la construcción simbólica del mundo de su hija. El proceso de traducción experiencial es clave en infancias sordas con acceso limitado al lenguaje desde etapas tempranas, ya que permite transformar eventos puntuales en esquemas cognitivos generalizables (Bruner, 1990). Estas mediaciones en las primeras infancias pueden ser vistas como una especie de andamiaje narrativo, donde la niña o el niño construyen estructuras discursivas que luego podrá usar en interacciones sociales complejas, lo cual puede ser compatible con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky y Cole (1978), enfatizando que los procesos de desarrollo cognitivo no ocurren de manera aislada, sino que son mediados socialmente a través del lenguaje en interacciones con otras personas con mayor experiencia.

4.3. Contextos socioculturales e inclusión lingüística

Fontal y Mejía (2015) refuerzan el hecho de que la privación lingüística puede marcar desfases en el desarrollo cognitivo, que suelen confundirse erróneamente con déficits. La literatura muestra que las infancias sordas tienen el mismo potencial cognitivo, socioemocional y lingüístico que sus pares oyentes, pero el acceso limitado o tardío a la educación impacta también en estas esferas del desarrollo, dejan a las personas sordas en un estado de vulnerabilidad (Hall et al., 2019; Mayberry, 2002), a veces irremediable.

La marginación de las personas sordas y su acceso tardío a la LSM debe analizarse desde la intersección de factores socioeconómicos y culturales. Las narrativas mostraron que la falta de infraestructura especializada y la dispersión geográfica, limitan el acceso a escuelas y comunidades sordas. Las historias de Michoacán y Tlaxcala evidencian cómo las creencias culturales arraigadas en la oralidad, a menudo ligadas a la tradición y el aislamiento, pueden conducir a prácticas violentas y estigmatizantes, como el confinamiento o la agresión física para reprimir el uso de señas,

El contexto socioeconómico exacerba esta situación, pues las familias de bajos ingresos carecen de los medios para trasladarse a otros lugares en busca de opciones educativas, lo que condena a las infancias sordas a un aislamiento lingüístico prolongado. Lo anterior también perpetúa un círculo de desconocimiento y desconexión cultural. Se puede observar cómo las familias oyentes, al no tener acceso a la cultura sorda, adoptan prácticas basadas en el estigma social y la desinformación. Las experiencias que compartieron Imelda, Lulú y Victoria demuestran que la ausencia de un entorno en lengua de señas, permeado por la exclusión cultural, la ruralidad, el contexto socioeconómico y el modelo médico rehabilitador, crea un círculo vicioso de aislamiento y vulneración de derechos, promoviendo la barrera comunicativa y la construcción a una identidad sorda hasta edades avanzadas.

Aunado a lo anterior, Estrada Aranda et al., (2022) observaron que las mujeres sordas están envueltas en dinámicas de sobreprotección y discriminación incluso en sus propias familias, bajo el supuesto de que no pueden llevar a cabo las mismas actividades que otras mujeres oyentes, lo que restringe la libertad y las oportunidades de relacionarse con otras personas. Se puede ver este patrón de sobreprotección en la narrativa sobre Karina. El hecho de tener una privación lingüística en la infancia, poco acceso a la información y la misma exclusión socioemocional al no poder participar de manera consciente en el proceso de partida de su padre, la sitúan en una desventaja social que se superpone a la esfera de discriminación y violencia en el interior de la familia, denotando que al haber vivido una privación lingüística, las personas sordas no son capaces de entender el entorno, cuando en realidad, pueden hacer cualquier actividad. Sin embargo, esta apropiación del mundo es también dependiente de las historias de aprendizaje, de las oportunidades que se presenten, del acceso a la educación, del entorno familiar y de las redes de apoyo de la persona sorda.

