

---

# Menores en riesgo de exclusión social por disfunción auditiva: proceso de apropiación fonética y lengua de signos en Marruecos

*Minors at risk of social exclusion due to hearing dysfunction: Process of phonetic appropriation and sign language in Morocco*

---

## Palabras clave

Lenguaje, disfunción auditiva, apropiación fonética, exclusión social, barreras en la comunicación.

---

## Keywords

Language, hearing dysfunction, phonetic appropriation, social exclusion, communication barriers.

**Teresa-G. Sibón Macarro**

<teresa.sibon@uca.es>

Universidad de Cádiz. España

---

## 1. Introducción

La prueba de audición a los recién nacidos fue estandarizada no hace mucho y supuso un gran avance no solo para la ciencia, sino aún más para el neonato y su familia (Marco y Matéu, 2003). Este análisis inicial permite a los adultos responsables del recién nacido, –y a los especialistas y orientadores–, tomar decisiones sobre los mecanismos de intervención precoz y sobre las formas de comunicación a los cuales se optará: bien desde la perspectiva sociocultural-antropológica o bien desde la perspectiva clínica-patológica. Conviene advertir sobre los falsos positivos, e incentivar a los padres y tutores a que trabajen activamente la motivación extrínseca para impulsar la necesidad de comunicar.

La respuesta inmediata ha de ser dotar de recursos comunicativos al menor para que conforme su lenguaje y su pensamiento (Marco y Matéu, 2003). La relación entre lenguaje y pensamiento implica un enfoque multidisciplinar sobre el caso, poniendo en juego saberes psicológicos, comunicativos, lingüísticos (Furth, 1981; Núñez *et al.*, 2020).

Algunos de los programas al uso son el Sistema Avel, el Speech Viewer III, la Prueba de Audición y el propio Osciloscopio del programa Globus 3.



### Para citar:

Sibón-Macarro, T. G. (2021). Menores en riesgo de exclusión social por disfunción auditiva: proceso de apropiación fonética y lengua de signos en Marruecos. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), pp. 215-225.

**Doi:** <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.13>>



En este punto conviene recordar los comportamientos conductuales y lingüísticos de los menores pues la pura observación suele desviarse de la evidencia científica, según la persona recién nacida conserve restos de audición (*hearing remnants*) o muestre algún tipo de disfunción auditiva (*hearing impairment, occasional deafness, temporary deafness*) o sufra sordera de nacimiento (*deafness from birth*) o desarrolle una sordera profunda o severa (*profound or severe deafness*).

---

## 2. Planteamiento

La situación del desarrollo socio-afectivo de las personas con sordera se recrudece cuando su disfunción auditiva les genera una marginación manifiesta por discriminación social y, por ello, corren el riesgo de ponerse en situación de ser excluidos por las personas de su entorno (OMS, 2020; Redacción, 2010). Las barreras en la comunicación se tornan en infranqueables, –sin serlo *per se*–, por quienes debieran acoger a esas niñas y a esos niños extraordinarios, con disfunción auditiva (Diócesis de Tánger, 2020; Ministère de la Santé, 2017; Naciones Unidas, 2020).

Los menores son sacados de su espacio de confort, y los retan con las dificultades de la vida adulta acortando o anulando su infancia. Las actuaciones vienen marcadas precisamente por la presencia de algo diferente que bien recuerda aquella historia, “Por cuatro esquinitas de nada”<sup>1</sup>, presentación en las recientes sesiones de «Cuentos para ver y escuchar»<sup>2</sup> (2018-2019).

Cuando nace una persona con sordera, su entorno humano inmediato puede optar por facilitarle un lenguaje o por aprender uno que pueda compartir con el neonato. En esta segunda opción, la familia que recibe a esta criatura ha de asumir un camino; sea cual sea, es un pulso contra la adversidad y a favor del desarrollo del pensamiento y la integración social. Ahora bien ¿solos o acompañados?, y llegado el caso, ¿quién acompaña al bebé?, ¿quién acompaña a los progenitores o tutores?

