



# ALAS

Controversias  
& Concurrencias  
Latinoamericanas

VOLUMEN 11 NUMERO 18 - ABRIL SEPTIEMBRE 2019  
PUBLICADA 1 DE ABRIL DE 2019

CyCL Controversias y Concurrencias Latinoamericanas  
Vol 10; Num 18, - abril - septiembre 2019  
ALAS - Asociación Latinoamericana de Sociología  
Categoría: Organismos Internacionales  
ISSN: 2219-1631 | ISSN-L: 2219-1631  
Formato: Digital [PDF]  
URL: [www.sociologia-alas.org](http://www.sociologia-alas.org)  
Fecha de Publicación: 01-04-2019

**Figura de portada:** Morart "Encuadre" técnica mixta 28\*56cm.

## **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**

La revista electrónica de Sociología y Ciencias Sociales de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) Controversias y Concurrencias Latinoamericanas tiene por objetivo difundir artículos científicos de análisis crítico y de cambio alternativo sobre las complejas realidades de América Latina y el Caribe en el contexto internacional. Una prioridad a publicar serán las teorías y metodologías propias del pensamiento latinoamericano desarrolladas por científicos sociales. También se propone publicar experiencias y análisis relacionados con el cambio social, político, económico y cultural en nuestros países y del contexto internacional.

**Envíos:** [sociologia-alas.org](http://sociologia-alas.org)

## **Bases y directorios**

### **Directorios:**

- Latindex
- Red de Revistas ALAS
- Base
- LatinRev
- Rebid

## **Contacto Principal**

Comité Editorial  
[revistacyc.alas@gmail.com](mailto:revistacyc.alas@gmail.com)  
Secretaria  
Tel. (+598) 2401.2005  
Chaná 2159 – Montevideo, 11.200 – Uruguay

## **Nota de copyright**



Controversias y concurrencias latinoamericanas ALAS por ALAS se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## **Comité Directivo 2017-19**

### **Presidenta de ALAS**

Dra. Ana Rivoir. *Universidad de la República*. Uruguay.

### **Vice presidente de ALAS**

Dr. Jaime Ríos. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Perú.

### **Secretaria de presidencia**

Mag. Natalia Moreira. *Universidad de la República*. Uruguay.

### **Integrantes**

Dra. Angélica Cuellar. *Universidad Nacional Autónoma de México*. México.

Mag. Rubén Ticona Fernández. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Perú.

Profa. Briseida Barrantes. Panamá.

Dr. Federico Schuster. *Universidad de Buenos Aires*. Argentina.

Dra. Flavia Lessa de Barros. *Universidad de Brasilia*. Brasil.

Mag. Jesús M. Díaz Segura. *Universidad Autónoma de Santo Domingo*. República Dominicana.

Dr. Miguel Serna. *Universidad de la República*. Uruguay.

## **Comité Editorial**

### **Directora editorial**

Dra. Martha Nérida Ruiz Instituto. *Universitario Internacional de Toluca*. México.

### **Editoras**

Dra. Maíra Baumgarten. *Universidade Federal do Rio Grande*. Brasil.

Dra. María Margarita Alonso. *Instituto Universitario Internacional de Toluca*. México.

### **Asesora editorial**

Dra. Alicia Itatí Palermo. *Universidad de Luján*. Argentina.

### **Director de diseño editorial**

Gerardo Larreta. *Universidad Nacional de San Juan*. Argentina.

### **Traducciones**

Olivia Fernández Alonso. Cuba.

## **Consejo científico**

Dra. Lorena Margarita Umaña Reyes. *Universidad Nacional Autónoma de México*. México.

Dr. Gerardo Maloney Francis. *Universidad de Panamá*. Panamá.

Dr. Allen Cordero Ulate. *Universidad de Costa Rica*. Costa Rica.

Dr. Milton Vidal. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Chile.

Dra. Anete Ivo Brito. *Universidade Federal da Bahia*. Brasil.

Mg. Manuel Jerjes Loayza Javier. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Perú.

Dr. Mauricio Tubío. *Universidad de la República*. Uruguay.



# Índice

<b>Editorial .....</b>	<b>7</b>
<b>Dossier:.....</b>	<b>9</b>
Presentación.....	11
Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria <i>Theory of inclusive education: an antidisciplinary operation.....</i>	15
Abordando la DIS-capacidad desde un análisis sociocultural-antropológico <i>Addressing DIS-capacity from a sociocultural-anthropological     analysis .....</i>	49
Sociedad civil e inclusión educativa: el reto de las organizaciones de apoyo <i>Civil society and educational inclusion: the challenge of     support organizations.....</i>	59
Hacia la inclusión laboral de las personas con discapacidad en Cuba: un camino de oportunidades y desafíos. <i>Towards the labor inclusion of people with disabilities in     Cuba: a path of opportunities and challenges.....</i>	71
Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad <i>Intellectual disability: an interpretation within the framework     of the social model of disability .....</i>	85
Construyendo caminos hacia la accesibilidad para las personas con discapacidad sensorial y física <i>Building paths to accessibility for people with sensory and     physical disabilities.....</i>	107
Arte inclusivo en museos: generación de contenidos artísticos dirigidos a personas con discapacidad visual. Una propuesta para el museo Dolores Olmedo en Ciudad México <i>Inclusive art in museums: generation of artistic content     aimed at people with visual disabilities. A proposal for the     Dolores Olmedo Museum in Mexico City.....</i>	125
Producción amateur de contenidos y nuevas formas de autoinclusión: una visión de caso en torno al canal de Youtube Juventud sorda <i>Amateur production, new ways of inclusion: the Juventud     sorda case.....</i>	141

<b>Artículos Libres .....</b>	<b>157</b>
Pensando heterotopias no contexto pós-colonial: convivialismo, amor e bem comum <i>Analyzing heterotopias in the postcolonial context: convivialism,     love, and the common good .....</i>	<i>159</i>
El potencial creativo en la infancia: educación, cultura y comunicación desde el contexto de los museos y espacios culturales en Cuba. <i>The children´s creative potential: education, culture and     communication from the context of museums and cultural     spaces in Cuba. ....</i>	<i>173</i>
Relatos dominantes opresivos de mujeres con historias de abuso sexual infantil <i>Oppressive dominant narratives of women with child sexual     abuse stories.....</i>	<i>199</i>
Pedagogía humanista-ética-lúdica: alternativa para la mejora de la calidad de la educación en el componente de autonomía curricular Humanistic-ethical-ludic pedagogy: alternative for the improvement of the quality of education in the curriculum autonomy component.....	<i>215</i>
Destinos turísticos inteligentes. Una alerta a las comunidades anfitrionas. <i>Smart touristic destinations. An alert to host communities.....</i>	<i>239</i>
<b>Reseñas.....</b>	<b>253</b>
Hegemonía y democracia en disputa. Trump y la geopolítica del neoconservadurismo, .....	<i>255</i>

# Editorial

El presente número, correspondiente a marzo de 2019, continúa desarrollando el proyecto editorial de la Revista Controversias y Convergencias Latinoamericanas iniciado hace un año, en marzo de 2018. En este periodo, hemos continuado trabajando para alcanzar los objetivos planteados, logrando que nuestra revista fuera indizada en tres nuevas bases de datos: BASE (Bielefeld Academic Search Engine); LatinREV (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades de FLACSO, Argentina) y REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico).

En este número, el Dossier temático aborda un tema emergente en las ciencias sociales: La discapacidad, objeto de estudio de gran repercusión social y económica y de una prevalencia en aumento a nivel mundial. Se estima que más de 1000 millones de personas padecen algún tipo de discapacidad, cifra que representa alrededor del 15% de la población mundial. En América Latina, este fenómeno se articula estrechamente con la exclusión de los grupos más vulnerables social y económicamente.

El dossier fue coordinado por el Dr. Israel Tonatiuh Lay Arellano, de la Universidad de Guadalajara, México. Los trabajos reunidos en esta sección son una muestra de los nuevos paradigmas, agendas y proyectos de intervención que los investigadores de Iberoamérica se encuentran desarrollando sobre este sensible tema. Los ocho trabajos corresponden a investigadores y gestores de México, Chile, Argentina, Cuba y España.

Como se señala en la presentación, estos trabajos, coincidiendo además con la perspectiva conceptual del Grupo de Trabajo de CLACSO: Estudios Críticos en Discapacidad, abordan la discapacidad como una construcción cultural históricamente situada, como concepto, representación y objeto de estudio, que ha implicado una transformación significativa de paradigmas de producción de conocimiento, y nuevos modelos de relación con las políticas públicas. De igual forma, se abordan los diversos procesos de intervención que a partir del establecimiento de vínculos con las comunidades de personas con discapacidad y aliados de la sociedad civil, han generado todo un movimiento social de apoyo a estas personas.

Por su parte, la sección de artículos libres contiene trabajos de investigación y ensayos de académicos de México, Cuba-España y Brasil, los cuales abordan variados temas contemporáneos, desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Entre los asuntos abordados se encuentran: Heterotopias y Bien Común, Educación Ética, Violencia de Género, Turismo y Políticas Culturales, entre

otros. Por último, la reseña sintetiza las principales ideas del libro: Hegemonía y democracia en disputa. Trump y la geopolítica del neoconservadurismo, el cual presenta una reflexión sobre las tensiones entre hegemonía, democracia y geopolítica del conservadurismo, haciendo énfasis en los posibles impactos de la política exterior del gobierno estadounidense para el presente y futuro de América Latina y el Caribe.

Como en cada número, se incluye una obra gráfica; que en este caso corresponde a “Encuadre”, de la artista mexicana Morart. La pintura representa, según su autora, la individualización que vivimos en esta época, donde a pesar de habitar en un mundo hiper conectado por las redes, estamos muy separados. Esto no significa que sea algo negativo, ya que cada persona tiende a construir su propia personalidad libremente, cada vez hay más libertad en el aspecto de crecimiento humano. “Hay muchos peces pero ese es mi pez; cada pez - metafóricamente hablando- es único”.

Este año se llevará a cabo el XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y diversos eventos PREALAS, de los cuales seguramente se derivarán relevantes trabajos para su publicación en los próximos números. Invitamos a los investigadores latinoamericanos a continuar enviando artículos para las próximas ediciones; así como a participar en calidad de evaluadores, para alcanzar metas superiores en el posicionamiento de nuestra publicación como referente de revista científica latinoamericana de ciencias sociales.

Ana Rivoir, *Presidenta*  
Jaime Ríos, *Vicepresidente*  
Martha Nélide Ruiz, *Directora Editorial*  
Maíra Baumgarten, *Editora*  
María Margarita Alonso, *Editora*



**Dossier:**

**La Discapacidad desde las Ciencias Sociales**



# Dossier: La Discapacidad desde las Ciencias Sociales

## Presentación

Coordinador

Israel Tonatiuh Lay Arellano. tonatiuh\_lay@suv.udg.mx  
Universidad de Guadalajara. México

En el ámbito coloquial, hablar o hacer referencia a la discapacidad nos lleva a pensar en cuestiones clínicas, terapéuticas y de rehabilitación, pero sobre todo en un déficit físico en el cuerpo de alguna persona. Muy pocas veces la discapacidad es vista en los ámbitos que se convierten en barreras para regular la interacción social, y mucho menos es pensada, salvo en muy pocos casos, como un objeto de estudio en la investigación social.

Los textos reunidos en este *Dossier* representan una muestra de investigaciones o proyectos de intervención desde las ciencias sociales, donde la discapacidad es el tema principal. Cabe señalar que no son las únicas líneas posibles o existentes, ya que la elección de estos textos trató de presentar casos o enfoques no tradicionales en cuanto a la relación discapacidad-sociedad, esperando lograr ese propósito en el lector.

Al mismo tiempo, los artículos que integran el dossier abordan la discapacidad como

(...) una construcción histórico-cultural, contextual, coyuntural, situada y específica, que en cada espacio geográfico y relacional se manifiesta de modo puntual, como concepto, fenómeno, representación, mentalidad y objeto, y que ha implicado una transformación de “paradigmas” de investigación, producción de conocimiento y epistemes, al tiempo que se han establecido una multiplicidad de conexiones, superposiciones, relevos, contradicciones con las políticas estatales o públicas, procesos de intervención, cuidado, educación, cuestiones sanitarias, etc., y con la organización de las comunidades de base de personas con discapacidad y sus familias, cuidadores y aliados de este movimiento social. (CLACSO, 2016)

El *Dossier* se compone de ocho textos de académicos y profesionales de México, España, Chile, Argentina y Cuba. El primero de ellos: “Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria”, del Dr. Aldo Ocampo, integrante del

Grupo de Trabajo (GT) de CLACSO: Estudios Críticos en Discapacidad, analiza lo que el autor denomina configuración antidisciplinaria de la estructura teórica de la educación Inclusiva y de sus marcos conceptuales. Ocampo defiende la tesis de que la Educación Inclusiva al ser concebida como acontecimiento, no articula su fuerza para restituir la subjetividad extraída a un amplio grupo de ciudadanos, sino que, al irrumpir y constituir una estrategia de creación de lo posible, crea un nuevo estilo de subjetividad.

El segundo trabajo: “Abordando la DIS-capacidad desde un análisis sociocultural-antropológico”, de la investigadora argentina Araí Itatí Acuña (también miembro del referido GT), busca reflexionar sobre la construcción social de la categoría *discapacidad*, para describir y analizar el proceso de socialización de los discursos y las prácticas relacionadas con la discapacidad en la sociedad actual. La autora hace un llamado al compromiso de los científicos sociales para trazar un universo nuevo de posibilidades de transformaciones reales de prácticas concretas que dan sentido y otorgan lugares en el mundo a las personas con discapacidad. No negar su condición orgánica, sino darle sentido contextual-social a la misma y pensar nuevas formas de inclusión de la diferencia en la sociedad.

El texto Sociedad civil e inclusión educativa: el reto de las organizaciones de apoyo, analiza el papel de la ciudadanía y de la construcción de sociedad civil en pro de los procesos de inclusión educativa de las personas con discapacidad, sobre todo las que se encuentran dentro del espectro autista, enfatizando en el derecho y responsabilidad de las organizaciones de la sociedad civil en el proceso de inclusión educativa, para llevar las preocupaciones y propuestas de este asunto a su discusión en la agenda pública.

Dos investigadoras cubanas abordan la inclusión laboral de las personas con discapacidad en Cuba, mostrando algunas de las acciones de un proyecto de desarrollo en dos municipios de la provincia Granma y sus resultados en la inclusión laboral de personas con discapacidad. No obstante, aunque en la política del país se expresa la voluntad por garantizar empleo a las personas con discapacidad, en la práctica social son muchas las barreras objetivas y subjetivas que limitan el acceso de este grupo al empleo.

Por su parte el artículo “Discapacidad intelectual, una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad” plantea los cambios producidos en la concepción de la discapacidad gracias al modelo social, que implica una nueva manera de incluir a la discapacidad intelectual y cómo esto ha permitido a determinadas organizaciones sociales la atención a personas con discapacidad intelectual en España.

Una segunda sección integra un conjunto de trabajos que investigan o proponen prácticas, herramientas y experiencias de inclusión de las personas con discapacidad. “Construyendo caminos hacia la accesibilidad para las personas con discapacidad sensorial y física, aborda las prácticas culturales de estudiantes con discapacidad del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, proponiendo la búsqueda de mejores condiciones de accesibilidad e inclusión en el ámbito de la cultura mediante la participación activa de dichas personas, al ser ellas quienes mejor conocen sus capacidades.

Por su parte el trabajo “Arte inclusivo en museos: generación de contenidos artísticos dirigidos a personas con discapacidad visual”, explora los ejercicios de desarrollo de este tipo de contenidos desde la perspectiva del derecho a la información y a la cultura. Finalmente, el tercer texto que completa este bloque con una óptica cultural, hace énfasis en la producción *amateur* de contenidos a través de una plataforma en *Youtube* para personas sordas.

Estos trabajos son una muestra de la variedad de líneas de investigación y generación de conocimiento en torno a la discapacidad y el creciente interés por su descripción y análisis desde estas disciplinas, con lo que se espera contribuir a una discusión mucho más amplia que enriquezca el denominado paradigma social de la discapacidad.

### **Referencias:**

CLACSO (2016). Grupo de Trabajo: Estudios críticos en discapacidad. Fundamentación y análisis de la relevancia teórica del tema frente al contexto analizado. Recuperado de: [https://clacso.org.ar/grupos\\_trabajo/detalle\\_gt.php?ficha=606&s=5&idioma=](https://clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=606&s=5&idioma=)



# Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria

Theory of inclusive education: an antidisciplinary operation

Aldo Ocampo González. aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com  
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación  
Inclusiva CELEI. Chile  
Recibido:26/02/2019  
Aprobado:13/03/2019

## Resumen

Se analiza la configuración antidisciplinaria de la estructura teórica de la Educación Inclusiva y de sus marcos conceptuales, concebida en su carácter de creación de lo posible, que irrumpe en la realidad transformando los modos habituales de significar su sentido. Es una expresión teórica de la post-crítica, la transformación y la creación de lo posible. Se examinan los ejes de producción de sentido, así como los elementos que configuran la crítica de la inclusión desde una perspectiva antidisciplinaria. Finalmente, se analizan sus usos y significados equívocos. Se concluye que la Educación Inclusiva, al ser concebida como acontecimiento, no articula su fuerza para restituir la subjetividad extraída a un amplio grupo de ciudadanos, sino que, al constituir una estrategia de creación de lo posible, crea un nuevo estilo de subjetividad.

**Palabras clave:** teoría de la educación inclusiva, estructura de conocimiento, epistemología posicionada, antidisciplinaria.

## Abstract

It analyzes the antidisciplinary configuration of the theoretical structure of Inclusive Education and its conceptual frameworks, conceived as the creation of the possible, which bursts into reality transforming the habitual ways of building its meaning. It is a theoretical expression of post-criticism, transformation and creation of the possible. It examines the axes of the production of meaning as well as the elements that make up the critique of inclusion from an anti-disciplinary perspective. Finally, it analyzes its inaccurate uses and meanings. It is concluded that Inclusive Education, when conceived as an event, does not articulate its strength to restore the extracted subjectivity to a wide group of citizens, but, by breaking out and constituting a strategy of creation of the possible, it creates a new style of subjectivity.

**Keywords:** inclusive education theory, knowledge structure, positioned epistemology, antidisciplinarity.

## Introducción: la teoría<sup>1</sup> de la educación inclusiva como dispositivo de creación de lo posible<sup>2</sup>

Preliminarmente, quisiera inaugurar este manuscrito con la afirmación: *la Educación Inclusiva no posee teoría*<sup>3</sup>, sino un conjunto de ideas sueltas –conectadas en algún punto– que deambulan no-linealmente de un lado a otro, por una amplia multiplicidad de campos, discursos, disciplinas e influencias<sup>4</sup>, dando lugar a un conjunto de enredos genealógicos de dispersión. Refleja además, un déficit metodológico que repercute significativamente en la estructuración de los procesos de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, en parte, producto de la fragmentación de las disciplinas. Sólo existe una epistemología en construcción<sup>5</sup>, algunos aspectos de la cual serán discutidos y analizados en el desarrollo del presente trabajo.