Estas palabras son una invitación a cuestionar los paradigmas culturales y educativos que han perpetuado la marginación de las personas sordas, así como el desconocimiento de su lengua y cultura, lo cual se puede ver incluso en sus contextos más cercanos, como la familia y la escuela. La intervención de las perspectivas médicas centradas en la rehabilitación y la falta de una perspectiva intercultural no solo limitan las oportunidades de las niñas y niños sordos, sino que refuerzan una visión que desvaloriza su identidad. Tal como señalan Fernández Mostaza y Murcia Albañil (2018), los cuidadores oyentes con hijas e hijos sordos se enfrentan a una cultura que hasta ese momento desconocían y que, de no ser por el nacimiento del infante, quizá nunca hubieran conocido.

Los testimonios de acceso tardío a la LSM en diferentes estados de la República visibilizan la persistencia de una perspectiva basada en la oralización respaldada desde las instituciones nacionales. Reconocer a la LSM en el contexto mexicano no solo representa un derecho fundamental, sino que constituye un acto de justicia que desafía las estructuras de exclusión. Solo cuando las familias, las instituciones educativas y la ciudadanía en su conjunto asuman una postura ética y crítica frente a estas dinámicas, será posible construir un entorno verdaderamente inclusivo, donde la diversidad lingüística y cultural de la comunidad Sorda sea valorada como un pilar esencial de la sociedad.

En un escenario prospectivo, se reconoce la necesidad de ampliar el corpus narrativo presentado en este artículo mediante la incorporación de más personas de la comunidad sorda, lo que enriquecería el análisis y permitiría la formulación de propuestas pedagógicas y socioculturales que emerjan desde diferentes experiencias de vida. Esta aproximación no solo validaría sus conocimientos y vivencias, sino que también sentaría las bases para el diseño de entornos educativos y sociales más equitativos y accesibles en la LSM. Sin embargo, aunque en México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad garantiza el derecho de las personas sordas a participar en cualquier institución educativa que incluye el nivel básico al superior, la falta de infraestructura, capacitación y recursos adecuados impide que sea posible la práctica. La comunidad civil y las organizaciones sociales tienen que seguir impulsando y exigiendo que se respeten y materialicen estos derechos, como un contrapeso

frente a las instituciones gubernamentales; entre los cuales será necesario contar con intérpretes educativos de LSM en las aulas, capacitación de docentes en LSM, descentralización de las instituciones, y elaboración de materiales educativos accesibles, entre otras acciones que favorezcan la inclusión.

Referencias

Arellano Hernández, E. Á. (2022). El vendedor ambulante sordo en la Ciudad de México y la zona metropolitana. En UAM-Cuajimalpa (Ed.), *Historias metropolitanas 4* (pp. 147-155). Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

Bacaicoa Ganuza, F. (2000). La construcción de nociones sociales. *Revista de Psicodidáctica*, 9(1).

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1: Attachmen*t. Basic Books.

Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33(6), 344-355.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Nueva York, 13 de diciembre de 2006*. Organización de las Naciones Unidas. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Corona Lisboa, J. L. y Maldonado Julio, J. F. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), 1-4.

Cruz-Aldrete, M. y Muciño, H. B. G. (2022). ¿Tu seña? La seña del nombre personal en Lengua de Señas Mexicana. *Onomástica desde América Latina*, 3(6), 107-128.

Cruz-Aldrete, M. C., Sanabria, E. y Rodríguez, M. Á. (2010). La Comunidad Sorda Mexicana y la Educación Bilingüe Intercultural: Un problema sin voz. *Educación Intercultural Bilingüe*, 113.

Cruz-Cruz, J. C. (2024). Del ruido a la seña: Notas para la formación de una representación del sordo desde los enfoques histórico y cultural. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 609-626.

Curiel, A. M., Ayala, P., Moreno, M. M. y Vázquez, L. S. (2025). Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. *Sinéctica*, (64).