Las implicaciones vienen demarcadas por sus respuestas a dichas preguntas; y estas son las que condicionan el tercer paso: ¿cuál es ese lenguaje compartido?, ¿optamos por dos formas de comunicación o por una? Lo más certero es la adaptada a cada caso específico.

Cada entorno marca o impone sus reglas y, de ellas, dicta leyes que protejan al menor, leyes que faciliten la obtención de formas de comunicación que convivan juntas. La mayoría de la sociedad se comunica oralmente, y una minoría conoce el lenguaje de señas o la lengua de signos ¿No sería mejor conjugar ambas formas de comunicación: oral y signada? La opción más enriquecedora y más posibilitadora es la que pone en rendimiento las cualidades de la sociedad multimodal en la que vivimos. Sin ánimo de simplificar, y aún con lo tremendamente injusto que ofrece la brevedad de una síntesis a estos casos, para esta problemática nos quedamos con los puntos siguientes:

---

1. En síntesis, es un breve cuento en torno a una anécdota clave. Esta historia de ficción descubre cómo las puertas de un determinado lugar eran todas redondas, y un cuadrado quiso entrar, pero no podía; la propuesta fue cortar sus cuatro esquinas a todo cuadrado que quisiera entrar. Las vicisitudes se suceden... Después de una buena pensada, escuchando a todas las partes, se optó por la menos agresiva: ampliar las puertas y darles formas rectangulares para así todos tengan holgura de paso (Ruillier, 2014).

2. Iniciativa conjunta del Centro de Escritura-UCA (ES) con la Asociación de Personas Sordas de Jerez (APESORJE) en la Biblioteca Municipal de Jerez de la Frontera (Cádiz-ES). En el Diario de Jerez ([https://www.diariodejerez.es/jerez/Cuentos-Biblioteca-Apesorje\\_0\\_1417958659.html](https://www.diariodejerez.es/jerez/Cuentos-Biblioteca-Apesorje_0_1417958659.html), <https://tinyurl.com/y3rbckhu>), y en el Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz (<https://centrodeescritura.uca.es/cuentos-para-ver-y-escuchar/>).

- Los adultos responsables del menor aprenden la lengua de señas o de signos, y el menor puede comunicar desde su minuto cero, leyendo sus rostros y sus manos.
- La persona recién nacida vive la experiencia comunicativa a pleno rendimiento de su innata capacidad comunicativa.
- Durante el proceso prelingüístico y hacia la madurez postlingüística, se barajan formas de enseñar a verbalizar de forma audible, pues esa base le abrirá las puertas al aprendizaje autónomo en este mundo letrado multimodal.

La realidad es mucho más rica que este ‘sueño’ que barajamos muchos miembros de la comunidad de signohablantes (sordos y oyentes). Ciertamente no es un sueño generalizado, pues eso implicaría admitir que hay un único camino de realización personal, de pleno derecho, y con exquisito respeto a la dignidad de la persona. No lo hay, no; ciertamente no es tan fácil.

Sin embargo, nuestro ‘sueño’ en absoluto representa una utopía, sino más bien una reivindicación compartida que reclama la dotación de una mayor información, en formato audiovisual subtulado con interpretación en la lengua de signos del país y signo-vídeo. ¿Dónde? En los espacios de acogida del neonato y de cara a sus progenitores o tutores, a través de la comunidad educativa y de los profesionales del entorno de la sanidad de cada país del mundo.

---

### 3. Contexto

Concretamente, el marco del presente análisis-reflexión se ubica en varias experiencias desarrolladas en Marruecos durante unas estancias de formación y de voluntariado: a) Aprendizaje y servicio con estudiantes de grado y egresados de la Universidad de Cádiz (extracurricular), b) Prácticas de máster (curricular), (cfr: Gallardo Marcos *et al.*, 2011; Sibón-Macarro *et al.*, 2016; Sibón-Macarro y Fonollosa Bosh, 2016; IdeLab, 2018). Espacios de aprendizaje a los que hemos vuelto en sucesivas ocasiones hasta que comenzó la pandemia (nuestra última estancia fue el pasado julio de 2019)<sup>3</sup>.