La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva es configurada a partir del entrecruzamiento de una multitud de prácticas teóricas y metodológicas de naturaleza heterogéneas. Su carácter abierto permite su utilización de diversas maneras y sentido. Sin duda, el *sintagma* Educación Inclusiva –como se discutirá en páginas posteriores– se convierte en un término homogéneo cuando se coloca en relación con la Educación Especial, dando paso a una lógica de sentido basada en la abyección. Su potencial interpretativo se estructura a partir de la múltiples posicionalidades analíticas.

¿Es posible concebir la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento?, ¿Qué supone dicha operación? Pensar la Educación Inclusiva a través de la noción de *acontecimiento*<sup>6</sup> (Badiou, 1999; Deleuze y Guattari, 2002; White, 2003; Benjamin, 2007; Derrida, 2006; De Mussy y Valderrama, 2009; Leveque, 2011; Franco Garrido, 2011; Žižek, 2014) denota las condiciones de ocurrencia de algo,

---

1 De acuerdo al contextualismo epistemológico de la Educación Inclusiva es posible afirmar que no existe una teoría de la Educación Inclusiva, sino un conjunto de complejas influencias, métodos, objetos, compromisos éticos y políticos. Su campo es ensamblado a partir de varios cuestionamientos que asumen el post-estructuralismo, lo post-colonial, la filosofía política, la historia de la conciencia, el feminismo contemporáneo, la post-crítica, los estudios de género, queer y de la mujer, etc. Responsables de la apertura de su estructura dinámica. En su interacción con cada una de ellas, establece modalidades específicas de relación. Sus temas centrales recuperan el sentido auténtico de la educación, discuten sobre condiciones de justicia y redistribución, eliminación de injusticias distributivas, ausencias de reconocimiento, las formas institucionalizadas en el funcionamiento de la sociedad constituyen trabajos de opresión y dominio. Se propone consolidar nuevas espacialidades educativas y modalidades de escolarización. Este último punto, demuestra ausencia de condiciones de imaginación epistémica. Sin duda, cada uno de los puntos sintéticamente mencionados, constituyen premisas de la crítica que fabrica este enfoque. Concebida así, expresa un carácter de creación de lo posible, irrumpe en la realidad transformando los modos habituales de significar su sentido. Es una expresión teórica de la post-crítica, la transformación y de la creación de lo posible.

2 En adelante, aquello que nos permite imaginar otros mundos, construir otros estilos de subjetividad. La creación de lo posible surge del acontecimiento, es decir, aquello que irrumpe, dislocando la realidad, dando paso a un rumbo más oportuno e inimaginado.

3 Su principal fracaso constructivo consiste en asumir su construcción desde la imposición del legado epistémico y didáctico de la Educación Especial. Si la Educación Inclusiva es una expresión de la transformación, su racionalidad actualiza y reestructura los soportes de sustentación de la Educación Especial. Esta última constituye un subcampo alejado al interior de su discurso.

4 Operatorias que reflejan su orden de producción.

5 Véase el conjunto de aportes impulsados por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

6 El acontecimiento remite a una interrogante clásica en la filosofía: ¿cómo puede acontecer lo nuevo?



algo que *altera* la lógica de sentido tradicional de la pedagogía, constituyendo una de las nociones más relevantes para pensar la realidad y las condiciones de posibilidad de la irrupción de lo nuevo. Plantea una ruptura del curso normal de las cosas, convirtiéndose en una operación tropológica, gira los conceptos, saberes y vocabularios hacia otros rumbos.

¿Qué características adoptan estos rumbos? Coincidiendo con Esperón (2016) dicha operación se fundamenta en “la aparición inesperada de algo nuevo, que debilita cualquier diseño estable” (Žižek, 2014, p.17). La inclusión en tanto estrategia tropológica conduce a “un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste” (Žižek, 2014, p.12), mediante una serie de alteraciones y cadenas de sustituciones, configura un sistema de “desestabilización desintegradora y a una recontextualización disminuida, al igual que es capaz de crear un espacio abierto al futuro” (Caputo, 2014, p.89).

En tal caso, el acontecimiento se encuentra implícito en la *fuerza performativa* de su discurso, de carácter alterativo, transformacional. Evento y acontecimiento constituyen herramientas epistemológicas parasinónimas –con fuerza analítica diferente–. Los acontecimientos para Derrida (2006) anuncian aquello que está por venir carácter proléptico–, es algo que busca darse en el presente. Concibo el acontecimiento como aquello que actúa en un hecho, dislocando los sistemas de razonamientos históricamente legitimados para pensar y practicar la educación. En sí misma, constituye una operación tropológica, posee la capacidad de alterar algo. La potencia de la noción de acontecimiento permite reconocer la fuerza transformativa que reside en la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva.

Me interesa sobremanera discutir las condiciones que comprenden a la Educación Inclusiva en tanto sistema de actualización de la Ciencia Educativa, rechazando estrategias de focalización que inscriben el fenómeno en prácticas de asimilación y acomodación a lo ya establecido. El conocimiento de la Educación Inclusiva ha de concebirse como una estrategia de subversión de los modos de pensar y practicar la educación; como tal, deviene en un dispositivo de producción de la producción. Parafraseando a Whitehead (1956) el encuentro de diversas singularidades epistemológicas articulan formas interpretativas más complejas. La *fuerza dislocativa* –operación tropológica– a la que hago alusión en este trabajo emerge del *nexus*, que forja el encuentro de los recursos que crean y garantizan la producción del conocimiento e incide en la forma de concebir la educación, sus vocabularios, espacialidades, concepciones del sujeto, modalidades de escolarización, etc. El acontecimiento forja el nexo entre el principio de negatividad y el principio de positividad, moviliza la acción, puesto que, la negatividad constituye una empresa que todo lo cuestiona, lo refuta, se caracteriza por la deconstrucción, la reestructuración de lo dado, mientras que, la positividad opera en la construcción, en la edificación. Ambas fuerzas participan de la *producción de lo nuevo*.

Desde mi posición teórica concibo el acontecimiento como una estrategia de creación de lo posible, de producción de lo nuevo, de la transformación radical. Coincido con Badiou (1999) al concebir el acontecimiento en términos de “una acción transformadora radical –originada- en un punto, que es, en el interior de una situación, un sitio de acontecimiento” (p.199), que genera condiciones

de posibilidad para la creación de nuevos mundos. La capacidad de acontecer se encuentra estrechamente vinculada a la fuerza creadora, explicita varios usos sobre la noción de inclusión, expresando su fuerza indeterminada.

El acontecimiento se estructura a partir de la noción de sentido, es decir, aquello que se apropia de la cosa, forja el horizonte determinando el lugar “desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo” (Heidegger, 2000, p.98). En tanto haecceidad, el acontecimiento promueve el movimiento, la operación tropológica y la fuerza dislocativa de cada una de sus singularidades epistémicas, fomentado el encuentro, el diálogo y la interacción. Su dimensión temporal se construye en el entretiempos, es decir, un tiempo muerto en el que se gesta la transformación. En efecto,

[...] en cada acontecimiento hay muchos componentes heterogéneos, siempre simultáneos, puesto que cada uno es un entretiempos (...). Cada componente (...) se actualiza o se efectúa en un instante (...) pero, nada ocurre en la virtualidad que sólo tiene entretiempos como componentes y un acontecimiento como devenir compuesto. Nada sucede allí, pero todo deviene, de tal modo que el acontecimiento tiene el privilegio de volver a empezar cuando el tiempo ha transcurrido (p.13).

Los acontecimientos demarcan una *operatoria de contra-efectuación* concebida como un mecanismo de quebrantamiento de lo habitual y de la linealidad del pensamiento, esquiva el estado de las cosas, evita la reproducción. Es, en la *lógica de la contra-efectuación* que tiene lugar la producción de lo nuevo, es sinónimo de proyección y construcción de otras formas comprensivas que sustentan la irrupción de la novedad. Pensar la inclusión a través del concepto de acontecimiento sugiere atender a aquello que emerge, que quebranta, desestabiliza, reestructura, estalla, apertura hacia otras posibilidades.

Resulta estéril asumir el trasfondo del concepto como un simple estado idealizado de las cosas; un acontecimiento alcanza dicho estatus sólo si despierta su fuerza activadora, en la posibilidad de pensar en la realización de lo imposible. Se convierte en un recurso clave del despertar pedagógico, agudiza la imaginación epistémica y política. A través del acontecimiento es posible repensar las lógicas de sustentación del pensamiento de las alternativas.

La inclusión en tanto propiedad epistemológica, política y ética devela un carácter contingente que afecta y se nos presenta como estrategia de reestructuración crítica-compleja de la educación en su conjunto. Constituye una fuerza concreta de irrupción de la novedad, razón por la cual, observo su complicidad con la naturaleza performativa, aquello que altera, interviene y transforma. Deviene en una fuerza de *asir con la mirada* (Heidegger, 2000), impone una lógica de sentido que tiene lugar en la apropiación y en el ser apropiado. Se abre a la contemplación de otras posibilidades, desafía el pensamiento de las alternativas, reconociendo en ellas un conjunto de limitaciones significativas para transformar el mundo.

¿Qué es aquello que designa la noción de acontecimiento?, ¿Qué elementos describen la naturaleza del acontecimiento que emerge a través del planteamiento de la Educación Inclusiva? Según Esperón (2016) el problema del acontecimiento se encuentra estrechamente vinculado a la singularidad concebida en términos de novedad, es decir, fuerza que interviene la gramática

escolar mediante una operación re-estructuradora de su política ontológica y gestión de su espacialidad a través de la metáfora de lo menor y sus políticas de producción de lo nuevo, irrumpen, cristalizando modos inimaginables de escolarización que sólo podrán ser fecundos, sí y sólo sí, emergen en referencia a un tercer espacio<sup>7</sup>, denominado por Ocampo (2016) como heterotópico<sup>8</sup>, un no-lugar, libre de todo tenáculo de las expresiones del poder.

La fuerza acontecimental<sup>9</sup> coloca denotación de un hecho cuya singularidad queda definida a través de un conjunto de relaciones móviles –aquello que escapa es lo que articula el movimiento–. La estructura teórica de la Educación Inclusiva se describe en términos de una práctica teórica abierta y heterogénea, cuyo saber emerge desde las intersecciones de las disciplinas que confluyen y modelizan su red analítica. Como tal, es propiedad del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento –fundamento abismal– y de la constelación. De esta forma, concibo la acción del acontecimiento siempre en el movimiento, develando un punto de coincidencia y emergencia con el principio explicativo de relaciones exteriores que en palabras de Lazzarato (2006) se compone de diversos estilos de relación entre cada una de sus singularidades epistemológicas, configurando una lógica de sentido de *universo-mosaico*. ¿Qué tipo de *vínculos* sustentan la naturaleza y actividad del acontecimiento?

La epistemología de la Educación Inclusiva –en adelante, sistema de *actualización/traducción* de la *teoría educativa* contemporánea– se enmarca dentro de las epistemologías de la dispersión –de ahí, que su orden de producción se exprese en la diseminación y en lo diaspórico –. Sus vínculos se sustentan en flujos móviles dando lugar a expresiones de entrecruzamientos, hibridación, plasticidad, etc. de los que emergen nuevos flujos –más sólidos– pudiendo “*conectar y desconectarse con cualquier otro creando o aniquilando*” (Esperón, 2016, p.22). Cada uno de sus objetos, métodos, influencias, teorías, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, disciplinas, conceptos, saberes, discursos, etc. –multiplicidad infinita de singularidades epistémicas– configuran una estructura teórica y metodológica compuesta por un sistema de constelaciones, explicita una agrupación inestable de la que emerge la irrupción de lo nuevo –casos–.

En efecto, Esperón (2016) insiste señalando que “no podemos suponer un principio que regule o explique la conexión o desconexión de flujos sino que pensar los flujos como contingencia necesaria, cuya lógica de relación sea solo el azar, implica comprender cada hecho como singular y novedoso” (p.23). ¿Qué es lo que designa la noción de acontecimiento en la comprensión

---

7 La potencia del tercer espacio forja la creación de una realidad intermedia, libre de toda acción de los formatos del poder, configura un nuevo orden. Se encuentra estrechamente vinculada al principio de exterioridad, específicamente, desde los argumentos propuestos por Dussel (1985).

8 Corresponde al tipo de espacialidad que fabrica la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva concebido como unidad relacional intermedia, emerge de dos elementos que confluyen dialécticamente en comprensión: inclusión-exclusión –formatos del poder–. Surge como respuesta al marcado carácter mutilado de la espacialidad intelectual, político y ciudadana que sustenta sus planteamientos actuales.

9 Refiere a la capacidad de producir lo nuevo/creación de la posibilidad.

epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿qué supone pensar la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento?, ¿qué es lo que tienen de nuevo los modos de pensar de la Educación Inclusiva?

Recuperando de Heidegger (2000) la noción de abismo, quisiera explorar algunas aplicaciones de lo posible a la comprensión de la estructura teórica y metodológica de la Educación Inclusiva. Como aspecto preliminar desearía insistir en la potencia del *fundar abismal* que en tanto ausencia de fundamento articula un fundamento sin fondo, que evita la permeabilidad de la fijeza epistémica, es decir, a un conjunto de concepciones heredadas. El fundar abismal rechaza las estructuras teóricas predeterminadas, realiza el sentido de la historicidad del presente y la construcción de un saber en permanente movimiento, entrelazados en la afirmación de una estructura en constante transformación.

El saber de la Educación Inclusiva es un saber en permanente movimiento y, como tal, se funda en el abismo, si bien, en diversos trabajos he abordado críticamente la ausencia de fundamentos claros y una estructura teórica, epistemológica y metodológica oportuna que sustente el quehacer de la Educación Inclusiva. Observo así, un *efecto positivo* que justifica la reinención permanente de su saber –en constante apertura y movimiento–, deslindándolo de toda fijeza epistemológica. Su *efecto negativo* se articula en la adopción de una estructura de conocimiento institucional de *carácter falsificada*, la cual emerge por la vía de sustitución del legado epistémico y didáctico de Educación Especial o, en su defecto, mediante la configuración de una espacialidad de la abyección y del individualismo metodológico.

La fertilidad que introduce la metáfora del fundar abismal expresa la capacidad para crear lo nuevo, hace emerger una racionalidad alterativa, propiedad del giro molecular, brinda la capacidad de fundar-desfundar –en ella se cristaliza la fuerza acontecimental–. Fomenta la proliferación de otras formas de emergencia para pensar y construir el saber de la Educación Inclusiva, en adelante, simplemente el saber de la educación, pues, cuando hablamos de Educación Inclusiva, simplemente hablamos de educación. Es, en esta sección del sintagma donde se inscribe su objeto, de carácter complejo y multidimensional. La ausencia de un conocimiento claro “apertura del acontecimiento, que funda, a su vez, la posibilidad contingente de la aparición” (Esperón, 2016, p.24).

En relación a la presencia de la *estructura de conocimiento institucional falsificada*<sup>10</sup> de Educación Inclusiva, que en la actualidad circula en la literatura especializada y, específicamente, afecta a las definiciones y a las políticas de decisiones sobre formación del profesorado y delimita el campo de actuación de facultades, departamentos y centros de investigación, imposibilita el cuestionamiento real de los diversos estilos de contradicción específicas implicadas en la comprensión del fundamento real de la inclusión.

Como aspecto preliminar, considero productivo discutir si el fondo –fundamento–reconocido como válido forja fondo verdaderamente fundante, es decir, un fondo originario posibilita el redescubrimiento de su fundamento.

---

10 Corresponde al montaje epistémico y metodológico que completa la ausencia de fundamentos claros y oportunos sobre inclusión en su dimensión pedagógica a través del legado epistémico y didáctico de Educación Especial, dando paso a la proliferación de un híbrido epistémico y pragmático sin resolución. Dicho proceso es sinónimo de endeblez teórica y ausencia de vocabularios oportunos (Ocampo, 2018).

Hasta aquí, lo dado o lo legítimamente validado, restringe la comprensión de la autenticidad. En este caso, la estructura de conocimiento falsificada se convierte en una especie de “pretexto que resulta de una fundamentación aparente y, por tanto, un fondo in-fundado” (Vattimo, 2002, p.13), es decir, ausente de un conocimiento real, claro y transformativo.

La estructura de conocimiento falsificada de la Educación Inclusiva conduce a la reproducción epistemológica, oprime el potencial del cambio, ante todo, promueve un efecto de aparente construcción –efecto teórico vigente que niega la necesidad de construcción de los planos epistémicos y metodológicos más complejos–, dando lugar no sólo a un saber travestizado, sino, a algo mucho más peligroso, ausente de todo fundamento coherente con su naturaleza. Su estructura teórica puede describirse como una *trama de relaciones in-fundadas*. El sentido abismal de la inclusión se expresa mediante la presencia de un fondo que impide la fundamentación.

Epistemológicamente, el acontecimiento opera en la tensión dialéctica que estructura la relación entre el principio explicativo de negatividad<sup>11</sup> –deconstrucción– y positividad –edificación–, de ella surge lo desestabilizador, lo alterativo, observando que la fuerza del acontecimiento se encuentra en la base de lo performativo. Su ubicación entre lo negativo y lo positivo localiza el ámbito de constitución del acontecimiento y su capacidad de acontecer en un ‘entre’ dinámico, concebido como un “*fundar-desfundar acontece como estallido, dislocando y posibilitando*” (Esperón 2016, p.24) la construcción de nuevo saber, encuadre y gramática escolar.

Es esta la lógica de sentido que adopta el espacio de producción de la Educación Inclusiva. Si su saber auténtico se forja en la exterioridad –espacio de producción de lo nuevo– posee la capacidad de reestructurar y resignificar el presente, abre nuevos horizontes teóricos, políticos y éticos. Sin duda, esta es la principal labor de la Educación Inclusiva en tanto operación tropológica y acontecimental, consolida un tiempo pedagógico e histórico nuevo caracterizado por la presencia de lo menor. Razón por la cual, sugiero pensar la praxis pedagógica en términos de lo menor, lo que no constituye una modalidad educativa especializada como erróneamente se ha asumido la lucha por la inclusión a través de la cooptación de una estructura falsificada de conocimiento, sino más bien, como una pedagogía que las minorías –mayorías en el mundo– crean al interior de una estructura educativa mayoritaria, configurando un espacio fronterizo, un tercer espacio. El discurso de la Educación Inclusiva posee creatividad propia, su lucha atraviesa una amplia multiplicidad de campos del conocimiento y discursos críticos y revolucionarios más prominentes del siglo XXI.