Delgado Sánchez, U., Martínez Flores, F. G., Moreno Aguirre, A. J. y Hernández Bucio, L. S. (2016). Inclusión educativa de personas sordas señantes en nivel universitario en México. *Revista ConCiencia EPG*, 1(2), 43-56. https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/17

Desueza Delgado, A. (2021). La comunicación pedagógica en el proceso educativo de las personas sordas costarricenses en un mundo globalizado. En P. A. Cavalcanti (Ed.), *Educação: Teorias, métodos e perspectivas: Vol. II* (pp. 130-153). Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_180421316

Estrada Aranda, B., Romero Contreras, S., Delgado Álvarez, C. y Kaufmann, N. T. (2022). Percepción de la violencia de género de las mujeres Sordas mexicanas. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 43(92), 189-220. https://doi.org/10.28928/ri/922022/aot2/estradaarandab/romerocontrerass

Fernández Mostaza, M. E. y Murcia Albañil, D. M. (2018). La representación de la Sordedad: el propio cuerpo y la confesión religiosa como agentes de socialización. *Salud Colectiva*, 14(2), 257-271.

Fontal, A. y Mejía, C. (2015). Construcción del conocimiento de las personas sordas: una aproximación a sus características socio-familiares. *Informes Psicológicos*, 15(2), 47-66.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. y Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.

Gabucio, F. (Coord.) (2005). *Psicología del Pensamiento*. Universitat Oberta de Catalunya.

García Soto, R. (2018). Las explicaciones antropológicas emic/etic para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural (segregación versus integración). *Gazeta de Antropología*, 34(1), Artículo 08. https://hdl.handle.net/10481/54702

Guerrero-Arenas, C. y Hernández-Santana, G. (2022). Más allá de escuchar: consideraciones cognitivas y lingüísticas en niños Sordos. *CIENCIA Ergo-Sum*, 30(3).

Hall, M. L., Hall, W. C. y Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395.

Hernández-Santana, G. (2017). Idiomas sin sonidos. *Correo del Maestro*, 255. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5082017/capitulo4/idiomas_sin_sonidos.html

Hernández–Santana, G., Muciño-Guerra, H. y Guerrero-Arenas, C. I. (2024). Exploring the connections: Elementary teachers' narratives of Mexican deaf children's play behaviours, social interactions, and communication development. *Deafness and Education International*, 1–21. https://doi.org/10.1080/14643154.2024.2425511

Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning*. Union Institute and University.

Kehl, K. A. y Gartner, C. M. (2010). Can you hear me now? The experience of a deaf family member surrounding the death of loved ones. *Palliative Medicine*, 24(1), 88-93.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana* (Trad. F. Silva). Cátedra. (Obra original publicada en 1980).

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación* [Secretaría de Gobernación del Gobierno de México], de 30 de mayo de 2011. Última reforma publicada el 14 de junio de 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

Lillo-Martin, D. y Henner, J. (2021). Acquisition of sign languages. *Annual Review of Linguistics*, 7(1), 395–419. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34746335/

Lucy, J. A. y Wertsch, J. V. (1987). Vygotsky and Whorf: A comparative analysis. *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, 67-86.

Marton, K., Abramoff, B. y Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143–162. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003

Massone, M. I., Simón, M. y Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. LibrosEnRed.

Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. *Handbook of Neuropsychology*, 8(II), 71-107.

Melgar, J. (2009). *Lenguaje, pensamiento y psicología del sordo*. Cultura Sorda. https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Melgar_Lenguaje_Pensamiento_y_Psicologia_del_Sordo_2010.pdf

Mitchell, R. E. y Karchmer, M. (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.

Murray, J. J., Hall, W. C. y Snoddon, K. (2019). Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages. *Bulletin of the World Health Organization*, 97(10), 711–716. https://doi.org/10.2471/BLT.19.229427

Neuman, Y. y Nave, O. (2010). Why the brain needs language in order to be self-conscious. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 37-48.

Patiño-Giraldo, L. E. (2011). Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 885-897.

Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 2(2), 77-96.

Rubinowicz, G. (2009). *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas: El uso de la lengua de señas para el diseño de entrevistas eficaces*. LibrosEnRed.

Sigman, M. (2015). *La vida secreta de la mente: nuestro cerebro cuando decidimos, sentimos y pensamos*. Debate.

Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC.

Sacks, O. (1990). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos* (Trad. José Manuel Álvarez Flórez). Anagrama.

Sordos México (s. f.). *Acerca de CoPeSor: Portal oficial de Sordos México*. Sordos México. https://www.sordosmexico.org

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.

Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(2), 37-40.

Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. Norton.

Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203–222.

Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.