Uno de los requisitos previos a la participación en estas experiencias era recibir unas breves sesiones de formación que facilitaran la comprensión de esa porción del país de acogida a quienes cruzaban el Estrecho hacia África, al tiempo que ayudaran al aprendiz a mantener esa recomendable sabia actitud de observación + silencio + reflexión, –imprescindibles en contextos de apoyo a la población autóctona–.

Otros contenidos de esas sesiones eran: a) las cuatro palabras básicas de cortesía en dariya marroquí (gracias, perdón, por favor, ayuda), y algunos saludos y formalismos (buen día, ¿cómo está?, encantado de conocerle) en lengua de signos y en el dialectal de la zona; b) información sobre la forma de vestir; c) los alimentos y las comidas; d) las zonas de las ciudades y la actitud de una persona cooperante/ voluntaria.

---

3. Desde aquí nuestra más sincera gratitud a las religiosas y a los cooperantes españoles, y al personal marroquí, que nos acogían siempre con una ejemplar disposición y una sonrisa en sus rostros.

Algunas ideas o reflexiones más iban surgiendo, según el perfil de los asistentes; siempre la frase de cierre era la misma: sonreír, preguntar, aprender observando (tomar nota y compartir intuiciones). Al final de cada jornada, en España y allí, 'se reseteaba' la formación en función de las actividades en las que cada cual se hubiera aplicado.

Se procuraba hacer ver que la atención a la menor o al menor con sordera responde a un formato de educación en régimen de cooperación con el país de acogida; es decir, el personal marroquí conocía de primera mano las necesidades de la infancia y las colaboraciones eran conjuntas y con una vocación de servicio compartida.

Esas niñas y esos niños que nacían con disfunción auditiva se encontraban en una familia que no disponía de recursos para procurarles una formación específica e inclusiva; asimismo, estos menores se enfrentaban a una sociedad que identificaba la sordera como sinónimo de torpeza e ineptitud, a lo que se suma el significado que se le otorgaba de 'castigo' a los padres (incluso más centrado en la madre) por 'tener una hija o un hijo con discapacidad auditiva' por sus creencias, siendo incluso causa de repudio. La infancia se les reducía en el tiempo, o se les anulaba o suprimía, por una presión social ineludible, y prácticamente se encontraban abocados a 'digerir' comportamientos de adultos al tiempo que aprendían a desenvolverse en ese entorno adverso.

Llegados a este punto, había que adaptarse y ver caso por caso. Retomando de nuevo el símil del cuento breve mencionado, cabría admitir que la solución de 'los círculos' ganaba, y la sociedad imponía la llamada "desmutización" mientras la Lengua de Signos Marroquí (LSM) se fuera normalizando, estandarizando y difundiendo. Visto que esa medida era la que ayudaba a los menores a desenvolverse en su entorno, dicha meta fue erigida como guía para conducir las actuaciones educativas con los menores de edades de infantil y de escolarización primaria. No estaban solos, aunque los recursos de los que por entonces disponían las familias fueran escasos, y las acciones de las instituciones autóctonas resultaran insuficientes, sin reconocimiento, no bien remuneradas.

Los proyectos internacionales se cimentaban sobre los informes emitidos por los organismos gubernamentales y, como señalamos antes, siempre se activaban en régimen de cooperación. Desde lo que conocimos entonces, por la parte extranjera, Ecosol-Sord apuesta por una mejora de la infraestructura educativa con cofinanciación de Manos Unidas, la atención de menores con disfunción auditiva a través de dos colegios específicos, el programa de apadrinamientos cubre los gastos de transporte, comedor y material escolar. (Bendito, 2008).