En tal caso, una pedagogía de lo menor configura un mecanismo de desterritorialización del saber pedagógico, inscribe sus preocupaciones en un corpus de compromisos ético-políticos. Lo menor en la pedagogía denota *condiciones revolucionarias* que desafían los modos de escolarización legitimados –se incluyen en él, las denominadas pedagogías alternativas<sup>12</sup>–. La

11 La negatividad se convierte en una estrategia de cuestionamiento, produce nuevos sentidos, flujos y relaciones. Si la Educación Inclusiva se funda en el ideal de la transformación social y pedagógica, entonces la negatividad se convierte en uno de sus principios explicativos más trascendentales.

12 Prefiero el término ‘pedagogías transformadoras’ empleado por Hooks y Mohanty. En adelante, referir al sentido intrínseco de la inclusión refleja lo transformador, lo alterativo, no lo alternativo.

*fuerza performativa* que encierra el discurso de la Educación Inclusiva altera, perturba e irrumpe los modos hegemónicos y subversivos de hacer educación, inscribe su actividad más allá de éstos, sólo alcanza la transformación de la realidad si se conecta con un compromiso social particular. De lo contrario, deviene en una fuerza performativa de tipo absolutista que apela y lucha por el cambio, sin alterar nada en la realidad. La inclusión es sinónimo de *irrupción y producción de lo nuevo*.

Pensar el sentido y alcance de la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento constituye una invitación a pensar las problemáticas educativas más persistentes del saber pedagógico –*este enfoque le plantea nuevos retos*– en virtud de que

[...] el acontecimiento emerge como un estallido diferencial de flujos-fuerzas, manifestándose en un estado de cosas. Es una singularidad, es decir, en todo acontecimiento está presente el momento de su efectuación. Tal manifestación subvierte el estado de cosas imperante haciendo necesario redefinir a partir de ella tanto el *status quo* actual, como el pasado y el futuro, pues pasado y futuro se resignifican a partir de la encarnación material del acontecimiento efectuado (Esperón, 2016, p.25-26).

El abismo encuentra su fundamento en la negatividad, alterando la mirada, articulando la proliferación de nuevos principios epistémico-metodológicos, articula nuevos sistemas categoriales que emergen del *centro crítico de la multiplicidad*. ¿A qué responden realmente estas nuevas categorías?, esencialmente a una irrupción novedosa desafiando las lógicas de funcionamiento legitimadas al interior de una formación social particular. Apertura razonamientos para pensar la realidad educativa y social de otra forma. Se encuentra en estrecha relación con el devenir y la creación de otros mundos y formas de existencias y subjetividades. Esta, es sin duda, el principal propósito de la Educación Inclusiva –giro sobre la auténtica intención–.

La producción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad epistemológica. ¿Cómo puede surgir lo nuevo? Su estructura abierta y de una práctica teórica, concebida como un espacio en el que todas sus singularidades se encuentran, estando necesariamente contenidas en todos sus elementos –relacione abiertas–. Una estructura abierta es aquella que sus elementos remite a circunstancias y no a esencias, los que a través de la lógica de la conexión posibilitan su capacidad de producción, de creación de lo posible, ninguno de sus elementos posee una naturaleza preexistente. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva abre puerta a la creatividad, brinda marcos para habitar otros mundos inimaginables, apoya la proliferación de ideas que desbordan las formas de legitimación hegemónicas del hacer educativo, fomenta un pensamiento de la emergencia y la novedad, evitando encapsular su función en marcos analítico-metodológicos determinados. Es una expresión de apertura y cambio, en él, se entrelaza a la propagación de nuevas posibilidades de vida, subjetividad, educación y escolarización. En suma, la lucha por la inclusión, no deviene una práctica

de asimilación y acomodación arbitraria y de buenas intenciones como hegemónicamente se observa en diversos instrumentos normativos y en la literatura científica –estadio inicial de formación de su conciencia discursiva–, se abre a la producción de nuevas formas de existencia antes imaginadas. Razón por la cual, el fortalecimiento de la imaginación pedagógica, política y epistémica se convierte en un reto que urge asumir.

Concibo la inclusión como un dispositivo de producción de lo nuevo y de nuevas formas de vida. En tanto dispositivo desborda la definición foucaultiana que remite a la captura de elementos de naturaleza heterogénea configurando una malla de conexión reticular. Si bien esto es fundamental, la comprensión de la naturaleza del dispositivo que forja la describe en términos de un dispositivo performativo, cuyos elementos conectados a partir de vínculos de diversa naturaleza alteran y cambian el funcionamiento de la práctica social y escolar, sus modos de focalización –epistemología de la mirada– de la realidad y discursos.

Un dispositivo performativo constituye un diagrama de fuerzas dislocativas, reestructuradoras de la realidad, ofrece alteraciones de diversa naturaleza y líneas de fugas creativas. La fuerza analítica de la Educación Inclusiva es eminentemente escultórica, interviene en la realidad y en el presente. De allí, que su saber se constituye una historicidad del presente, en conceptos y estrategias que nos permitan leer el presente y actuar sobre él.

Las posibilidades de acontecimiento de lo nuevo exigen el reconocimiento de las políticas de todo vale y, especialmente, las novedades<sup>13</sup> (Núñez, 2010) concebidas como estrategias retóricas, metodológicas y analíticas que conducen a falsas salidas. Constituyen estrategias que se presentan como algo novedoso, sin necesariamente constituir una auténtica novedad. Prefiero pensarlo en términos de una estrategia de continuidad de lo existente.

Las falsas salidas en la producción del conocimiento coinciden con lo expuesto por Derrida (2000) como falsas políticas de deconstrucción, las que mediante una acción discursiva ratifican un cambio al tiempo que sus condiciones analíticas y metodológicas demuestran la reproducción implícita de vocabularios, conceptos, saberes, etc. que no hacen otra cosa que confirmar aquello que no es. Las novedades remiten a condiciones de moda y banalización de un objeto, caracterizadas por ser “una y la misma cosa, aportar algo nuevo y buscar, buscar algo. [...] Pero cuando uno enciende la tele [...] cuantas más cadenas hay más se parecen, y más nulas son, de una nulidad radical. El régimen de la competencia en cualquier cosa es producir la misma y eterna nulidad” (Núñez, 2010, p.59).

La interrogante por la autenticidad del fenómeno deviene en una tarea hermenéutica creativa, constituyendo un verdadero proceso de diferenciación sobre la fuerza que define su naturaleza. La búsqueda de la autenticidad es sinónimo de verdadera creación, otorga herramientas para la resolución de un determinado problema, engendra las soluciones creativas. El interés por el surgimiento de lo nuevo constituye uno de los objetivos centrales del trabajo epistemológico de la Educación Inclusiva, encontrándose estrechamente vinculado a la construcción de mundos completamente diferentes, que

---

13 No poseen estatus de acontecimiento. No posee fuerza alternativa de nada, se convierte en un mecanismo de reproducción y continuidad de lo existente.

únicamente pueden ser cristalizados en no-lugar, en un tercer espacio o bien, en una zona indeterminada –frontera política, epistémica, ética y pedagógica– libre de toda acción de las expresiones regenerativas y preformativas del poder. Concebida en términos de acontecimiento la inclusión da lugar a una acción combinatoria propia de la transformación, convirtiéndose en una estrategia de reconexión con el sentido más intrínseco de la educación.

La Educación Inclusiva cristaliza un *giro acontecimental* (Lazzarato, 2006), cristaliza un mecanismo de apertura hacia lógicas heterológicas de sentido, incide en la construcción de subjetividad. En tanto mecanismo de apertura, rechaza y se aleja de lo legitimado, de lo aceptado, asume un nuevo deseo, articula su trabajo en la configuración de otro mundo y orden posible<sup>14</sup>, lo que “permanece como tarea a cumplir. De este modo hemos entrado en una nueva atmósfera intelectual, en otra constelación conceptual” (Lazzarato, 2006, p.36). En tal caso, la fuerza analítica de la Educación Inclusiva cristaliza un nuevo campo de lo posible, invita a la emergencia de nuevas posibilidades educativas y culturales, reconoce la crisis de representación que atraviesa equitativamente a todos los campos del conocimiento, expresada como desgaste de los mapas cognitivos, como consecuencia de ello, apoya la emergencia de nuevas racionalidades, formas teóricas, léxicas y analíticas para pensar y justificar el desarrollo educativo, se abre a nuevos deseos. Epistemológicamente, conforma una constelación intelectual que impacta en “*la mutación de la subjetividad y crear los agenciamientos, dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar nuevas posibilidades de vida*” (Lazzarato, 2006, p.36). Establece nuevas relaciones ciudadanas, éticas, políticas y económicas, trastorna la cuestión del tiempo<sup>15</sup> y del espacio pedagógico<sup>16</sup>.

La inclusión en tanto dispositivo y estrategia pedagógica y de redefinición cultural y política, forja un nuevo estilo de subjetividad, produce un cambio en la lógica de sentido de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y, por ende, de los procesos de escolarización, se enfrenta a los marcos de valores dominantes y a la efectuación de la respuesta. Concebida así, la Educación Inclusiva no se convierte en la solución a un problema, sino que su esencia reside en la apertura de lo posible, las soluciones no se encuentran en el acontecimiento, estas deben ser creadas a lo largo su proceso.

¿Qué régimen de posibilidad establece la Educación Inclusiva? Las condiciones de posibilidad se encuentran estrechamente vinculadas a la consumación y al corpus de elementos que gestan el cambio. El principal obstáculo que expresa la Educación Inclusiva respecto de la transformación, reside en la adopción de elementos de asimilación que ya se encuentran disponibles en el mundo. Por esta razón, la asimilación y lo afirmativo se torna problemático, pues nos conducen a soluciones que se encuentran disponibles en la realidad.

---

14 Nociones centrales en la filosofía de Leibniz.

15 Asume una concepción del tiempo basado en las heterocronías del aprendizaje, es decir, en la coexistencia de múltiples tiempos al interior de la práctica educativa. En esta concepción, los estudiantes son concebidos como singularidades con tiempo único, cuya presencia en el aula denota entrecruzamientos de diversa naturaleza. El sujeto pedagógico de la inclusión es un sujeto multi-temporalizado.

16 La Educación Inclusiva suscribe una concepción del espacio escolar fundado en una política ontológica de lo menor, reconoce la multiplicidad de diferencias presentes en el espacio escolar, conformando una unidad relacional basada en la metáfora del universo-mosaico. Dicha política ontológica acontece en un tercer espacio, propiedad del acontecimiento, de los nuevos deseos, de la creación de lo posible, etc.



Las condiciones de posibilidad<sup>17</sup> en el marco de una Educación Inclusiva auténtica, inscribe su fuerza en la creación de lo posible, articula su actividad de las alternativas disponibles, pues reconoce su carácter reduccionista y desgastado. Comparte con Sousa (2010) la necesidad de consolidar un pensamiento alternativo de las alternativas en educación. La posibilidad de la inclusión reside la producción de la producción de nuevas formas de escolarización y de existencia: “lo posible es de este modo producción de lo nuevo. Abrirse a lo posible es recibir, como cuando uno se enamora, la emergencia de una discontinuidad en nuestra experiencia, y construir, a partir de la mutación de la sensibilidad que el encuentro con el otro ha creado, una nueva relación, un nuevo agenciamiento” (Lazzarato, 2006, p.41).

La Educación Inclusiva se convierte así, en un dispositivo de producción de nuevos horizontes teóricos y políticos no dados, traza modalidades inimaginables de actuación. La afirmación que he explicitado en diversos trabajos, respecto del sentido final de la inclusión, concebida en términos de sistema de actualización de todos los campos de la pedagogía, constituye filosóficamente un sistema de efectuación en la trama educativa que, por consiguiente, repercute en lo social y lo político. La actualización se convierte en un doble proceso de creación que desplaza completamente lo existente. La inclusión es sinónimo de fuerza creativa que reconfigura los estilos de subjetividad, reinventa las formas de acción política<sup>18</sup>, establece nuevas interrogantes, etc. Como acontecimiento produce permanentemente efectos, cambios, re-estructuraciones, transformaciones, es una acción en constante movimiento, cuya existencia se articula en el *pensamiento del afuera*.

## **2.-Premisas teórico-metodológicas de la crítica en el contexto de la educación inclusiva**

La interrogante por las premisas teóricas y metodológicas que sustentan la elaboración de la crítica a la Educación Inclusiva, sin duda, constituye un punto álgido y espinoso. Una posible respuesta emerge de un conjunto de prácticas teóricas, metodológicas, analíticas y discursivas de carácter *heterogéneo*. A modo de síntesis, puedo decir que la Educación Inclusiva es básicamente un sistema de *actualización* –empleo esta noción en términos filosóficos, específicamente, que desde el punto de vista deleuziano, remite a un *doble proceso de creación*, jamás a un mero acto de presentismo– de cada uno de los dominios constitutivos de la Ciencia Educativa. En suma, constituye un mecanismo de traducción, ampliación y diversificación de los tópicos, análisis y ejes de tematización de la teoría educativa contemporánea.

---

17 Las condiciones de posibilidad de la Educación Inclusiva son definidas a partir de acciones de denegación, concebida en tanto legitimación de lo que es (Lazzarato, 2006). Abre la racionalidad educativa hacia algo completamente nuevo. El acontecimiento es sinónimo de un proceso abierto e indeterminado.

18 Refiere a la potencia de la acción.

Atendiendo a la fuerza performativa del discurso de la Educación Inclusiva, esta altera los sistemas de razonamientos históricamente legitimados al interior de una determinada formación social específica para articular la escolarización. En tanto fuerza dislocativa, altera los discursos y las prácticas, esculpiendo nuevos modos de educación –interviene en el espacio–.

Me parece más oportuno significar la naturaleza discursivo-epistemológica de la Educación Inclusiva como pedagogía *alterativa* más que *alternativa*, especialmente, si atendemos que lo alternativo constituye prácticas específicas para grupos específicos, las que pocas veces generan algo completamente nuevo –coexiste en la actualidad un desgaste de ideas–. Es alterativa puesto que subvierte en orden dominante. Se abre a la posibilidad de imaginar otros mundos. Su fuerza discursivo-epistemológica es significada en términos de acontecimiento. Construye nuevos estilos de subjetividad –este punto merece una mayor especificación, pues es clave en la construcción de otros mundos–.

La *teoría* de la Educación Inclusiva expresa una senda similar a la articulada por la teoría postcolonial y el postestructuralismo en relación a la elaboración de la crítica. Bajo ningún punto de vista se ciñe a la crítica como algo cerrado, o bien, a un espíritu destructivo de lo dado. Concebida la crítica en términos foucaultianos, es decir, un *dispositivo estratégico de interrogación* de aquello que observamos, somos parte, escuchamos, decimos o simplemente creamos. Su crítica deviene en un cuestionamiento subversivo –y a su vez, especializado– cuya topologización acontece en el campo de los fenómenos educativos y por condiciones de justicia.

Debido a la complejidad y ambivalencia de su objeto, la crítica se convierte en una estrategia de intermediación que une un fenómeno –o varios de ellos– con diversos planos de análisis. Es una categoría multiaxial de interpretación de la realidad. Intersecta lo social, lo cultural, lo político, lo histórico, lo conceptual, lo educativo, etc.; en suma, diversas capas analíticas de su objeto. La prioridad de sus problemas discursivos enfrenta el problema de la justicia social, la equidad, las formas institucionales específicas de opresión, dominación e injusticias distributivas que afectan a la experiencia social y escolar de un amplio conglomerado de ciudadanos. Sus ámbitos analíticos configuran una *operación tropológica* –reestructuración de los sistemas intelectuales que sustentan cada una de estos análisis–. Su crítica desborda los bordes analíticos dominantes, configura una estrategia de *desterritorialización* analítica compleja.

Pareciera que la lista de temas que identifiqué como parte de la crítica que elabora la Educación Inclusiva resuena a ámbitos analíticos ya conocidos, su cooptación se debe a la complejidad de los problemas que este enfoque adopta y que pretende resolver. Es una crítica multiaxial, analiza conectando diversas posiciones que convergen en un mismo análisis –*inter-mediación*–. Metodológicamente, refuerza su vinculación con lo postcolonial al asumir la construcción de su saber cómo algo en permanente movimiento, forja un aparato cognitivo provisional. En tanto estrategia de intermediación, posee la capacidad de establecer vínculos intensos e inestables que sostienen la labor *positiva*<sup>19</sup> –edificación–, producción de lo nuevo– y *negativa* –deconstrucción– de la Educación Inclusiva. Es ante todo, un *vector de conflictualidad* epistémico, político y ético. Uno de los propósitos analíticos que sustentan la tarea crítica

---

19 Principio explicativo de la Educación Inclusiva.

de la Educación Inclusiva consiste en documentar de qué manera este sintagma homogeniza, restringe y normativiza el quehacer educativo en una única relación con la Educación Especial, expresando una endeblez epistémica y una precariedad conceptual que da paso a una gramática esencializadora y hasta cierto punto, opresiva. Dicha estrategia de provincialización errónea, tiene su origen en la configuración de una *estructura de conocimiento falsificada*<sup>20</sup>, dando paso a un travestismo epistémico-discursivo y a un mecanismo de redisciplinamiento del saber.

La transformación de estas reglas de configuración erróneas de su saber epistémico y metodológico, por más que se reconozca que la estructura su conocimiento auténtica como el resultado de complejos entrecruzamientos y sistemas de relación de prácticas teóricas y analíticas heterogéneas<sup>21</sup>, enfrentan tal como indica Richard (2009, p.192) el riesgo de caer en errancias crítico-creativas inestables. Un desafío pendiente que enfrenta la elaboración crítica de la Educación Inclusiva consiste justamente en oponerse a los mecanismos de rigidez legitimado por el formato académico institucionalizado. La interrogante por la autenticidad de este enfoque lo convierte en un *vector experimental y creativo* del pensamiento pedagógico, articulando la proliferación de nuevos instrumentos conceptuales y teórico-metodológicos para el análisis crítico de los problemas educativos contemporáneos.

La crítica que elabora la Educación Inclusiva representa una nueva práctica que participa e inaugura la construcción de un saber –auténtico–, participando del rediseño del saber, de la ampliación de sus fronteras y en la rearticulación crítica de su discurso teórico; *“invitan a una reflexión, necesaria de producirse hoy, que desborda el formato del saber universitario y del discurso académico para interrogar los bordes críticos del trabajo intelectual”* (Richard, 2009, p.192). ¿Cómo se ubican los intelectuales inscritos en esta línea, respecto del cambio permanente, la lucha política y los compromisos éticos que persigue la inclusión?, ¿de qué depende la validez de sus planteamientos?, ¿qué implica efectuar una lectura crítica de la realidad a través del lente de la Educación Inclusiva?

La crítica elaborada por la Educación Inclusiva bajo ningún punto de vista designa un carácter programático, sino más bien, un intenso carácter creativo. Coincidentemente, los ejes analíticos que sustentan el concepto de crítica cultural articulado por Richard (2009) demuestran un grado de proximidad significativa a nivel analítica y epistemológica con el sentido de la crítica que articula la inclusión. De este modo,

[...] designa un conjunto variable de prácticas y escrituras que no responden a un diseño uniforme y, segundo, porque no cerrar esta movilidad de posiciones diferenciadas que arma contrastes entre discursos heterogéneos contribuye a desalinear la voluntad académica de querer siempre ordenar tipologías y nomenclaturas),

20 Se caracteriza por la sustitución de los sistemas intelectuales empleados por el campo de Educación Especial, ensamblando una configuración teórico-metodológica travestida, debido a la ausencia de fundamentos claros. Su naturaleza y marcos de valores operan en base a un conjunto de ideas que se encuentran fuera de su estructura teórica.

21 Fundada en el principio explicativo de la Educación Inclusiva denominado ‘heterogénesis’.

valdría la pena precisar algunos de los rasgos que, pese a esta heterogeneidad de formas y disimilitud de contenidos, comparten varios textos (Richard, 2009, p.192-193).

La crítica que construye la Educación Inclusiva es el resultado de complejas mezclas de registros intelectuales, permitiendo examinar los cruces y entrecruzamientos de prácticas institucionalizadas de opresión y dominación a través de la experiencia educativa, los ejes de debilitamiento del destino social y el papel de las oportunidades educativas, las formas otras de construcción de subjetividad, de escolarización de transformación del espacio escolar a partir de la metáfora de *lo menor*<sup>22</sup>, los dispositivos de arrastre que captura a determinados colectivos de estudiantes y los ubican en las fronteras del derecho *en* la educación, la endeblez del esencialismo liberal que sustenta la racionalidad falsificada de inclusión, a partir de la convergencia de marcos de valores antagónicos entre sí, los que por un lado apelan a la equidad, al pluralismo, a la aceptación de la diferencia, al tiempo que contrarrestan su lucha con la insistencia de una calidad alojada al interior del capitalismo hegemónico. Cada uno de los elementos que forjan la elaboración crítica de la Educación Inclusiva se inscribe como singularidades epistemológicas al margen, respecto de un conjunto de campos disciplinarios validados institucionalmente. La elaboración de la crítica en contexto de análisis se convierte en un *espacio analítico* e interpretativo intermedio, brindando marcos de libertad a la relación entre objeto, métodos y saberes que constituyen su campo de producción.

Al concebir la crítica como una *práctica* analítica, política, ética y epistemológica, designa un modo particular de hacer, delimita una estrategia de acción e intervención en el mundo, delimita “sus instrumentos críticos en función de la coyuntura de signos que se propone analizar y desmontar” (Richard, 2009, p.194). ¿Sobre qué significaciones interviene? El carácter intervencionista que expresa la elaboración crítica de la Educación Inclusiva, altera la gramática escolar y social, comprometa a su lector con un trabajo crítico de desarticulación y rearticulación compleja de la realidad y de su escenario local. Configura una hermenéutica de la sospecha, una práctica de la interrogación continua sobre el corpus de enunciados y significantes erróneos o bien, que instrumentalizan e inscriben su actividad. Deviene en un dispositivo de vigilancia crítica que educa al desarticular los supuestos y explicaciones engañosas. Se interesa por producir contralecturas de la praxis derivada del análisis inclusivo de los fenómenos educativos. Da cuenta de los conceptos inútiles a los que se recurren para justificar su alcance, sentido y práctica.

La crítica consagra un estilo de análisis refractario concebido como una estrategia de dislocación de lo dominante, lo institucionalizado o históricamente legitimado devenidos intelectualmente en tanto significantes equívocos, contrarios o incompatibles con los propósitos epistemológicos de la Educación Inclusiva. En suma, constituye un campo político abierto a las resignificaciones. Su crítica produce una reticulación compleja de signos, se abre al encuentro

---

22 La Educación Inclusiva forma una trama pedagógica de lo menor.

de una política de lectura, desafía la lógica de la institucionalidad, habilita otros espacios de reflexión crítica, dislocando su objeto de conocimiento de márgenes interpretativos estrechos y falsificados. Anima una batalla de sentido que coincide con la construcción de nuevos horizontes políticos y teóricos heterológicos denotando un *complejo entramado de intensidades analíticas*. La crítica es sin duda una *operación* política, cultural, epistemológica y ética, determina un orden de inclusiones y exclusiones de las que se sirve el analista al lecturar la realidad.

### **3.- Metamorfosis de una corriente de investigación y de una práctica crítica. Pensar críticamente lo inclusivo**

El campo significado como Educación Inclusiva es el resultado de complejas mutaciones, movimientos, encuentros y constelaciones. En él tienen lugar intensos cuestionamientos, influencias, saberes y conceptos que viajan por una multiplicidad de disciplinas, rearticulándose y dislocándose en cada nuevo aterrizaje, idas y venidas en sus cuestionamientos, complejas formas de institucionalización de su saber en el mundo académico dando paso a una *operación intelectual ciega* articulada en una estructura de conocimiento falsificada. La entronización del plan de estudios del profesorado a nivel de pre y postgraducación procede a través de una estructura falsificada –versión más extendida e institucionalizada– y mixta. ¿Es necesaria una pedagogía exclusivamente centrada en la discapacidad, las NEE, las alteridades restringidas y en el individualismo metodológico para comprender el sentido y alcance de la Educación Inclusiva?

Se trata de frenar la proliferación de prácticas teóricas e investigativas en el provincialismo que inscribe sus discusiones en el campo de la Educación Especial. Pensar lo inclusivo deviene en una estrategia de recuperación del compromiso crítico de los investigadores con la producción de lo nuevo, con la alteración de realidad en beneficio de la multiplicidad de diferencias, la creación de lo posible. Ante todo, la Educación Inclusiva es acto performativo constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación y escolarización. El compromiso crítico que este campo explicita a sus investigadores e intelectuales toma distancia de aquellas concepciones que invitan a comportarse como experto o ingenieros del mundo educativo. Destruir este efecto, exige una lectura sobre las cuestiones más elementales que articulan los planteamientos del enfoque. Sin duda, su lucha se abre a la deconstrucción de un legado de investigación, replantea los modos de funcionamiento de la educación y de la escolarización y las condiciones de producción de su saber. Entendida así, se convierte en un dispositivo de reorganización del saber pedagógico.

Pensar lo inclusivo sugiere dar cuenta de las condiciones de mutabilidad y transformación de su territorio. Territorio que abarca temáticas abordadas hasta entonces por una multiplicidad de campos, situación que exige condiciones de traducción, desarticulación y rearticulación de cada uno de sus recursos epistemológicos que crean y garantizan la emergencia de su saber, evitando caer en la arbitrariedad del aplicacionismo y el extensionismo epistemológico. Su campo epistemológico traza una operación *anti/post*-disciplinar, en parte,

reafirma el rechazo a la fragmentación de las disciplinas y a sus estructuras rígidas, al constituir un campo que viaja incesantemente de forma no-lineal por diversas disciplinas, discursos, métodos, objetos, territorios, influencias, teorías, etc. extrae lo mejor de cada una de ellas, con el propósito de fabricar un nuevo saber.

Una configuración *anti/post*-disciplinar del conocimiento de la Educación Inclusiva surge de intensas y complejas relaciones exteriores, concebida como una praxis abierta a múltiples tipos de relaciones entre cada uno de sus recursos epistemológicos. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, “lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova” (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Al concebir la teoría<sup>23</sup> de la Educación Inclusiva como una estrategia de creación de lo posible, el lugar de la teoría –del griego *theoria*–, se convierte en un espacio disperso, armónicamente organizado, que conecta elementos de diversa naturaleza. Sus conocimientos son localizados, coyunturales y complejos. A través del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación, constituye la Educación Inclusiva una red epistemológica de dispersión y multiplicidad de elementos, mediante operaciones de rearticulación, desarticulación y traducción va configurando nuevos instrumentos teóricos que buscan oponerse a las prácticas educativas y teórico-metodológicas ciegas impulsadas y legítimas por la gramática académica tradicional que da vida a una estructura de conocimiento falsificada.

La búsqueda de la autenticidad de la Educación Inclusiva constituye un problema teórico clave, puesto que, su configuración oportuna repercute en la creación de instrumentos conceptuales, teóricos y metodológicos claves que promueven un análisis crítico de la educación. Moviliza la frontera, rearticula cada uno de sus elementos, redefiniendo sus contribuciones, funciones, ámbitos léxicos, políticos, etc. Se propone interrogar los bordes críticos del quehacer educativo, especialmente, de su trabajo intelectual. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva forja un saber y un objeto fronterizo, de base eminentemente antidisciplinario. Una configuración *anti/post*-disciplinar se propone trascender las divisiones disciplinarias, viaja incesantemente a través de las disciplinas, aborda un fenómeno complejo a través de lentes metodológicos más flexibles.

#### **4.-Usos y significados de un concepto equívoco**

En la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva los equívocos o errores son albergados bajo la noción *fracasos cognitivos*. Sintagma que explica un conjunto de errores persistentes en la construcción de su conocimiento, cuya particularidad, designa un poder analítico estructurado mediante

---

<sup>23</sup> Se rechaza la idea de teoría como voluntad de verdad. Evita convertirse en una camisa de fuerza. La Educación Inclusiva constituye una teoría viajera crítica-compleja.

explicaciones erróneas sobre su objeto, naturaleza de su conocimiento, vocabularios y supuestos analítico-metodológicos empleados de forma reiterativa por los investigadores y estructuras institucionalizadas del conocimiento. La ambigüedad epistemológica fundamental de la cadena de palabras que forma el término Educación Inclusiva<sup>24</sup> –hasta ahora, expresa un status de palabra y no de concepto<sup>25</sup>– puede ser explicada a partir de una aceptación *literal, metáfora y epistemológica*.

Un aspecto preliminar describe la fragilidad del término y el conjunto de significantes erróneos que de él se desprenden, producto de la ausencia de una estructura teórica y de un saber epistemológico que aclare oportunamente su propósito. En sentido literal, las nociones de inclusión y Educación Inclusiva, parecen reclamar un retorno incómodo e incongruente que discursivamente lo rechaza y pragmáticamente lo abraza, como es el campo de Educación Especial<sup>26</sup> –en su variante pedagógica–, dando paso a la emergencia de una estructura de conocimiento falsificada. Este ir y venir travestizado cristaliza una falsa estrategia de transformación o deconstrucción, cuya remoción efectúa una reproducción implícita de un conjunto de valores, ideas, conceptos, saberes y recursos metodológicos que confirman justamente aquello que no es la inclusión.

El discurso configurado al interior de la estructura falsificada de conocimiento parece reclamar un nuevo discurso, un nuevo esquema de pensamiento, un nuevo hacer incapaz de alterar la realidad a través de dichos supuestos. A este efecto discursivo y teórico denominare *estrategia de novedosidad*. Es necesario discriminar entre los usos del término que no son de ninguna utilidad para su comprensión. El rechazo que expresa el término Educación Inclusiva asociado a lo especial, es reservado exclusivamente a reproducir un conjunto significativo de acciones opresivas y esencializadoras contrarias a la lucha que enfrenta la justicia educativa. La peculiaridad de este uso, conlleva a peligros de ambigüedad interpretativa y epistemológica. También puede observarse una cierta distancia en su vinculación con las pedagogías de la diferencia y con el efecto de asimilación arbitraria de la diferencia en las estructuras escolares.

En todos estos casos, se confunde el uso y sentido de la categoría descriptiva con la valorativa. Los problemas descriptivos vinculados al concepto develan complejos problemas heurísticos. El término Educación Inclusiva podría volverse útil si hiciera referencia al complejo de relaciones que sostienen la *creación de lo posible*. ¿A qué hace referencia su especificidad?, esencialmente a la producción de lo nuevo, a la creación de mundos inimagiandos.

Utilizamos el vocablo Educación Inclusiva para significar un conjunto heterogéneo de problemáticas educativas condicionadas por fuerzas estructurales afectando a la comprensión del presente. Su continuidad de temáticas manifiesta un carácter disperso cuyos ejes de tematización más

---

24 Inscribe su actividad en el giro post-crítico, acontecimental y molecular. Es una expresión teórica post-crítica, de la transformación y de lo menor –la multiplicidad de diferencias–.

25 Los conceptos poseen estatus metodológico, se convierten en métodos de investigación. Las palabras solo nombran.

26 Campo que demanda una reconceptualización y reestructuración a la luz de los planteamientos de la epistemología de la Educación Inclusiva.

significativos convergen en la ausencia de condiciones de reconocimiento y redistribución a través de la enseñanza, develando un conjunto de estrategias de regulación que debilitan el destino social de los estudiantes.

Es menester recordar que cada institución educativa debilita o fortalece el destino social de sus estudiantes de acuerdo con el tipo de enseñanza impartida. ¿Qué elementos de análisis forman parte de esta categoría<sup>27</sup>? Preliminarmente, afirmaré que establece un conjunto de vinculaciones complejas de carácter analíticas y pragmáticas. Es un debate que parece emerger de la experiencia de opresión y dominación, pero, ¿cuál es la circunstancia epistemológica y política que la vuelve eminentemente inclusiva?

Hasta aquí, sus ejes de tematización se convierten en puntos de capturas compartidos y disputados por una amplia multiplicidad de disciplinas, campos y discursos. ¿Cuáles son los puntos de captura convertidos en formas analíticas de ficción regulativa sobre el alcance y sentido de su objeto? visto así, el campo interpretativo de la Educación Inclusiva en uso, se convierte en un ensamblaje de preconceptos superpuestos entre sí. Una *relectura* educativa con inscripción en lo inclusivo y en la justicia, se convierte en una experiencia común a opresores y oprimidos.

Es menester desafiar y desestabilizar la construcción semiología e intelectual del sujeto de la inclusión como fuente de exotización, reforzando un efecto de asimilación de lo idéntico, una política ontológica de lo mismo. La exotización deviene en prácticas de producción de alteridades restringidas y sin potencia. Un Otro ausente de reciprocidad. Una práctica analítica fundamentalmente basada en la exotización oferta una lectura errada de la diferencia y la naturaleza humana. La Educación Inclusiva designa un esfuerzo teórico por redefinir conceptos, saberes y categorías que nos permiten leer críticamente el presente. Cada uno de los aspectos comentados demuestra un problema de naturaleza ideológica que conlleva al uso del término en su sentido literal, proliferando un conjunto de significantes restrictivos e incluso, equívocos a su naturaleza.

Abordar los fenómenos y las problemáticas relativas a la Educación Inclusiva como algo perteneciente al campo de Educación Especial<sup>28</sup>, impide pensar y afrontar cuestiones espinosas y pantanosas referidas a la operación neoliberalista en sus diversas manifestaciones. Sin duda este emparejamiento de fuerzas analíticas no sólo devela la configuración de una estructura específica de contradicción, sino, más bien, una estrategia de ficción regulativa no reconocida producto del ausentismo de una estrategia de teorización oportuna en la materia. Muchos de los conflictos del campo de la inclusión persisten en diversos discursos, aludo así, a preocupaciones e insistencias por la lucha por la ampliación de derechos, la reducción de condiciones de opresión e injusticia, la erradicación del racismo, el sexismo, el esencialismo, etc. La Educación Inclusiva vista así, denota un término elástico, viajero, interseccional analíticamente y cargado de contradicciones. Esta observación describe un nulo cambio en sus fuerzas analíticas e interpretativas, demostrando una debilidad en la localización de sus tareas hermenéuticas. Se

---

27 Para profundizar sobre este tema, véase: "La inclusión como categoría de análisis".

28 Uso inapropiado del término.



observa además, un sistema de inmutabilidad de sus planteamientos teóricos a pesar de reconocer la presencia en las estructuras de escolarización de la multiplicidad de diferencias.

¿Cuáles son los conflictos que revelan los rasgos fundamentales de la Educación Inclusiva? El calificativo inclusivo posee la capacidad designa un análisis que evidencia los efectos más tenebrosos de las reglas de funcionamiento institucionalizadas por el sistema social, cultural, político y educativo que dan paso a formas opresivas, constituyendo estrategias de freno al autodesarrollo. Lo inclusivo concebido como una estrategia de demarcación de los efectos sistemáticos de injusticias distributivas que afectan transversalmente a múltiples colectivos de ciudadanos en su paso por la educación, focaliza en la persistencia de efectos históricamente injustos asociados al desarrollo humano, reproduce el eje analítico de ellos –opresor– y nosotros –oprimidos–, dando cuenta del fracaso para pensar metodológicamente cada una de estas tensiones.

El término Educación Inclusiva no designa cambios epocales, sino transformaciones del pensamiento educativo en constante movimiento. Desengancharse del proceso de colonización cognitiva de la Educación Especial y de sus múltiples formas de esencialismos, sin duda constituye un dispositivo complejo. Lo inclusivo demarca sentidos distintivos. En su versión falsificada se asocia con prácticas de minorización, acomodación y asimilación arbitraria a lo dado e institucionalizado –deslegitimación epistemológica–, mientras que, su demarcación auténtica reafirma su fuerza acontecimental, dislocativa, aliterativa, creadora de otros mundos capaces de construir nuevos espacios de esperanza para la totalidad concebida como multiplicidad de diferencias.

En consonancia, el sintagma Educación Inclusiva se revela como concepto de dudoso valor heurístico. La persistente inscripción de su racionalidad en una estructura de conocimiento falsificada y mixta<sup>29</sup>, devela un *carácter analítico vacío*<sup>30</sup> que omite y desconoce las posibilidades de la creación de lo nuevo, a pesar de constituir un punto clave en el pensamiento educativo postmoderno. En tanto *producto ideológico* es elaborado por la academia de primer mundo en su estructura falsificada, extendiéndose a todo el mundo un mensaje erróneo y carente de soportes intelectuales sólidos, imponiéndose por el resto de alternativas educativas, políticas y culturales. Se expresa así, en un *espacio intermedio*<sup>31</sup> complejo de complicidad y crítica con las formas opresivas, esencialistas y sistemas de regulación de la subjetividad, introducida por la lógica de sentido del capitalismo hegemónico.

La historización del término con sus lugares de producción y su campo teórico, cultural y académico constituyen empresas fértiles en el destrabamiento de sus equívocos y formas de utilización, ya sea, como metáfora, dispositivo heurístico o paradigma. Es menester contextualizar la noción en tanto proyecto y espacio de formación. Lo inclusivo ha impuesto un cierto universo académico para definir tanto un particular campo de estudio de los fenómenos educativos.