El tiempo en el que colaboramos en el norte de Marruecos, Ecosol-Sord era la institución que respaldaba los proyectos de base (apoyos vigentes hoy día). A ello se sumaban otras tantas colaboraciones que llegaban de diversas instituciones y universidades, en forma de dotación de un aula de ordenadores (Caja Madrid), de la fabricación gratuita de audífonos para los menores con restos de audición (Universidad de Las Palmas), de construcción de espacios para las trabajadoras de los Centros (Manos Unidas). A todo ello, se sumaba también el envío de voluntariado de apoyo en forma de prácticas curriculares (varias instituciones educativas extranjeras).

### 3.1. Agentes y destinatarios

Las niñas y los niños con disfunción auditiva llegaban de casi todas partes de la mitad norte del país, tanto a la escuela infantil como al centro de edades superiores y hasta los catorce o quince años. Si bien había un precio de matrícula, de comedor, de desplazamiento o de materiales, cada familia aportaba lo que buenamente podía en función de sus ingresos. La diferencia se suplía con las donaciones de particulares y con las aportaciones de los proyectos de atención a la infancia en general, y apoyo al desarrollo integral de las personas con sordera en particular.

Las trabajadoras marroquíes eran oyentes, con muy buenas cualidades para la atención de los menores y para las clases tanto orientadas a la apropiación fonética o “desmutización” como de capacitación profesional en algunos oficios muy demandados en su entorno<sup>4</sup>. Asimismo, se las formaba para su trabajo de manera que se las pudiera acreditar oficialmente esa formación: la gran mayoría, mujeres marroquíes; algunas de ellas, con sus hijos en alguno de los centros (ayuda circular y mutua).

Las personas responsables de los centros eran españolas, Hermanas Franciscanas de María Inmaculada (congregación católica). El grupo permanente de trabajadoras estaba formado por cinco mujeres que ya llevaban muchos años viviendo en el país, inmersas en su lengua y cultura. Todas ellas eran tituladas en algunas de las especialidades necesarias para trabajar con personas con sordera, en la línea de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, logopedia.

Las otras mujeres españolas que no ocupaban cargos de dirección eran maestras con especializaciones afines. Todas ellas conocían la lengua de signos; sin embargo, los menores con sordera salían a aprender la Lengua de Signos Marroquí (LSM) en instituciones marroquíes pues se garantizaba mejor el proceso de inclusión y las fases de socialización e integración.

En estos centros, la acción educativa es global, funcional, posibilitadora, activa, efectiva. Proviene de un impulso de apoyo jamás sustitutivo ni meramente asistencial, y que evitaba todo atisbo de subyacentes proyecciones protectoras (paternalistas o maternalistas), pues dificultarían el desarrollo de las competencias básicas y el ejercicio autónomo de su implicación en la sociedad con el potencial implícito de poder influir en ella. La atenta observación de sus sesiones de aula, sus espacios/ tiempos de recreo, su implicación en los aprendizajes nos descubrió que el sentimiento compartido de estar en un espacio protegido era donde arraigaban los menores su empoderamiento.

### 3.2. Exclusión social o comunicación oral

Desde esos tiempos de formación/ acción, y en una primera aproximación a esta dicotomía en forma de «reto vs. huida», veíamos que se conjugaba una variable eminentemente social, –la exclusión–, con un proceso eminentemente personal, –la participación en el proceso de apropiación fonética–.

Con estas edades, y en estos contextos, la percepción de la sordera suponía una resta en grado absoluto. La sociedad parecía centrarse en dicha falta de audición como una carencia sin retorno, que les hace creerse la proyección de ‘el otro’ en su ‘yo’, en un invasivo juego de alteridad avalada por una inmensa mayoría

---

4. A la sazón, los preadolescentes y jóvenes con sordera aprendían ebanistería, carpintería, alfarería, a tejer con máquinas de tricotar, corte y confección, informática, restauración (allí llamado “cocina”).

marginadora (por ignorancia o por un pasivo devenir). Cualquier otra cualidad que poseyeran quedaba eclipsada por tan solo la carencia de uno de los sentidos: la audición. La suerte de estos niños queda en manos de la fortuna de dar con gente que les descubra la magia que tienen a mano y en sus manos (permítasenos la redundancia por énfasis).