29 Caracterizada por un entrecruzamiento de recursos intelectuales que conducen a un efecto de hibridación, coincidente su momento actual.

30 Articula una crítica educativa, social, política y cultural de tipo evanescente.

31 No confundirse con lo expuesto en relación con el espacio de la inclusión real.

Asimismo, el calificativo inclusivo nos dice muy poco acerca del conjunto de razones y/o motivaciones a través de las cuales este término se ha impuesto en el universo académico y político institucionalizado, al definir un singular campo de investigación. Quedan pendientes las razones de éxito o fracaso de la noción.

La noción de Educación Inclusiva tiene una circulación más dinámica a finales de la década de los años cuarenta e inicios de los cincuenta, cuyo argumento central –objetivo genealógico de discusión– consistía en la denuncia de asociaciones de la sociedad civil, específicamente, padres de familia que reclaman públicamente, la incorporación de estudiantes que eran silenciosamente desplazados, marginados o de frente, rechazados por las estructuras de escolarización producto de sus características físicas, cognitivas, afectivas, etc. Genealógicamente, se constituye como un movimiento de activación social, cuyo primer objetivo tuvo el análisis de los procesos de marginación de determinados estudiantes de ciertas prácticas de enseñanza, luchando contra la violencia estructural y la estrechez cognitiva que reafirmaba la imposibilidad de educar a un amplio número de personas en una misma experiencia escolar.

Esta lucha dio paso a un análisis erróneo, estructurado fundamentalmente, sobre la premisa –principalmente– que las personas en situación de discapacidad no forman parte de la sociedad y de la educación. Digo equívocamente, no porque la premisa explícita –homogenización y exclusión fue errónea–, sino que, refiero a la capa interpretativa que sustenta dicho argumento. Tal como indica Young (2002) las personas siempre forman parte de la sociedad, sólo que se enfrentan a obstáculos propios de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad creando condiciones de opresión o freno a su auto-desarrollo.

Observo necesario dislocar la matriz analítica hacia los ejes institucionales que restringen su experiencia. Un aspecto significativo en el desarrollo de la historia intelectual del término Educación Inclusiva, reafirma que la diversificación y extensión de sus debates no tienen lugar al interior de la teoría educativa, sino que se consolidan en otros espacios de topologización analítica, tales como, los Estudios del Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Discapacidad, de la democracia, de la Mujer, Queer, Post-coloniales, la Filosofía Política y de la Diferencia, entre otras. Responsables de la apertura, diversificación y mutación del objeto de aquello que hemos denominado Educación Inclusiva, dando paso a un campo de complejas heterotopicalidades.

La singularización epistemológica surgida en las causas antes mencionadas, produjo el efecto de ficcionalización<sup>32</sup> de su objeto y campo teórico, sustituido por el legado teórico y metodológico de la Educación Especial, debido a la ausencia de condiciones epistemológicas que explicasen su real naturaleza, articulando así, un travestismo teórico, analítico y político, altamente vigente en los programas de pre y post-graduación en la formación del profesorado, en las agendas de investigación y en las prácticas y debates impulsados por centros de investigación albergados bajo este concepto.

De este modo, la porción del término inclusiva fue sustituido sin cuestionamiento alguno por el de neoinclusiva. La especificidad de la problemática teórico-metodológica que enfrenta el término no puede reivindicarse desde la propia Ciencia Educativa, sino que encuentra oportunidades de reivindicación en diversos campos críticos significados como campo de confluencia, es decir, discursos, disciplinas, influencias, métodos, objetos, marcos teóricos, compromisos políticos y éticos que crean y garantizan la producción de su saber auténtico.

---

32 Describe un modo de análisis que conduce a un conjunto de especificidades de la forma, específicamente, del lenguaje analítico que se emplea para la descripción y abordaje de su objeto.

Es en el ámbito de estas tradiciones en el que observo respuestas fértiles para resolver su problema epistemológico, permitiendo la configuración de un campo de estudio particular. Incluso en disciplinas subordinadas –actualmente son designadas con un status similar al de inclusión. La inclusión atraviesa todos los campos, dimensiones y ámbitos de análisis e intervención de lo educativo y lo social–, como son las pedagogías de las diferencias, cuyo campo de estudio específico puntualiza en Latinoamérica en la articulación de la alteridad, el reconocimiento del otro y en sus principios explicativos: exterioridad, subjetividad y singularidad. Sin embargo, no constituye un campo autónomo en sí mismo, más bien, puede ser descrito como una especie de puente epistemológico o zona de contacto entre diversas discusiones. Se forja a partir de articulaciones complejas, atrapando el saber en una especialización filosófica que aborda determinadas problemáticas educativas. ¿En qué se centra la experiencia política de los sujetos al interior del significante articulado por la Educación Inclusiva? Incluso al revisar las referencias geopolíticas de la literatura científica producida como parte de lo inclusivo, ninguna de ella, refleja sus ámbitos de especialización epistemológica, más bien, reproducen el impulso travestizado producto de su estructura de conocimiento falsificada.

## **5.-La teoría de la educación inclusiva como objeto de importación**

¿Cuáles son las interrogantes teóricas y los conceptos que permiten pensar el campo de producción teórica de la Educación Inclusiva? Al menos cinco de ellos ocupan un lugar estructurante: la ideología, la multiplicidad, las configuraciones antidisciplinarias, las relaciones exteriores, estructura teórica abierta, conjunto de prácticas analíticas heterogéneas, política ontológica de lo menor. La traducción en tanto estrategia crucial en la fabricación de su conocimiento, consiste en presentar objetos de conocimientos –teóricos, empíricos, etc. – presentes en otros fenómenos, depurándolos, extrayendo lo mejor de sí, para ensamblar un fenómeno completamente nuevo. Para ello, delibera explicando los elementos del objeto que son específicos epistemológicamente, desafía los argumentos de la fidelidad en la búsqueda de la autenticidad. La traducción<sup>33</sup> –no son neutras ni pasivas– como estrategia de construcción de su saber auténtico, se convierte en una tarea hermenéutica.

Entre los principales puntos de referencia críticos, teóricos y metodológicos que proporciona las orientaciones en el pensamiento de la Educación Inclusiva, proceden de campos, tales como, los Estudios de Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Mujeres, los estudios Visuales, la Filosofía de la Diferencia, Analítica y Política, los Estudios queer, los Estudios de Género, la Antropología cultural, los Estudios de Performance, la sociología política, la pedagogías crítica, la corriente decolonial, los estudios de la subalternidad, los Estudios Post-coloniales, el criticismo, la deconstrucción, el psicoanálisis, la historia de la cultura y de la conciencia, los estudios literarios, la interculturalidad crítica, la filosofía intercultural, la física, la deconstrucción, la contribución de las pedagogías transformadoras, la filosofía de la liberación, etc. Recurre a leer teorías, conceptos y supuestos alejados en su actividad científica al campo

---

<sup>33</sup> Permite comprender los grados de ubicuidad de diversas clases de aportes. Son objetos y recursos epistemológicos que ocupan un mismo espacio, corren el riesgo de sufrir contaminaciones disciplinarias. Se propone consolidar una nueva configuración crítica para abordar la construcción de su saber.

y objeto de la Educación Inclusiva, conectados en algún punto al fenómeno. A esta compleja e interesante dimensión en la construcción del conocimiento se denomina extradisciplinariedad.

Quisiera aclarar que la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva posee un marcado carácter anti/post-disciplinar, forja un objeto fronterizo y un saber intermedio, mientras que, la formación de su campo devela una cierta manifestación extra-disciplinar en su funcionamiento. Una pregunta epistemológica clave, consistirá en reflexionar acerca de los medios de configuración de los *nexos* anti-disciplinarios que tienen lugar en la configuración de su conocimiento. Muy pocos son identificables como aportes pedagógicos, o bien, producidos autónomamente por la propia Ciencia Educativa. Cada una de estas contribuciones se convierte en elementos de apertura de su estructura disciplinaria, inciden en la mutación de su objeto, abriéndose al encuentro de nuevos métodos de análisis e investigación. Sus configuraciones antidisciplinarias son concebidas como estrategias de resistencia al disciplinamiento del saber a través de las técnicas de aplicacionismo epistemológico, devenidas en prácticas de superposición.

El campo epistemológico de la Educación Inclusiva se compone de complejas e intensas estrategias y mecanismos de *importación y exportación*; recursos epistemológicos de naturaleza heterogénea que son extraídos de otros campos, disciplinas, territorios epistemológicos. Sin duda, el proyecto epistemológico de la Educación Inclusiva recurre a tomar prestadas herramientas teóricas, instrumentos conceptuales, recursos metodológicos de otras disciplinas. No obstante, sus formas constructivas no se limitan y/o reducen a un sistema de préstamos, recurren a condiciones de traducción y rearticulación, dislocando sus fuerzas hacia otros rumbos. Si esto no se aplicase, corre el riesgo de quedar atrapada en marcos disciplinarios externos, forjando un objeto que actúa en tanto ficción regulativa de la realidad.

El atrapamiento del objeto en marcos externos del conocimiento es uno de los efectos más significativos del aplicacionismo epistemológico. La *teoría* –concepto demasiado extendido e incluso banalizado– de la Educación Inclusiva adopta una forma constructiva basada en la importación, traducción y rearticulación. Al poseer un objeto que desborda los límites disciplinarios, discursivos y metodológicos institucionalizados, emerge la búsqueda de nuevas herramientas teóricas por parte de sus investigadores. Si su campo de producción procede desplazándose a través de diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos, saberes, proyectos políticos, entre otras, colocando al servicio de la transformación educativa herramientas teóricas provenientes de campos alejados en su actividad científica, como los anteriormente mencionados. La praxis educativa en el contexto de la Educación Inclusiva es significada a través de una *política ontológica de lo menor*.

Una operación antidisciplinaria en materia de Educación Inclusiva, no rechaza lo que Barthes (1987) denomina males de la clasificación, construye su conocimiento a partir de la recopilación y confluencia de aportes de naturaleza heterogénea, con el objeto de fabricar un nuevo objeto y saber. Lo antidisciplinario a través de su lógica de sentido, evita la proliferación de nuevas programaticidades del saber, específicamente, “cuando la renovación

de los objetos de estudio termina complaciendo el llamado técnico a sólo producir un nuevo saber-en-orden (un saber que reclasifica) sin que la lengua encargada de transmitir ese saber acepte dejarse interrogar por la fuerza extrañante de lo desclasificado, de lo inclasificable, que encuentra su lugar en el destamar y rearmarse de la escritura crítica” (Richard, 2009, p.202). Sus operatorias resultan de complejas e intensas, pero inestables, de deslizamientos de diversas clases de categorías, recorriendo extensas territorialidades epistémicas, discursivas, éticas, políticas, etc. Formulan e impulsan un proyecto de transformación académica e intelectual, a partir del cruce de un amplio rango de disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos, saberes, proyectos políticos. Se propone desjerarquizar el conocimiento, modificar las fronteras de cada uno de sus recursos epistemológicas, fabricando un saber más flexible propio de la dislocación y la rearticulación.

Es posible afirmar que el campo de conocimiento de las configuraciones interdisciplinarias de la Educación Inclusiva recurriendo a la contribución hegeliana, es articulado en referencia a una *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros.

Al sostener que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*. Su estructura de conocimiento surge de enredos genealógicos de dispersión cuyos elementos se encuentran imbricados a través de complejos e intensos vínculos, cuyas líneas de fuerza han estructurado su relación con cada uno de sus singularidades epistémicas que crean y garantizan la emergencia de su saber; incide en los “*movimientos que condicionan y sobredeterminan dichos campos académicos y otros discursos culturales, distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas y consolidaciones*” (Bowman, 2010, p.230). ¿Cuál es el objeto de la teoría de la Educación Inclusiva?

La exterioridad<sup>34</sup> en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva deviene en un concepto abierto, expresando múltiples usos y funciones. Se convierte en una categoría que funciona en términos de pegamento analítico y conceptual. Una de sus aplicaciones describe por vía de la alteridad, lo infinito del ser, mientras que, su uso a nivel epistemológico traza sistemas de vinculación entre elementos de diversa naturaleza convergentes en la fabricación de una estructura teórica. A nivel político, la exterioridad posibilita la producción de lo nuevo, irrumpe en la realidad dislocando los modos tradicionales de comprensión de un determinado fenómeno. Su aplicación a la configuración antidisciplinaria de la Educación Inclusiva inscribe el trabajo teórico por fuera o más allá<sup>35</sup> de los marcos disciplinarios metodológicos establecido, posibilitando conexiones de diversa naturaleza intensas e inestables. Constituye

34 Según Chow (2006) la exterioridad permite develar las violencias fundadoras y los puntos ciegos convergentes en la inauguración de su nuevo campo intelectual. Para la prominente teórica la exterioridad es aquello que “se encuentra tanto fuera de la academia como más allá de Occidente, ha llevado a un perpetuo enrutamiento de prácticas críticas” (Chow, 2006, p.38), en espacio académicos no certificados.

35 Coloca a prueba la noción más allá de las interpretaciones teóricas, sus proposiciones y posiciones metodológicas.

una operatoria clave en la producción del saber y de sus conceptos, por fuera de sus marcos institucionados. Va al encuentro de espacios no autorizados desde donde producir otro tipo de significantes sobre el objeto aquí discutido. La comprensión epistemológica<sup>36</sup> de la Educación Inclusiva se convierte en un dispositivo estratégico que desestabiliza la red de inteligibilidad proporcionada erróneamente por la Educación Especial –escándalo epistémico persistente–. Consolida una práctica teórica que busca informar sobre otros regímenes de escolarización y formas de organización cultural y académica, dando paso a la emergencia de otro estilo de subjetividad. Sin duda, esta representa uno de los principales objetivos de la creación de lo posible. Como tal, deviene en un campo de intensas subjetividades intelectuales. Su lógica antidisciplinaria cristaliza un *sistema de audibilidad* para escuchar dentro, entre, a través y por fuera de los campos académicos que en ella concursan. La Educación Inclusiva en sí misma es una práctica performativa y contra-hegemónica.

El campo y la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, vista así, consolida una red de singularidades epistemológicas inconmensurables, revelando relaciones metodológicas, discursivas, ontológicas, políticas y éticas complejas, sistemas de rearticulaciones e interconexiones, brechas, hiatos, aporías y barreras entre cada una de sus intersecciones. El movimiento, el encuentro y la constelación de diversas singularidades epistemológicas, develan un sistema de entrelazamiento de fuerza y significación fuerte.

La construcción del conocimiento mediante el movimiento revela un conjunto de sesgos, líneas de falla, apertura, desenredo, inversión, desplazamiento, etc. entre cada uno de sus elementos. Cristaliza un campo de interacciones complejas e intensas entre cada uno de sus elementos que confluyen, crean y garantizan la producción<sup>37</sup> de su saber, forjando un *proyecto ético-político* peculiar. Si la Educación Inclusiva construye un campo descrito en términos de direcciones en constante cambio y que al mismo tiempo, se define como un proyecto político<sup>38</sup>, ¿es posible lograr una intervención teórica coherente?, ¿en qué mundo institucional se ubica?

Si el término Educación Inclusiva abarca una multiplicidad de posibilidades, su heterogeneidad y diversidad de tópicos explicitan un efecto vertiginoso, describiendo una de las principales propiedades de su campo de conocimiento: *heterotopicalidad*. Resulta complejo frente a este convulso escenario delimitar lo específico de la Educación Inclusiva, atendiendo a que este enfoque, altera los modos dominantes de escolarización y conceptualización del sentido y propósito de la tarea educativa. Ante dicha complejidad opto por la fertilidad de pensamiento radical que fabrica una imagen promisorio de alteridad, un sistema de revolución, diferencia, alternatividad y, por tanto, resistencia como tal.

Al designar los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2018) una multitud de posibilidades, emprende un viaje sin retorno por una infinidad de campos centrados en innumerables detalles de la vida cotidiana y de las posibilidades implicadas en la mejora de la tarea educativa. Preliminarmente,

---

36 Espacio intelectual que se propone estudiar y analizar de la manera más completa, atenta, rigurosa y compleja posible, antes de tomar cualquier decisión, declaración u opción interpretativa.

37 La producción del conocimiento para Chow (2006) oscila entre lo contingente y lo convencional.

38 Lleva implícito su mandato politizador.

pareciera que cada uno de estos elementos al encontrarse sueltos o desconectados entre sí, provocan un efecto que devela al sintagma Estudios sobre Educación Inclusiva como un campo compuesto por influencias que nublan la pregunta por su especificidad, designando una especificidad difusa. Un campo de conocimiento como éste, compuesto por elementos tan divergentes y dislocados, demuestra grandes posibilidades convergencia; estructurado a través del principio de heterogénesis.

Dada la complejidad de la inclusión como un campo de relaciones, conexiones y disyunciones (dis)continuas, ¿por dónde empezar?, ¿cómo se seleccionan, organizan cada uno de los elementos que participan de su fabricación? y ¿qué marcos brinda para orientar los esfuerzos de académicos y analistas de los fenómenos educativos? Una pregunta clave a responder por parte de los teóricos y los analistas consistirá en demostrar cómo altera e interviene la intervención que explicita la inclusión a nivel social, cultural, educativo y político, eminentemente.

El campo de Educación Inclusiva se devela como un *mapa crítico plurilocalizado*, sometido continuamente a un efecto de desterritorialización. Su construcción teórica es una invitación a ver más allá de lo aparente, puede ser definida en términos de constelación e intermediación de diversas clases de recursos, compromisos y problemáticos que modelizan su campo analítico. Al concebir la Educación Inclusiva como un territorio desconocido, más allá de los confines heredados, entraña una compleja empresa, es decir, “trabajar y reelaborar el conocimiento a la luz de lo que hace ese conocimiento no, o se niega a, saber que lo más obviamente transforma un entendimiento académico y disciplina en una empresa intelectual crítica: un paso hacia un espacio sin garantía” (Bowman, 2010, p.12).

## **6.-Sobre la estructura de conocimiento de la educación inclusiva**

La *estructura de conocimiento* de la Educación Inclusiva plantea múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta. Considerando tales ideas como un punto de partida, afirmaré que su construcción epistemológica no puede cerrarse a través a través de las formas epistemológicas y metodológicas tradicionales y heredadas. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva es configurada por una acción extradisciplinar, en la que sus múltiples elementos convergentes no son concebidos como antagónicos o bien, objetos de violencia epistémica, sino más bien, como formas complementarias que sólo alcanzan su actividad mediante la rearticulación de sus aportes.

Al constituir una estructura de conocimiento abierta expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de ellos. Su singularidad expresa la capacidad conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos, compromisos éticos y proyectos políticos alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos de la inclusión, posibilitando una visión holística, previa condición de traducción y rearticulación. ¿Qué lógica subyacente plantea la traducción y la rearticulación?

Son categorías de análisis de su estructura teórica, las siguientes nociones: *red, práctica teórica abierta, múltiples tipos y estilos de relaciones, exterioridad, dispositivo, heterogénesis, espacio de diáspora, malla de conexión de múltiples singularidades, espacio epistemológico de la multiplicidad*. Cada uno de estos conceptos pone a prueba la configuración y funcionalidad de su objeto, se convierten en pequeños modelos teóricos, encarnan prácticas epistémicas y metodológicas particulares articulan un análisis epistemológico situado.

La estructura de conocimiento concebida como una *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*, puede ser analizada a través de la metáfora de universo mosaico. Desde el punto de vista deleuziano, lo abierto plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino que más bien, circunscribe a lo que denomino en torno a la *condición diaspórica* de la Educación Inclusiva. Las *relaciones exteriores* –o principio de exterioridad epistémica– se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentra imbricada en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada una de las singularidades que dan vida a la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Las relaciones externas explicitan un enorme potencial analítico y metodológico. De esta forma,

[...] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas (Lazzarato, 2006, p.19).

La teoría de las relaciones exteriores comprende que cada singularidad convergente configura su estructura de conocimiento de la inclusión, describe cada uno de estos elementos como recueros constructivos flotantes –lo flotante hace posible otros tipos de relación–, poseen la capacidad de conectar, de movilizarse, de vincular. Operan en términos de un pegamiento epistémico-analítico-metodológico. Devela el conjunto de relaciones que sostiene cada una de sus singularidades. De modo que, “el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo” (Lazzarato, 2006, p.20). Favorece los sistemas vinculación, constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una “serie de formas que tienen, cada una, su individualidad” (Lazzarato, 2006, p.21).

Las relaciones exteriores constituyen uno de los principales principios explicativos de la Educación Inclusiva, como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de diversas maneras, mediante condiciones de rearticulación. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de los elementos establecen



mecanismos particulares de operación. Así, “«sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición” (Lazzarato, 2006, p.23).

Cada objeto, sujeto, territorio, método, influencia, discurso, disciplina, compromiso ético, proyecto político, teoría, concepto, etc., se encuentran complicadas, su continuidad y funcionalidad se encuentra determinada por condiciones de traducción y rearticulación. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, “lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova” (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica configurante de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, establece operatorias y modalidades a través de las cuales “las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan” (Lazzarato, 2006, p.24). Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definido a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanente. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del clinamen, es decir, estrategia de alteraciones causa-efecto. La lógica de sentido que reafirma la estructura teórica de la Educación Inclusiva opera en el diaspórismo y en la diseminación, a través de la categoría de clinamen Sousa (2010) explica que, cada singularidad configurante sea concebida como “un poder de inclinación, un poder creativo, eso es, un poder de movimiento espontáneo” (p.59). Cada uno de los elementos convergentes en el campo epistemológico de la Educación Inclusiva opera a través de la *acción-del-clinamen*.

La estructura de conocimiento concebida como una *mallá de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de mallá de conexión y red se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo propuesta por Foucault (1985). Tal como ya he mencionado, la noción de red reticular emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal, heterogénea y atravesado por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de la estructura en análisis. La multiplicidad de elementos convergentes configura previa condiciones de traducción y rearticulación el objeto de la Educación Inclusiva. Según esto, la arquitectura que sostiene a la estructura teórica de la inclusión, se caracteriza por “un conjunto multilínea [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’” (Foucault, 2002, p.155). Las condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y mediación entre ellos. Negociación e intermediación se convierten en estrategias de trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Concebir la estructura teórica de la Educación Inclusiva en términos de red remite al carácter estriado, fractal y reticular de su composición, denota mecanismos de interconexión, elementos que contienen, ocultan y visibilizan. Cada uno de sus elementos operan en el movimiento y en la circulación, posee la capacidad de reconfiguración continua. De allí, la particularidad de su saber, un saber en permanente movimiento, configura una *historicidad del presente*.

Si la estructura teórica de la Educación Inclusiva constituye una *práctica teórica y metodológica abierta*, entonces, su centro crítico queda definido por la heterogeneidad y la multiplicidad, constituyendo una expresión epistemológica de la *dispersión*. En tanto dispositivo heurístico describe un problema gramatical. Como tal, constituye un fenómeno de naturaleza relacional –pensamiento de la relación–, construyéndose a través de múltiples campos, conceptos, saberes, objetos, disciplinas, discursos, etc. que, particularmente, toman prestadas herramientas conceptuales de singularidades epistémicas alejas de su naturaleza conectada en algún tópico a su objeto. Es un campo que emerge de la vinculación de múltiples predicados epistemológicos heterogéneos entre sí.

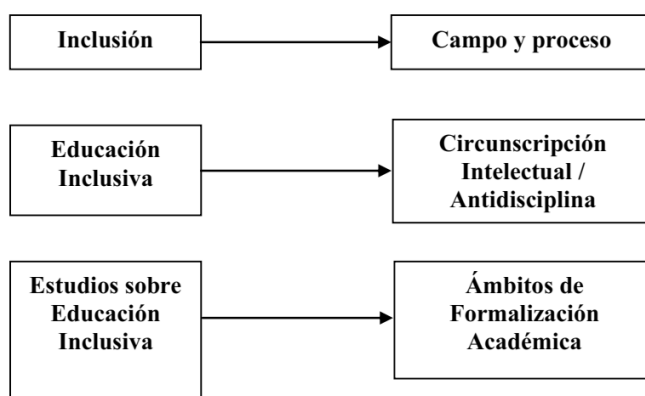
Si el análisis de las formas de construcción del conocimiento fuese cerrado en este punto se tornaría infértil y estéril, esencialmente, porque el fenómeno quedaría atrapado en la lógica del aplicacionismo epistemológico y un sistema de articulación arbitraria, no se trata de colocar en común, ensamblar y hacer parecer que hablamos de algo nuevo. Para ello, recurre entonces a condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación. Todo ello, en palabras de Žižek (2014) provoca “un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste” (p.12).

Frente a este híbrido interpretativo observo que, en la formación de los educadores, afloran por todas partes cursos de perfeccionamiento, de extensión, de capacitación docente, programas de post-grado y asignaturas en pre-grado, que llevan en alguna parte de ellos, el nombre de Educación Inclusiva, pero que yo conozca, ningún departamento –y si es que lo hay, trabaja en la imposición del modelo tradicional de Educación Especial–. Esto exige asumir la inclusión como campo, la Educación Inclusiva como circunscripción intelectual y los Estudios sobre Educación Inclusiva como sistema de formalización académica. La figura que se presenta a continuación sintetiza los niveles de formalización académica<sup>39</sup> de la Educación Inclusiva.

---

39 Elementos que instituyen la real práctica intelectual y académica de la Educación Inclusiva. si bien, ambos términos pueden ser concebidos en términos de parasinónimos, cada uno posee una especificidad particular.

**Cuadro 1:** Niveles de formalización académica de la Educación Inclusiva.



**Fuente:** Ocampo, 2018.

Bajo ningún punto de vista, la determinación de los niveles de formación académica expuestos anteriormente persigue la intensión de inscribir la real práctica de la Educación Inclusiva, en la meta-narrativa del conocimiento legitimado al interior de las estructuras académicas. Sino que, procede a brindar pautas de clarificación de su trama intelectual, persiguiendo el descentramiento de las políticas de control y producción del conocimiento elaborado a través de un conjunto de fracasos cognitivos, articulando miradas y estilos de focalización y “saberes que no están ni autorizados ni consolidados, sino más bien abiertos a las errancias crítico-creativas de los inestables y fluidos imaginarios de fin de siglo” (Oyarzún, 1996; citado en Richard, 1998, p.192).

Al concebir la teoría<sup>40</sup> de la Educación Inclusiva como una estrategia de creación de lo posible, el lugar de la teoría –del griego *theoria*–, se convierte en un espacio disperso, armónicamente organizado, que conecta elementos de diversa naturaleza. Sus conocimientos son localizados, coyunturales y complejos. A través del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación, constituye la Educación Inclusiva una red epistemológica de dispersión y multiplicidad de elementos, mediante operaciones de rearticulación, desarticulación y traducción va configurando nuevos instrumentos teóricos que buscan oponerse a las prácticas educativas y teórico-metodológicas ciegas impulsadas y legitimadas por la gramática académica tradicional que da vida a una estructura de conocimiento falsificada. La búsqueda de la autenticidad de la Educación Inclusiva constituye un problema teórico clave, puesto que, su configuración oportuna repercute en la creación de instrumentos conceptuales, teóricos y metodológicos claves que promueven un análisis crítico de la educación. Moviliza la frontera, rearticula cada uno de sus elementos, redefiniendo sus contribuciones, funciones, ámbitos léxicos, políticos, etc. Se propone interrogar los bordes críticos del quehacer educativo, especialmente, de su trabajo intelectual. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva forja un saber y un objeto fronterizo y antidisciplinario.

<sup>40</sup> Se rechaza la idea de teoría como voluntad de verdad. Evita convertirse en una camisa de fuerza. La Educación Inclusiva constituye una teoría viajera compleja.

La tabla que se expone a continuación sintetiza las principales dimensiones analíticas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva.

## Síntesis Estructural De Dimensiones Teórico-Methodológicos De La Educación Inclusiva

**Tabla 1:** Síntesis de elementos analítico-metodológicos implicados en el estudio de la Educación Inclusiva.

<b>Concepto</b>	<p>Estrategia de transformación de todos los campos de la educación. Me inclino más por el sentido de una ‘educación’ y una ‘pedagogía’ transformadora, más que alternativa. Lo alternativo da paso a la configuración de modalidades especializadas para responder a problemáticas particulares. Lo transformador alberga lo alternativo. La inclusión constituye un concepto clave para el análisis de los fenómenos educativos contemporáneos. La elasticidad del término permite emplearlo para una variedad de proyectos intelectuales, políticos, éticos y pedagógicos. Epistemológicamente, su elasticidad configura una estructura teórica abierta y heterogénea.</p> <p>¿Qué es lo que realmente examina la inclusión y la Educación Inclusiva?, ¿qué lente analítica construye?</p> <p>La inclusión constituye una forma y estrategia de investigación, así como, una práctica crítica que articula de forma novedosa una variedad de temas, ofreciendo respuestas educativas complejas, deviene en la proliferación de un campo sintagmático. Establece nuevas orientaciones crítico-culturales-pedagógicas.</p> <p>La <i>inclusión</i> y la <i>Educación Inclusiva</i> expresan funcionalidades diferentes<sup>1</sup>. La primera, corresponde al proceso y en términos epistemológicos, alude al campo. El sintagma<sup>2</sup> Educación Inclusiva por su parte, corresponde a la circunscripción académica, es decir, a los ejes de formación intelectual. Constituye la base de su estructura teórico-metodológica de carácter antidisciplinario. La naturaleza abierta de la Educación Inclusiva establece que puede ser utilizada de diversas maneras. Es sinónimo de una estructura y práctica indeterminada.</p> <p>La inclusión se convierte en un pegamento conceptual y metodológico, posee la capacidad de adherir elementos de diversa naturaleza que dan vida a su estructura de conocimiento. En ella tienen lugar la confluencia de diversos objetos, métodos, influencias, disciplinas, discursos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. sometidos a condiciones de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural. Nos permite entender nuestra ubicación en las relaciones de poder.</p> <p>La Educación Inclusiva constituye una teoría educativa crítica, una expresión de la transformación, de lo post-crítico y de la creación de lo posible. Su naturaleza constituye un <i>acontecimiento</i><sup>3</sup>. Si el saber de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente movimiento, entonces, se encuentra en permanente transformación. Tal propiedad, permite asumir la Educación Inclusiva en tanto teoría educativa crítica en permanente construcción. Como tal, posee la capacidad de redefinir los fundamentos de la <i>Teoría educativa contemporánea</i>.</p> <p>Al concebir la Educación Inclusiva como una teoría educativa crítica en permanente construcción, sus contornos teóricos exigen estudiarla en <i>metáfora</i>, dispositivo heurístico y paradigma. En el primero, es entendida como una malla de conexión, una epistemología de la dispersión, en la que elementos de diversa naturaleza son albergados modelando un nuevo entendimiento sobre el quehacer educativo. Esto define además su carácter viajero y diaspórico, a través de las cuales es posible configurar un mapa crítico demostrado los usos y las formas de emplear el término que efectúan diversos campos que participan de la fabricación de su saber. Como dispositivo heurístico entrega herramientas para la resolución de problemas ante una variedad de temáticas. Se interesa por explicar su posición a través de una multiplicidad de recursos epistemológicos. Finalmente, como paradigma –lo que me parece complejo pensarla en estos términos debido a su déficit epistemológico y metodológico– forja una nueva manera de asumir los problemas y quehacer educativo. Supone un desafío significativo al saber pedagógico. Su naturaleza abierta permite utilizarla de diferentes, encontrando aplicaciones para una diversidad de proyectos.</p>
-----------------	---

<b>Objeto Método Ámbitos</b>	<p>El objeto de la Educación Inclusiva puede describirse como un fenómeno complejo que puede ser entendido de varias maneras. Sin embargo, su foco se encuentra en la educación, lo que invita a la construcción de un nuevo objeto y saber a través de los presupuestos que persigue. Debido a la complejidad de configuración de su objeto, este puede ser descrito como un objeto en fuga.</p> <p>El objeto de la Educación Inclusiva configura un objeto complejo, multidimensional y fronterizo. Es eminentemente, <i>anti/post</i>-disciplinar.</p> <p>Práctica metodológica abierta. A pesar de presentar un déficit teórico y metodológico significativo opera a través de entrecruzamientos de diversa naturaleza. Es menester crear su propio método. Comparto en Bal (2009) la premisa de reemplazar los métodos por los conceptos, frente a la ausencia de un método claro como es el caso aquí discutido. La configuración del método de la Educación Inclusiva consolida una estrategia empírica conectada con una multiplicidad de fenómenos sociales y educativos.</p> <p>Todos los ámbitos de la educación. Es <i>transversal</i>, afecta, condiciona y permea todos sus ámbitos y dimensiones. Bajo ningún punto de vista forja una práctica educativa especializada, reconfigura el sentido de la praxis educativa. En tanto sistema de razonamiento relacional atraviesa y permea todas las dimensiones del desarrollo social: lo político, lo económico, lo jurídico, lo cultural, lo social, etc.</p>	
<b>Dimensiones</b>	Política	La fundamentación política de la Educación Inclusiva articula una praxis abierta. En ella tienen lugar diversas luchas, tales como la lucha antirracista, anti-opresiva, anti-patriarcal y anti paternalista, anti-capitalista, etc. vista así, se concibe en un espacio de revolución. Forja un espacio político y pedagógico de lo menor.
	Epistémica	Antidisciplinario/post-disciplinario.
	Ética	Ética del encuentro y de la exterioridad.
	Pedagógica	Pedagogía de lo menor y de la multiplicidad infinita de diferencias.

**Fuente:** Ocampo (2018).

## 7.-Conclusiones: el uso epistemológico y ontológico de la categoría inclusiva

La Educación Inclusiva es concebida como un *campo* fundamentalmente disputado por varias disciplinas, discursos, territorios, influencias, objetos y métodos –preferentemente–, como *disposición de disciplinas*, como *disposición histórica específica de verdad* (forma de saber), cuya configuración epistemológica traza una *operatoria anti/postdisciplinaria* y una política ontológica de lo singular y lo molecular, sintetizadas oportunamente en la noción de *lo menor*. Opera en estrecha relación con el pensamiento de la no-identidad, cuyo “uso en sentido epistemológico de esa noción sirve sólo para reforzar discursos y problemáticas de tipo ontológico y sobre todo para arrojar luz sobre una cierta concepción ético-política respecto de las dinámicas de las identidades culturales” (Mellino, 2008, p.115). Se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebido como la reinención del espacio y sus categorías analíticas, sino más bien, como la *alteración* de la gramática escolar que la sostiene. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo*. Concebida así, la inclusión forja un nuevo estilo y formato de subjetividad.

La noción analítica de dispositivo constituye según Agamben (2006) una estrategia clave en el pensamiento foucaultiano, cuya lógica se sentido opera en la dispersión y en la diseminación, configurando una estructura multilínea (García Fanlo, 2011) o de diversos estilos de conexión entre cada una de sus partes. La noción de dispositivo alberga el *principio explicativo de exterioridad* –relaciones múltiples y discontinúas–, el *principio de heterogénesis* de la Educación Inclusiva, sustentando el funcionamiento del dispositivo y la red. El carácter performativo del dispositivo se expresa mediante la alteración de las prácticas y los discursos de los agentes políticos, sociales, los trabajadores culturales y los educadores, preferentemente. Es, a la vez escultórica, porque modela la realidad –*labor positiva*–.

¿De qué depende la utilidad teórica y política de las nociones tales como, el racismo, la exclusión, la opresión, la dominación, la multiplicidad de diferencias, para la propuesta teórica que persigue la Educación Inclusiva en su sentido auténtico? El uso del calificativo *inclusivo* bajo ningún término remite a condiciones de asimilación y acomodación de colectivos al interior de las mismas estructuras societales y escolares articuladas a través de la lógica del poder. Este erróneo proceso sustenta la metáfora que he denominado como *inclusión a lo mismo*. Tal calificativo denota condiciones de transformación, alteración y reestructuración de la realidad –en cada una de sus dimensiones de análisis– desde una perspectiva post-crítica. Su significado remite a un conjunto de operaciones acontecimental, cuya fuerza discursiva poseen la capacidad de alterar la realidad, dislocándola hacia rumbos inimaginados. Atendiendo a la diferenciación establecida por Rorty (1979) sobre *hermenéutica* y *epistemología*, el recurso del término Educación Inclusiva expresa una singularidad epistémica y ontológica diferente, conectada en varios ejes de articulación. Epistemológicamente, el sintagma denota una forma particular de definir un conjunto de rasgos distintivos de la educación, la escolarización y la pedagogía, así como, de un periodo histórico y de una operación ético-política-cultural. Determina rasgos particulares del quehacer pedagógico, social, cultural económico, ético y político, fabrica un nuevo orden, cuyos principios son albergados en una nueva espacialidad concebida como tercer espacio o no-lugar. Es un espacio político y teórico de subversión alteración, concebida como disposición de disciplinas, influencias y discursos que configuran una disposición específica de verdad. Forja una crítica a los lenguajes y las lógicas disciplinarias que históricamente, han delimitado, definido y explicado lo inclusivo.