Para contrarrestar, los retos consistían en descubrirles la necesidad de evitar toda dependencia o sumisión por dicha carencia de audición, y ampliar sus horizontes de vida desde las otras cualidades con las que pueden suplir la disminución o la ausencia de tan solo uno de sus sentidos. Es una afirmación de Perogrullo, pero necesaria: la persona con sordera no es sinónimo de sordera: primero es persona; luego, tiene sordera, pero esta no la define en todo su ser.

La experiencia constata que no contar desde la primera infancia con el apoyo del lenguaje conlleva ineludiblemente un retraso en los procesos cognitivos (Furth, 1981, pp.51-52). El retraso en la adquisición del lenguaje catapulta su futuro, por eso la puesta en marcha de iniciativas como estas han de contar con todo el respaldo humano y socio-económico.

Sea en España o sea en Marruecos, los padres tienen en sus manos elegir. Allí, la “desmutización” era la opción que más y mejor contribuía a la integración socio-afectiva y cultural de entre las posibles, se elige y no se obliga; cierto es que tienen varios caminos pudiendo imbricarse algunos de ellos en el proceso de vocalización (Instituto Superior de Formación de Recursos en Red Para el profesorado, 2008; Furth, 1981; García Molina *et al.*, 2014; Salvador, 2017).

Otra obviedad es que la “desmutización” se aplica a personas con sordera no a personas que son mudas. Si la causa de que no hablen es la pérdida de audición y su aparato fonador funciona, el proceso de apropiación fonética es posible. Eso sí, las formas alternativas de comunicación se ofrecen a las personas que no comunican oralmente, y se basan en la teoría de la «comunicación total» (*Total Communication*), por la cual se elige y se personaliza la mejor vía para que la comunicación sea plenamente funcional. Los gestos que acompañan a las letras o a las palabras, las palabras complementadas, la combinación de textos icónicos con la articulación fonética, danzas o mímicas con valor comunicativo... Es un método muy recurrente para toda intervención temprana.

Estos procesos no eran ni son excluyentes, sino que han de convivir en armonía con el aprendizaje de la Lengua de Signos Marroquí (LSM). Solía ser la mentalidad lo que frenaba ese doble camino: comunicación oral y comunicación signada; incluso hoy día, los padres y tutores eligen para su niña o niño con sordera una educación oral (y no solo en Marruecos, tenemos casos en otros países de la Unión Europea o de América). Es decir, se trata de un fenómeno que se detecta en otros países; se vincula con el concepto y el papel de la educación en dichos países. Toda suma es riqueza, resulta obvio en un discurso, no así en los hechos. Desde nuestro punto de vista, las opciones desafortunadas provienen de la vertiente radicalizada:

- Quienes rechazan la lengua de signos por la creencia de que será instrumentalizada por la sociedad para detectar personas “retrasadas”, pues quieren formar parte de dicha sociedad sin crearse barreras en la comunicación, y sin estereotipos o ideas.
- Quienes rechazan lo oral con el pretexto de que es algo ajeno a su identidad, hasta el punto de abandonar lo oral aprendido, renunciar a la lectura y la escritura en la lengua de su país, y renunciar a su vida privada por requerir la dependencia de un intérprete de por vida.

La normalización y la igualdad se rige por la identidad natural: seres humanos libres con capacidad de socializar y de comunicar, de sumar y no restar, pues es una/ uno más de la comunidad humana.

Desde nuestra experiencia, creemos que: lo que sí hay que rechazar es cualquier forma de paternalismo asistencialista, lo que sí hay que rechazar es que la compasión o esa reducción de impuestos por el porcentaje de discapacitados contratados sirvan para obtener una ayuda económica o un empleo. Los esfuerzos por la supresión de las barreras en la comunicación, por integración y la igualdad nos hacen salir de la zona de confort a todas las personas, sean oyentes o no.

Van surgiendo métodos; el juego de ejercicio y el juego de imitación contribuyen a estas dinámicas. Por ejemplo, *A jugar...* para iniciar en el aprendizaje de las lenguas árabe y española a niños y niñas con problemas de audición y de lenguaje, tanto a nivel oral como escrito, con sistemas alternativos de comunicación (Molina y Trigo, 2014). Asimismo, otras propuestas cuajan en otros lugares, por ejemplo en un equipo de expertos de Murcia, cuyo “objetivo es mejorar la educación de nuestros alumnos con sordera en todos los ámbitos: lingüístico, curricular, emocional y social y dotar de herramientas y recursos apropiados al profesorado y a los padres.” (EOEP Discapacidad Auditiva Murcia, 2020)

Consideramos que «sordo se nace, mudo se hace»; y, si se hace, que sea por libre elección y no por falta de medios. Es sabido que cuantas más formas de comunicación se conozcan y usen, más opciones de expresión comunicativa se activan, sea idioma o sea dibujo, pintura, música... De que aprendan una vocalización en esas edades, desde la primera infancia, va a depender su acceso a un sistema de escritura y la expresión escrita en sí, que sin duda posibilitará el acceso a una importante herramienta para la organización del pensamiento.

Retomando el hilo, en aquellas aulas tenían reproducciones en tamaño natural del aparato fonador, de la zona bucal, que les ayudaban a visualizar los puntos de apoyo de este instrumento humano natural de viento y percusión. Disponían de un laboratorio para la prueba del grado de percepción auditiva, de una aulas amplias en las que había auriculares que actuaban de amplificadores (había verdadera prisa en las docentes para aprovechar los restos de audición y forjar la estructura lingüística antes de la pérdida total de audición). Gracias a la cooperación, tenían auriculares hechos a medida.

Evitamos entrar en las causas de la sordera en algunos de esos menores pues sería motivo de otro estudio que versara sobre los cuidados sanitarios y el trato recibido durante la edad infantil; nos desviaría del eje de la presente indagación-reflexión: barajar la “desmutización” para favorecer la inclusión social en función del contexto. (OMS, 2015; Ouardirhi, 2016)<sup>5</sup> Aprovechamos para insistir en que cada situación requiere su solución; se constata que, en ese país y en esos momentos, los procesos de lectura labio-facial y la “desmutización” eran la clave de la integración social de los menores.

---

5. Más del 30 % de los casos de pérdida auditiva en niños son causados por enfermedades infecciosas en la infancia que pueden prevenirse mediante la vacunación y las buenas prácticas de higiene. Además, el 17 % de los casos de hipoacusia en niños se deben a complicaciones en el momento del nacimiento, como la prematuridad, el bajo peso al nacer, la asfisia perinatal y la ictericia neonatal. Mejorar las prácticas médicas de las madres y los niños ayudaría a prevenir estas complicaciones (traducción propia).

---

#### 4. Discusión y reflexión

A partir de lo expuesto, y visto desde fuera, resultaría fácil entrar en planteamientos en perfiles socio-económicos semejantes, incluso extrapolar nuestro 'yo' en la 'alteridad' de 'el otro' invadiéndola o, incluso, prosti-tuyéndola. Sin embargo, consideramos más efectivo analizar los «pros» y los «contra» de estos procesos de enseñanza y aprendizaje y de las competencias clave, pues aportarían luces sobre la toma de decisiones.

Entre «los pros», hemos de mencionar que los menores con sordera:

1. Acuden a los centros educativos cuyas actividades les ocupa en sus horas libres después o antes de su tiempo de escolarización obligatoria.
2. Están en un entorno seguro, en el cual los menores conocen la sensación de vivir en dicho entorno frente al que cargan a sus espaldas en su 'mochila-vital' fuera de las paredes de su casa o de dicho centro.
3. Saben que otras instituciones nacionales y extranjeras colaboran con ellos a través de la aportación/donación de recursos a los cuales podrán acceder guiados por personal experto y entregado.
4. Las instituciones autóctonas conocen la labor que se hace gracias a la cooperación internacional y, en no pocas ocasiones, colaboran según la ley vigente lo facilite o les favorezca.
5. Los menores y sus familias reconocen las estrategias de empoderamiento personal que pueden ir asimilando para sobrevivir fuera de esos centros.
6. Disponen de recursos para una capacitación personal y profesional en la línea de la realidad laboral en su país.
7. Quedan las familias tranquilas, pues sus descendientes o tutelados son atendidos según sus necesidades específicas y con carácter global (alimentación nutritiva e inserción social), asimismo se sienten aliviadas de esa sensación de carga o sentido de culpa que les señala en su porción de la sociedad marroquí, –o incluso por ellas mismas–.
8. Los métodos conducentes a la apropiación fonética que son aplicados por especialistas nacionales y extranjeros se basan en la convivencia connatural de varias lenguas europeas en ese espacio arabófono, y estratégicamente en subordinación al árabe y al francés (es decir, de la más clara discriminación fonética –español–, a la más compleja –árabe–, pasando por el francés).
9. Los métodos de apropiación fonética favorecen el acceso y el uso de la escritura entre los menores y adolescente, por lo que ganan en autonomía y en autoaprendizaje.
10. La aplicación de dichos métodos conlleva una apertura al aprendizaje de la Lengua de Signos Marroquí (LSM), que va sustituyendo paulatinamente ese banco de gestos visoespacial y simbólicos que se fueran generando dentro del ámbito de la comunicación doméstica.
11. Las actividades formativas en estos centros se diseñan desde el compromiso incondicional de la supresión de las barreras en la comunicación.
12. Muchos conservan los lazos afectivos como grupo cohesionado, como si de una gran familia se tratara, lo cual conlleva que los aprendices ven a las personas del centro como una alianza segura, una tabla de salvación garantizada.

Por «contra», la presión social conlleva que:

1. Los aprendices disimulen su sordera para evitar que la población de su entorno haga caer sobre ellas y sobre ellos los estereotipos anacrónicos y simplistas tópicos contra las personas sordas.
2. La Lengua de Signos Marroquí (LSM) se aprenda a puertas abiertas, pero se usa discretamente o dentro del centro, pues el usuario sería tildado de inútil.
3. Como consecuencia del desconocimiento, el uso del apelativo metonímico “sorda” o “sordo” eclipsa de forma abrumadora todas las cualidades del sujeto con discapacidad auditiva.
4. Las familias opten por el habla con su voz y evitan el habla con sus manos, pues de este modo no serán negativamente señalados.
5. Dado que algunas familias no pudieron acudir a la escuela o son ágrafas, no aprecian ni ponen en valor el acceso a la escritura ni tienen capacidad para reconocer que ese sistema sustitutivo de la comunicación oral o signada es un instrumento para la organización del pensamiento.
6. Como consecuencia de los puntos anteriores, la culminación de la formación no siempre implica éxito, –aunque ya sería sumergirse en la personalidad que desarrollan los aprendices en tóxicos entornos excluyentes–.

---

## 5. Conclusiones

Resultó todo un privilegio haber tenido la ocasión de pasar por esas experiencias formativas con el Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz. Estar en primera línea de esta singular batalla es un privilegio de aprendizaje y servicio en colaboración. La supresión de las barreras en la comunicación comienza por dar herramientas para el desarrollo de dicha comunicación, que llega mejor a la escritura a través de la “desmutización”, y en convivencia con la Lengua de Signos Marroquí (LSM). El caso de la apropiación fonética en combinación con la Lengua de Signos Marroquí (LSM) resulta enriquecedora con efecto camaleón en la integración social desde la adaptación al medio que lo sustenta, y sobre la libertad de poder elegir. Tiene un frente a favor: el apoyo a población en riesgo de exclusión social.