Ontológicamente, parece designar una particular filosofía de la identidad –deconstrucción de principios–, permitiendo reconectar con el sentido intrínseco de la educación y de la naturaleza humana. En tal caso, “*apela a un encuentro histórico y teórico en el cual se plantea para todos la invitación a revisar y reconsiderar las propias posiciones terrenas y diferenciadas en la articulación y en la gestión del juicio histórico y de las definiciones culturales*” (Chambers, 2001, pp.34-35). La Educación Inclusiva al ser concebida como acontecimiento, no articula su fuerza para restituir la subjetividad extraída a un amplio grupo de ciudadanos, sino que, al irrumpir y constituir una estrategia de creación de lo posible, crea un nuevo estilo de subjetividad.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de: <http://app.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2007). *Obras completas. Tomo II*. Madrid: Editorial Herder.
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, 13 (3), 239-353.
- Caputo, D. J. (2014). *La debilidad de Dios: Una teología del acontecimiento*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Contreras, M.J. (2013). La acción tiene la palabra: Las artes en la era de la posdisciplina. Recuperado de: <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/16-las-artes-en-la-era-de-la-posdisciplina/>
- Chambers, I. (2001). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in *The Age of the World Target*, Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas*, tr. J. Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- Dussel, E. (1985). "La exterioridad en el pensamiento de Marx", en: Aguirre, J.M. (Comp.). *Pensamiento Crítico, ética y absoluto*. México: Edit. Eset.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Esperón, J. P. (2016). Heidegger, Deleuze y la diferencia. Aportes para pensar la irrupción de la novedad. *AISTHESIS* N° 59, 143-156.
- Foucault, Michel (1985), *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- García Fanlo, L. (2011), ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, 74, 8pp.
- Heidegger, M. (2000). *Identidad y Diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Leveque, J. (2011). El Concepto de «Acontecimiento» en Heidegger, Vattimo y Badiou. *Azafra. Revista de filosofía*. N° 13. 69-91.

- Núñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.
- Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Santiago: Ediciones CELEI, 73-159.
- Ocampo, A. (2018). Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46. Recuperado de: <http://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf>
- Oyarzún, K. (1996). "Introducción", *Revista Nomadías*, N° 1, en: Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado de:  
<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Vattimo, G. (2002). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.
- White, H. (2003). *Tropics of Discourse. Essays in cultural criticism*. London: The Johns Hopkins University.
- Whitehead, A. (1956). *Proceso y Realidad*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.



# Abordando la DIS-capacidad desde un análisis sociocultural-antropológico

Addressing DIS-capacity from a sociocultural-anthropological analysis

Araí Itatí Acuña. arai8@hotmail.com  
Universidad Nacional de La Plata. Argentina  
Recibido: 24/02/2019  
Aprobado: 05/03/2019

## Resumen

El objetivo de este trabajo será reflexionar sobre la construcción social de la categoría “discapacidad” que se le asigna a “personas diferentes y deficitarias” y que deviene en una discriminación negativa hacia las mismas; en clave de derechos humanos, buscaré comprender cómo se da el proceso de socialización de los discursos y prácticas relacionados con la discapacidad en la sociedad actual, partiendo de la idea de que hemos “olvidado” la historia que estos cuerpos encarnan.

El trabajo se dividirá en tres partes. En la primera se expondrán los aportes de la antropología para comprender la discapacidad como construcción cultural propia de una sociedad históricamente situada. En la segunda parte, se analizará de qué manera se socializan e interactúan estas construcciones en la sociedad. Por último, se expondrán algunas reflexiones.

**Palabras Clave:** Antropología- Discapacidad- Derechos Humanos- Cultura

## Abstrac

The objective of this work will be to reflect on the social construction of the category “disability” that is assigned to “different and deficient people” and that becomes a negative discrimination towards them; In terms of human rights, I will seek to understand how the process of socialization of discourses and practices related to disability in today’s society takes place, based on the idea that we have “forgotten” the history that these bodies embody.

The work will be divided into three parts. In the first, the contributions of anthropology to understand disability as a cultural construction characteristic of a historically situated society will be presented. In the second part, we will analyze how these constructions are socialized and interact in society. Finally, some reflections will be presented.

**Keywords:** Anthropology- Disability- Human Rights- Culture

## Punto de Partida

Este trabajo forma parte de los actuales debates que nos estamos dando dentro del Proyecto de investigación “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Sociedad”, y que son resultado de varios años de investigación en la temática. Está asentado en un Centro de investigación que se dedica a estudios sobre Cuerpo, Educación y Sociedad, y que es dependiente del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Originalmente el proyecto se propuso conocer, desde una perspectiva de análisis social, posibles articulaciones de poder que se constituyeron sobre el/ los cuerpo/s de las personas señaladas como “personas con discapacidad”, como resultado de una producción de saber del “déficit” que derivó en la objetivación de los sujetos considerándolos como “anormales”, “locos/as”, “discapacitados/as”, entre otros apelativos. Se introdujo en las lógicas discursivas sociales y se relevó y reflexionó sobre las prácticas que realizan las instituciones que se ocupan de la discapacidad desde diferentes concepciones históricas y políticas.

Desde distintos enfoques disciplinarios, particularmente desde la **sociología**, **antropología y psicología**, el cuerpo es un elemento central en la identificación de los actores sociales reconocidos o calificados como “discapacitados”. Pero a su vez encontramos que en los diferentes trabajos en el área, el cuerpo es pensado como cuerpo déficit natural-orgánico y que a su vez es poco debatido y diferenciado en sus concepciones desde las distintas epistemes. En este sentido, muchas de las discusiones que se dan a lo interno de la temática circulan alrededor de cuál es la noción en donde hay que poner la mira: “cuerpos discapacitados” o “personas con discapacidad”, en referencia al lugar que ocupa el cuerpo en el tema; dependiendo donde se ponga el eje nos guiará hacia dos caminos de análisis diferentes.

Como un primer acercamiento al tema diremos que las tensiones que presentan estas miradas refieren a la relación mal expresada entre biología *vs* cultura, entre cuerpo biológico *vs* cuerpo social. Pero el problema de la discapacidad ¿es **acaso** un problema del orden corporal- biológico? Si desde perspectivas antropológicas y sociológicas asumimos que todo fenómeno humano es un fenómeno cultural, entonces su explicación debe centrarse en su carácter histórico y social (Mora, 2008):

Todo análisis antropológico parte de que, por un lado, todas las sociedades viven en “estado de cultura”, y, por lo tanto, que nada de lo que en ellas suceda puede ser entendido por fuera de la cultura o por una apelación a leyes naturales; y por otro lado, que todo aquello que es construido socialmente sufre un proceso de naturalización por medio del cual los miembros de un grupo social se representan lo que en ella ocurre como natural, coherente y válido, invisibilizando su carácter relativo, particular e histórico. Todo está construido en nosotros por la cultura, nada es natural aunque lo percibamos así; aún las dimensiones que experimentamos como

simples procesos fisiológicos están perneados por la cultura, es decir, tienen una dimensión particular, son un modo entre tantos en que se ha resuelto algo. (p.3)

Comienzo entonces por afirmar que la discapacidad es ante todo un problema cultural. Expondré que “discapacidad” es una categoría de clasificación social, resultado de un proceso histórico de definición, de constante construcción y que adquiere sentido en cada sociedad particular. Entonces, sus definiciones y formas de interpretarla también han ido cambiando y con ellas ha ido cambiando el tratamiento que se les da a las personas con discapacidad y la exclusión/inclusión de las mismas como ciudadanos plenos de derechos.

Si hiciéramos un recorrido histórico, a las personas con discapacidad se las ha entendido a partir de distintos modelos de interpretación, que de acuerdo con Palacio y Bariffi (2007), se pueden resumir en tres:

(1) El *Modelo de Prescendencia* donde se considera que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, las personas con discapacidad son asumidas como innecesarias por diferentes razones y sus vidas no merecen la pena ser vividas. La sociedad decide prescindir de ellas, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobre, marginándolos de la actividad social.

(2) El *Modelo Rehabilitador* que considera que las causas que dan origen a la discapacidad son científicas. Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. El fin primordial que se persigue desde este paradigma es normalizar a las personas con discapacidad. Los orígenes del modelo rehabilitador datan de los inicios del Mundo Moderno. Sin embargo, la consolidación del modelo mismo —sobre todo en el ámbito legislativo—, puede ser situada en los inicios del siglo XX, al finalizar la Primera Guerra Mundial.

En el plano del Derecho los años 70’ fueron el escenario de la implementación de políticas legislativas destinadas a garantizar servicios sociales para todas las personas con discapacidad. Si bien fue, en su momento, un avance importante en el ámbito del reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad, el modelo rehabilitador es criticado por diversas cuestiones, pero fundamentalmente el problema refiere a que pretende la “integración” de las personas con discapacidad, a través de la normalización e incluso el ocultamiento de la diferencia.

(3) El tercer enfoque, es el llamado “*modelo social*”, actualmente vigente, es aquel que considera que las causas que dan origen a la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son sociales y que las personas con discapacidad pueden aportar a la comunidad en iguales condiciones que el resto de las personas (sin discapacidad), desde la valoración y el respeto. Se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos:

Parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. (Palacio y Bariffi 2007, p.19)

El origen de este modelo se remite a la década de 1970, con el surgimiento de un grupo heterogéneo de estudios denominados “Disability Studies” que buscaron visibilizar los aspectos opresivos asociados a la discapacidad (Ferrante, 2013). Mientras que desde el modelo médico hegemónico y rehabilitador la discapacidad se interpretó como un problema individual derivado de la portación de una falla o déficit corporal, en los “Disability Studies” se la entenderá como un problema social, esto es, como un conjunto de procesos sociales que han conducido históricamente a que las personas con discapacidad sufran exclusión social y discriminación. Tal es así que uno de los presupuestos fundamentales radica en que las causas que originan la discapacidad no son individuales sino que son sociales. “Esta peculiar visión disputaría simbólicamente miradas individualistas de la discapacidad, generando profundos cambios en los modos contemporáneos de pensar este fenómeno social”. (Palacio y Bariffi, 2007, p.21)

Por su parte, Verdugo Alonso (2008) afirma que en los inicios de la década de 1990 comenzaron a proliferar numerosas publicaciones que, junto con severas críticas al modelo médico, plantean una teoría social de la discapacidad de la mano de autores tales como Albrecht, Seelman y Bury (2001); Barnes y Mercer (1997); Barton (1998); Bradley (1995); Corker (1998); Davis (1997); Marks (1999); Moore, Beazley y Maelzer (1998); Oliver (1999); entre otros. Interpretando a la discapacidad como una retórica cultural, han buscado visibilizar los efectos asociados a la discapacidad los cuales no se relacionan con el orden de lo biológico sino con el orden de lo cultural. No se niega las consecuencias físicas-orgánicas de las personas individuales, sino que lo que se pone en tensión es que afecta a las personas es como las mismas interactúan con la sociedad:

Analíticamente, para señalar esto, los representantes de esta visión distinguieron la deficiencia, alteración del cuerpo o parte de él de la discapacidad, relación de opresión que nace entre un individuo con una deficiencia y una sociedad que no le brinda posibilidades de participación, al estar pensada de acuerdo a las necesidades del cuerpo capaz. Es decir, la discapacidad es creada socialmente y conduce a sufrir exclusión social y discriminación. (Ferrante, 2013, p.2)

El paradigma del modelo social de la discapacidad pone de manifiesto que el mayor problema con el que se encuentran las personas con discapacidad es la sociedad y no “su” discapacidad. Además denuncia que hasta el momento las personas con discapacidad no eran “tratadas” como ciudadanos con pleno gozo de derechos.

En los años que siguieron proliferaron los estudios en la temática, la agrupación de las personas con discapacidad en distintos movimientos y hubo numerosos avances en materia de tratamiento de los derechos de las personas con discapacidad. El hito más importante que se puede registrar es que en Diciembre del año 2006 se elabora y aprueba por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, “La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, que es un instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Este documento tiene la obligación de promover, proteger y garantizar que estas personas gocen de plena igualdad ante la ley.

Actualmente han pasado más de diez años desde la constitución de la Convención, sin embargo los análisis en el tema y la realidad empírica demuestra que aún existen tensiones entre los anteriores ideales y las nuevas concepciones. Estas tensiones son mayores en el contexto latinoamericano donde existen numerosas evidencias de la distancia entre los discursos políticos y sociales en el tema y la violación de derechos, que se incumplen tanto en las instituciones estatales como privadas. Esto, entre otras acciones, ha llevado a una mayor profundización de análisis sociológicos en la temática, mayor visibilización de las problemáticas, y mayor esfuerzo puesto en el desarrollo de investigaciones pertinentes.

En este sentido, este trabajo está de acuerdo con Geertz (1996) cuando expone que: *“Hemos alcanzado tal punto en la historia de la humanidad que estamos obligados en pensar a la diversidad de un modo bastante distinto al que hemos estado acostumbrados a hacerlo”* (p.6).

## **Desarrollo**

### **DIS-capacidad: Análisis conceptual desde una perspectiva antropológica**

Para comenzar con el desarrollo del trabajo se entiende por cultura al sistema de concepciones simbólicas que desarrolla cada sociedad por medio de las cuales las personas que la integran se comunican y desarrollan su vida. Según Geertz (1973), la función de la cultura es dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible, por ello el papel de los antropólogos, por tanto, es intentar interpretar (pues la comprensión total de los hechos sociales no es posible) esos símbolos clave de cada cultura, ya que es el contexto dentro del cual tienen significado los acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones y los procesos sociales.

Es decir que lo que se entiende por discapacidad debe buscarse en la trama cultural donde ella circula, pues la misma tendrá sentido si se la analiza en su contexto específico de significación. Si indagamos un poco, hay numerosas definiciones que la abordan, pero en este trabajo se expondrán las más relevantes para su posterior análisis sociológico. Elegí dos definiciones de discapacidad

que, además de responder a producciones por parte de grupos diferentes, obedecen a modelos teóricos diferentes (a los mencionados modelos social y al médico) y que conducen a conceptualizaciones distintas de la noción del sujeto y su discapacidad y que al coexistir en la sociedad y en las instituciones, son responsables -en parte- de ciertas tensiones que generan en la realidad concreta de estas personas.

Según el preámbulo de la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad (2006)

“La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Por otro lado, Según la Organización Mundial de la Salud (2011) “Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.”

Una rápida lectura muestra dónde se pone la diferencia en una y otra definición; mientras que en la primera se hace énfasis en que la discapacidad refiere a los problemas que implican la interacción entre las deficiencias de los individuos con las barreras físicas y simbólicas de la sociedad, acentuando en que el problema es social y no individual; en la segunda se hace mayor énfasis en las deficiencias individuales, como problemas que afectan a funciones corporales, incluso estructurales, limitaciones en las actividades, incluso en dificultades para la participación, aunque por último se destaque el papel de la interacción con la sociedad.

Es decir que la forma en que categorizamos “¿Qué es la discapacidad? O ¿Qué es una persona con discapacidad?” nos hace encontrarnos frente a un modelo médico (definición de la OMS) que hace énfasis en el cuerpo biológico de la persona y que la va a etiquetar como un sujeto deficitario, con afecciones personales que impiden la circulación esperada en la sociedad, mientras que el modelo social (definición de la convención) va a intentar “constituir” un sujeto de posibilidades diferenciales y va a poner énfasis en que la discapacidad reside en el contacto de la persona con las barreras que la sociedad le presenta en la interacción social cotidiana.

Pareciera que es solo un asunto de definición, cuando en verdad estas conceptualizaciones que responden al orden de lo discursivo, tienen total efecto en el plano de la realidad empírica, es decir, en las prácticas que se

llevan adelante para y con las personas con discapacidad. Entonces pregunto, ¿Es solo una cuestión de definición? Y vuelvo a la pregunta de dónde partí: la discapacidad ¿Es acaso un problema del orden corporal- biológico?

## **La socialización de la Discapacidad**

Una vez expresada la relación que existe entre la conceptualización de la discapacidad y la interacción social y práctica de la misma, diremos que el proceso de socialización, por el que pasan todas las personas es propio de cada sociedad y de cada cultura, es particular, histórico y en constante transformación. En tanto es en cada ambiente social donde los sujetos se desarrollan y adquieren sus potencialidades:

Se adquieren costumbres, creencias, objetivos, valores, respuestas emocionales y actitudes que responden a patrones culturales. A su vez, este conjunto de elementos se organiza dentro de la estructura que se conoce como la “personalidad” del individuo: que se apoya en bases fisiológicas y anatómicas, Ello se produce en ese proceso que llamamos “socialización” y que conlleva que los individuos internalicen normas y pautas de los grupos de pertenencia y de referencia, lo que sumado a la educación que reciban explica, en gran medida, las formas de conducta que adopte durante su vida. (Pantano, 2001, p.20)

Es decir que en el caso del Hombre (con mayúscula, refiriendo a la humanidad), a diferencia de cualquier otra especie de mamífero) no se puede comprender ningún fenómeno únicamente a través de su biología, ya que él es una perfecta relación de interacción entre dos factores: lo biológico (orgánico) y lo socio-cultural que también modifica, y transforma lo biológico, otorgándole sentido a todo el cuerpo. El organismo humano, se sigue desarrollando biológicamente incluso cuando ya ha entablado relación con su ambiente. “En otras palabras, el proceso por el cual se llega a ser hombre [socialización] se produce en una interrelación con un ambiente. Este enunciado cobra significación si se piensa que dicho ambiente es tanto natural como humano” (Berger y Luckmann, 1979, p.68 y 70).

Lo que trato de explicar aquí es que no existe naturaleza sin el hombre, y el hombre sin la naturaleza, de que un análisis social de una cuestión “biológica” implica desentramar la relación que ello presenta. La discusión que el tema nos presenta en relación a si la discapacidad es o no únicamente biológica, o en otras palabras “discapacidad funcional vs discapacidad social” no nos conduce por un buen camino de análisis. Pensar en términos biológicos, es también pensar en términos sociales. Y pensarla en términos antropológicos-sociológicos es incluir la desnaturalización de la contingencia ideológica que cualquier término implica y someter a análisis su naturalización como algo dado. Es darse a la tarea de demostrar su historicidad, su condición de emergencia, los modos en que fue construida como “problema” y analizarla

no ya como una cuestión particular-individual y sobretodo, biológica, sino como una cuestión social. Y no por ello descartar su realidad biológica sino mas bien ponerla en el plano critico de su historia.

### **Reflexiones finales e Interrogantes para seguir pensando**

Llegados hasta este punto se vuelve importante la reflexión sobre los discursos, las prácticas y los diagnósticos (entendidos como discursos legitimados por personal especializado del ámbito de la salud) que contribuyen a cómo una sociedad conceptualiza a la discapacidad y al sujeto que nace con “un déficit”.