---

## Referencias bibliográficas

- Bendito, V. (2008). África, donde la discapacidad es un castigo. *Perfiles*, 244. <https://tinyurl.com/y67csv2z>.
- Diócesis de Tánger (2020). Effetah: Ábrete. *La Voz del Pastor*. <https://tinyurl.com/y6kuhx07>.
- EOEP Discapacidad Auditiva Murcia (10 de mayo de 2020). *Estrategias para la desmutización de niños sordos*. EOEP Discapacidad Auditiva Murcia. <https://tinyurl.com/y49rllh5>.
- Furth, H. G. (1981). *Pensamiento sin lenguaje*. Marova.
- Gallardo Marcos, M. et al. (2011). *Buenas prácticas educativas en el Magreb: bases comunicativas para el aprendizaje inclusivo. Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Editorial Andavira.
- García Molina, M. R. y Trigo, J. M. (2014). *A jugar... Método Lúdico-Fonético de Lecto-escritura*. Centro UNESCO<sup>6</sup>. (1998, 1ª ed.).
- IdeLab (2018). *Cooperación con el centro para niños y niñas con déficit auditivo Effetah de Tánger*. Universitat de Les Isles Balears. <https://acortar.link/CTVXHU>.
- Instituto Superior de Formación de Recursos en Red Para el profesorado (2008). 2.2. Desmutización. *Serie Informes*, 18. <http://ares.cnice.mec.es/informes/18/contenidos/8.htm>.
- Marco, J. y Matéu, S. (Coords.) (2003). *Libro blanco sobre hipoacusia. Detección precoz de la hipoacusia en recién nacidos*. CODEPEH. Ministerio de Sanidad y Consumo. <https://tinyurl.com/y4zubbq4>.
- Ministère de la Santé (2017). *Programme de Développement Durable à l'horizon 2030*. Genève. Mission Permanente du Royaume du Maroc (Office du Haut-Commissariat aux droits de l'Homme). <https://tinyurl.com/yiae8kpg>.
- Naciones Unidas (2020). *Report on disability-inclusive international cooperation*. Office of the High Commissions-Human Rights, United Nations A/75/186. <https://tinyurl.com/y62ponwo>.
- Núñez, F. et al. (2020). Actualización de los programas de detección precoz de la sordera infantil: recomendaciones CODEPEH 2019 (Diagnóstico, Tratamiento y Seguimiento). *Revista FIAPAS*, 171. N° Especial. <https://tinyurl.com/y3r6afsf>.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Surdité et déficience auditive*. OMS. <https://tinyurl.com/y6a3swj6>.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Diez datos sobre la sordera*. OMS. <https://acortar.link/VixhXI>.
- Ouadirhi, A. (2016). *Déficience auditive chez l'enfant: il est temps d'agir!* [artículo publicado en *Albayane* el 10 de marzo de 2016]. Maghress. <https://tinyurl.com/y4hk4qcl>.
- Redacción (15 de agosto de 2010). *Ser discapacitado en Marruecos y sobrevivir*. El Faro de Ceuta. <https://tinyurl.com/y4p77g49>.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. 6ª ed. Editorial Juventud. <https://tinyurl.com/y2ps6ek9>.

---

6. Este método ha sido traducido a la lengua árabe por el Colegio Effetah, de Tánger, gracias a la colaboración de la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo y a la Fundación Cajasol. Referenciado de <https://tinyurl.com/y2q7xw23>.

Salvador, A. (2017). Sordera y adquisición de la escritura. En *I Congreso Internacional sobre Escritura y Sordera (I CIES)*. <https://tinyurl.com/y37mrrtl>.

Sibón-Macarro, T. G. *et al.* (2016). Los sonidos de español/ lengua extranjera en la enseñanza del árabe y del francés a niños marroquíes con deficiencia auditiva. En *50º Congreso Internacional Asociación Europea de Profesores de Español* (pp.141-152). <https://tinyurl.com/yyf3m3n5>.

Sibón-Macarro, T. G. y Fonollosa Bosh, R. (2016). Los niños fuera del sistema escolar: retos y apuestas de integración. En *II Coloquio Mediterráneo sobre la infancia*. <https://tinyurl.com/y6f5qtg7>.