Es desde su origen etimológico, es decir, desde ese momento donde se “ nombra ” a la discapacidad, que se le asigna a que tipo, la forma y diagnóstico corresponde, el momento donde la misma discapacita y marca al sujeto o persona con discapacidad “ como un diferente-deficitario ” y esto tiene consecuencias. Es en esta relación que se da entre el diagnóstico médico -de la condición orgánica- y la significación que éste porta a nivel cultural, que se le designa al sujeto (individual) un lugar en el mundo y una forma de transitarlo que marcará de por vida su trayectoria social. La discapacidad, discapacita. Y esta es su mayor consecuencia. Desde el nacimiento o desde el momento en que se señala la discapacidad de una persona determinada ella porta en su interior las condiciones de posibilidad futuras. Ella encierra en origen una serie de símbolos que serán codificados por toda persona que rodee y se vincule con el sujeto que la porte.

Sin elección alguna, la sociedad y sus instituciones garantes designarán así a la persona con discapacidad que lugar ocupará su cuerpo deficitario en ese mapa de significados culturales que serán comprendidos e interpretados por el resto de los sujetos y que a su vez definirán las posiciones de quiénes no son personas con discapacidad -es por ello que todos sabemos “ quiénes son y quiénes no son ” personas con discapacidad-. En este sentido, Rosato y otros (2009), exponen que se es discapacitado por algo, por alguien, por un modo de producción económica-social, por un modo de traducción cultural y por una sociedad particular. Sostienen que el discapacitado llega a ser discapacitado porque entonces hay un algo externo que lo discapacita.

Es por ello que se puede afirmar de acuerdo con lo que se expone en la Convención que es la sociedad quien discapacita, en sus prácticas, en sus discursos, en sus instituciones y hasta en su arquitectura urbana y que el problema refiere a la interacción de las personas con la misma naturalizando las causas y particularizando “ el problema ”. En el proceso de socialización de los sujetos, las diferencias genéticas y fenotípicas (biológicas) también encubren las conceptualizaciones sociales que les son impuestas a las mismas, es decir, las construcciones sociales que a ellas se les inscriben y que luego son naturalizadas en el dilema de que si son biológicas son naturalmente así, cuando en verdad, toda biología tiene su historia. Así, los mencionados autores explican que las construcciones sociales naturalizadas como lo que es “ normal/anormalidad ” se inscriben en los cuerpos y mentes de las personas, a través de un largo proceso colectivo de socialización de lo biológico o, expresado de otra manera, de la biologización de lo social.



Parafraseando a Bourdieu (1980), las construcciones sociales, se “deshistorizan”, se vuelven no-conscientes y naturales, y esto es posible por la transmisión y reproducción de los quehaceres cotidianos de la sociedad. Se expone “como dado” un discurso sobre la “normalidad” que esconde en su historia epistemológica, su carácter social e histórico y su contenido ideológico, instalándose y cristalizándose como natural tanto para quien porta la anormalidad, denominada “discapacidad” como para quienes no la portan. Y esto se reproduce una y otra vez sin someter a juicio los diagnósticos preestablecidos que ella conlleva.

Para finalizar quisiera invitarlos a reflexionar sobre el problema que esto presenta: y es que la consecuencia final es *su determinación*. Nuevamente, de acuerdo con Rosato y otros (2009) “Plantear que la normalidad social tenga un origen biológico, verificable estadísticamente y que el valor promedio es expresión de una norma, es parte de los efectos de ocultamiento de la ideología. El hombre normativo es el hombre creador de sus propios valores, sean vitales o sociales” (p.30).

Por ello, el compromiso será, como científicos sociales, historizar los procesos con los que clasificamos a las personas, desentramar los sentidos culturales que estas categorías envuelven, desnaturalizar las prácticas que ellos conllevan, tanto para la medicina, como para la escuela, como para la familia y el resto de la comunidad para así trazar un universo nuevo de posibilidades para las personas con discapacidad y la sociedad en su conjunto. Posibilidades de transformaciones reales de prácticas concretas que dan sentido y otorgan lugares en el mundo a dichas personas. No negar su condición orgánica, sino darle sentido contextual-social a la misma y pensar nuevas formas de inclusión de la diferencia en la sociedad.

En este sentido cerrando este trabajo, concluyo que esta nueva perspectiva, la del modelo social de interpretación de la discapacidad, nos invita a reflexionar sobre la cuestión de que la discapacidad siempre fue -y aún es- interpretada como una referencia explícita a “la falta”, a “la carencia” de los sujetos. Pero estamos a tiempo de cambiar el sentido, ya que el modelo social nos muestra, nos invita a explorar la diversidad como la multiplicidad y la abundancia de los modos de ser de los hombres diferentes, con el compromiso político de que es una cuestión de derechos humanos avanzar en una real inclusión de todas las personas en la comunidad.

Entonces, ¡Bienvenida la diversidad!

## Referencias bibliográficas

Berger, Peter L. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Bourdieu, P. (2007) [1980]. *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Ferrante, C. (2013). *Cuerpo, discapacidad y menosprecio social. Seis formas de respuesta a las tiranías de la perfección*. Ponencia en Seminario Cuerpo y Discapacidad. 15 de abril 2013. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata.

- Geertz, C. (1989-[1973]). *La interpretación de las culturas*. Traducción de Bixio. Barcelona: Gedisa
- Geertz, C. (1996). *Los Usos de la Diversidad*. Barcelona-Buenos Aires-México. Ediciones Paidós I.C.E de la Universidad autónoma de Barcelona.
- Pantano, L. (2001). *La diversidad en la escuela: nosotros y los otros: elementos para la reflexión*. Córdoba, Argentina. Conferencia preparada para el “1er, Congreso Internacional entre Educación y Salud”.
- Mora, A.S. (2008). *Propuestas desde la Antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: un aporte al debate Educación Física / Educación Corporal*. [En línea] Educación Física y Ciencia, 10.
- Palacios A. y Bariffi A. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial Cinca, S. A. Argentina.eto.
- Rosato, A. y Angelino M.A. y otros. (2009). *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad*. Argentina. Revista Ciencia Docencia y Tecnología [online]. 2009, n.39, pp. 87-105. ISSN 1851- 1716.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2008). *La concepción de discapacidad en los modelos sociales*. Recuperado de: Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. (pp. 235-247) Salamanca: Amarú. ISBN / ISSN: 84-8196-190-6

### **Páginas web:**

- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (Último acceso 15/02/2019)
- Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/topics/disabilities/es/> (Último acceso 20/02/2019)

# Sociedad civil e inclusión educativa: el reto de las organizaciones de apoyo

Civil society and educational inclusion: the challenge of support organizations

Israel Tonatiuh Lay Arellano. tonatiuh\_lay@suv.udg.mx  
María Elena Anguiano Suárez. helena\_anguiano@hotmail.com  
Universidad de Guadalajara. México.

Recibido: 14/01/2019

Aprobado: 08/02/2019

## Resumen

La participación de las organizaciones que atienden a personas con discapacidad puede potencializar la sensibilización y conocimiento sobre las diferentes condiciones de discapacidad; sin embargo, para lograr este objetivo las organizaciones deben ser conscientes de que tal participación implica la formación de ciudadanía más que la sensibilización en derechos humanos, lo cual hasta hoy difícilmente se ha logrado.

El presente trabajo pretende fundamentar el papel de la acción de las organizaciones como sociedad civil desde el concepto y perspectiva desarrollada por Alberto Olvera, para lograr un empoderamiento en pro de sus propios objetivos. En este artículo nos referimos específicamente a las organizaciones de atención y protección a personas con la condición del espectro autista y su lucha por la inclusión educativa.

**Palabras clave:** Sociedad civil, ciudadanía, autismo.

## Abstract

The participation of organizations that serve people with disabilities can potentiate awareness and knowledge about the different conditions of disability, however, in order to achieve this objective, organizations should be aware that such participation implies the formation of citizenship rather than awareness. in human rights, which until today has hardly been achieved due to the lack of training in the subject.

This paper intends to explain the role of organizations in acting as civil society and achieving empowerment in pursuit of their own objectives. In this text we refer specifically to the care and protection of people with autism spectrum condition and their search and struggle for their educational inclusion.

**Key words:** Civil society, citizenship, autism.

## Introducción

Hoy en día, términos como ciudadanía o sociedad civil se utilizan bajo la creencia de un entendimiento global e inequívoco, sin embargo, cuando se pasa a la discusión académica, se puede observar una brecha a nivel conceptual. Coloquialmente, entendemos por ciudadanía la simple creencia de alcanzar la mayoría de edad, relacionada al derecho político de votar o ser votado, sin que haya una reflexión o entendimiento del resto de los derechos y obligaciones que se adquieren.

En los artículos 34 a 37 de la Constitución se señalan los derechos y las obligaciones de los ciudadanos mexicanos, mientras que en el artículo 3° se señala, en la fracción II inciso a y c, que la educación que imparte el Estado Será “democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” y

“Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Cámara de diputados, 2018).

Aunque el Artículo 3° manifiesta explícitamente lo anterior, existen normatividades como la *Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad*, la *Ley General de Educación* y la *Ley General de Atención y Protección a las Personas con la Condición del Espectro Autista*, es necesaria la participación de las organizaciones sociales que atienden esta condición, para sensibilizar y apoyar a los centros educativos.

Lo anterior pareciera ser congruente e ideal, sin embargo hay dos obstáculos: el reconocimiento de las organizaciones como coadyuvantes en los procesos de sensibilización y de capacitación; y la falta de empoderamiento de las organizaciones como sociedad civil, lo cual no sólo es una cuestión de organización, sino de entendimiento de su papel, en este caso, en el proceso de inclusión educativa.

Ello representa un problema extra a solucionar, pues se suele entender coloquialmente por *sociedad civil*, como la simple organización de individuos, sin profundizar en sus características, incluso, algunos grupos suelen autor referirse como *sociedad civil organizada*, lo cual constituye un pleonismo desde el análisis sociológico.

Más allá del uso de estos conceptos, es necesaria su apropiación y su posterior óptima *ejecución*, lo cual se convierte en la llave para ejercer la verdadera ciudadanía y constituir una real sociedad civil si es del interés de sus integrantes, sin embargo, el uso coloquial que para estos fines se traduce en ignorancia por los enfoques políticos. Sumamos además no sólo el desinterés y la apatía de las organizaciones y de sus miembros para involucrarse en procesos de

cabildeo, elemento esencial de los grupos de la sociedad civil moderna, sino en la falta de cohesión y apoyo entre varias de las organizaciones de apoyo, llegando incluso al sabotaje y la enemistad mutua.

A continuación, se definirá brevemente el concepto de sociedad civil y se describirá el de integración e inclusión y su papel en el sistema educativo mexicano. Posteriormente, se delimitará el concepto de condición del espectro autista, para finalmente hacer un balance sobre los retos de las asociaciones para apoyar la inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes con esta condición.

## **I- De la organización social a la sociedad civil**

Como se mencionó en la introducción, es común asociar los términos *sociedad civil* y *organización social*. No hay ningún error si tomamos en cuenta que los grupos de la sociedad civil se nutren de organizaciones, sin embargo, de acuerdo con Alberto Olvera, la sociedad civil ejerce un papel político activo en el sentido de colocar demandas en la discusión de la agenda pública, lo que no debe ser confundido con la participación partidista o, en el caso mexicano y latinoamericano, con el involucramiento en campañas electorales al lado de determinado candidato.

Aunque el concepto de sociedad civil fue utilizado por Marx, en el siglo XIX, para referirse a la esfera de las necesidades, esto es, a la esfera del mercado y de sus redes de relaciones sociales constitutivas, fue Gramsci, ya en el siglo XX, quien utilizó el concepto de sociedad civil para diferenciarla de la sociedad política y referirse a un ámbito social y cultural de construcción y organización de redes sociales autónomas (Olvera, 2011).

Si bien los movimientos sociales tomaron el concepto con fines *identitarios* y, sobre todo, con fines simbólicos de separación entre la sociedad y el Estado, su uso ha sido polémico y su desarrollo desigual, de acuerdo con el contexto particular de cada pueblo.

Un ejemplo claro es el caso de Polonia en la época final del socialismo real, donde el movimiento sindical y campesino de Solidaridad, que luchaba contra el autoritarismo socialista, recupera la idea de llamarse así mismo sociedad civil para autodenominar la naturaleza de su propio movimiento (Olvera, 2011).

Esta idea permitió al movimiento social separarse del Estado, rompiendo la matriz unitaria que implicaba la idea de que el socialismo era una unidad entre sociedad y régimen. Esto permite separar conceptualmente a la sociedad del Estado. Una segunda operación conceptual es la lucha de estos movimientos en la arena de las reformas y no por el poder, en otras palabras, modificar sin romper con el orden existente a través de una serie de reformas ancladas en derechos ciudadanos.

Para Olvera, esta lectura tiene afinidad con el planteamiento liberal clásico, ya que sitúa al individuo libre y autónomo frente al Estado. Asimismo, su naturaleza de movimiento social organizado, que es la base de sustentación

de esta identidad como sociedad civil, contiene un componente republicano, al fortalecer la idea de la libre asociación de sujetos, de una acción colectiva y del reclamo de derechos de ciudadanía.

En el caso mexicano, debido a la debilidad y la derrota estratégica del movimiento popular e independiente de los años ochenta, en la década de los noventa el sector social visible y autónomo con capacidades críticas que existía en México era el de las organizaciones no gubernamentales. En este sentido, son estas agrupaciones las que se reconocen como sociedad civil, “ya que existe una asociación conceptual histórica de relacionar ONG’s con sociedad civil, básicamente por la idea del espacio de autonomía en una sociedad que no puede desarrollar espacios autonómicos en otros ámbitos de la sociedad misma” (Olvera, 2011).

Sin embargo, al mismo tiempo se desarrolla el mito que muestra una sociedad civil virtuosa, que defiende los derechos por sobre cualquier otra cosa y se enfrenta a un Estado que resume el propósito de la dominación. Esta visión dualística que se establece en el imaginario contamina la realidad, pues en la sociedad civil se realizan diversas prácticas, elementos y culturas. La sociedad civil es políticamente plural y culturalmente diversa, por lo que no existe un solo modelo homogéneo ideal.

Por último, se describe lo que para el gobierno federal es una organización de la sociedad civil. De acuerdo con la *Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil* (2004), es una agrupación legalmente constituida (persona moral) y sin fin de lucro (artículo 2º, inciso g, y artículo 3º), que para recibir apoyos gubernamentales, debe cumplir una de las 18 actividades enumeradas en el artículo 5,<sup>1</sup> además de estar inscrita en el Registro Federal de Organizaciones de la Sociedad Civil (artículo 7º).

Esta última definición limita las potencialidades de la sociedad civil. No se trata de una simple diferencia entre un concepto académico y uno procedimental, y pudiera haber una cuestión de interpretación sobre la fracción V del artículo 30, que prohíbe el proselitismo a favor de algún político. Si bien el cabildeo, acción fundamental de un grupo de sociedad civil, no beneficia directamente a ningún personaje político, sí requiere una determinada relación con éstos.

---

1 I. Asistencia social, conforme a lo establecido en la Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social y en la Ley General de Salud; II. Apoyo a la alimentación popular; III. Cívicas, enfocadas a promover la participación ciudadana en asuntos de interés público; IV. Asistencia jurídica; V. Apoyo para el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas; VI. Promoción de la equidad de género; VII. Aportación de servicios para la atención a grupos sociales con discapacidad (fracción reformada DOF 16-06-2011); VIII. Cooperación para el desarrollo comunitario; IX. Apoyo en la defensa y promoción de los derechos humanos; X. Promoción del deporte; XI. Promoción y aportación de servicios para la atención de la salud y cuestiones sanitarias; XII. Apoyo en el aprovechamiento de los recursos naturales, la protección del ambiente, la flora y la fauna, la preservación y restauración del equilibrio ecológico, así como la promoción del desarrollo sustentable a nivel regional y comunitario, de las zonas urbanas y rurales; XIII. Promoción y fomento educativo, cultural, artístico, científico y tecnológico; XIV. Fomento de acciones para mejorar la economía popular; XV. Participación en acciones de protección civil; XVI. Prestación de servicios de apoyo a la creación y fortalecimiento de organizaciones que realicen actividades objeto de fomento por esta ley (fracción reformada DOF 28-01-2011); XVII. Promoción y defensa de los derechos de los consumidores (fracción adicionada DOF 28-01-2011); y XVIII. Acciones que promuevan el fortalecimiento del tejido social y la seguridad ciudadana (fracción adicionada DOF 25-04-2012).

Empíricamente se ha observado que las OSC's sujetas a esta ley se comportan más como una institución de asistencia privada, mientras que otro tipo de organizaciones, más identificadas con el concepto sociológico de la sociedad civil, han llevado a cabo disímiles acciones, en diversas temáticas, que han impactado en la discusión de la agenda pública, lo cual se convierte en uno de los retos más importantes para las organizaciones que atienden a personas con autismo. A continuación, definiremos brevemente el autismo y se señalará la diferencia entre el concepto de *Trastorno* y el de *Condición Autista*.

## II- Trastorno, condición y neurodiversidad en el espectro autista

De acuerdo con la décima versión del manual de *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE), publicado en 1992 por la Organización Mundial de la Salud (CIE-10), el autismo pertenece a un grupo de desórdenes del neurodesarrollo. Definido dentro de los Trastornos del Desarrollo Psicológico, del tipo Trastornos Generalizados del Desarrollo, donde también se incluyen las siguientes categorías diagnósticas: *Autismo Infantil*, *Autismo atípico*, *Síndrome Rett*, *Otro trastorno desintegrativo de la infancia*, *Síndrome Asperger*, *Otros Trastornos Generalizados del Desarrollo* y *Trastorno Generalizado del Desarrollo sin Especificación*.

Por su parte, en el manual de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA), el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en su quinta edición (DSM-V, 2013), lo clasifica como un *Trastorno del Neurodesarrollo*, del tipo *Trastorno del Espectro Autista* (TEA), en donde fusiona al *Trastorno Autista* y al *Trastorno Asperger* en un *continuum*.

Desde la perspectiva médico-clínica de la CIE-10 y del DSM-V, el autismo es una discapacidad, pero desde las líneas de investigación académicos como Simon Baron-Cohen, Gerland, Temple Grandin, Theo Peeters y Jim Sinclair, entre otros, se ha conceptualizado como una condición. El uso del concepto de *condición* en nuestro contexto nacional todavía resulta confuso y se presta a la toma de posturas de carácter más ideológico.

El término *condición* va más allá del diagnóstico, de las características clínicas, de los estereotipos en terapias, y las comorbilidades más incapacitantes. El uso de este concepto significa el conocimiento y reconocimiento de la persona en su carácter social, político, económico y cultural, derechos sin los cuales no se puede formar una verdadera ciudadanía. Es en este sentido también que el término alude a una verdadera inclusión en todos los aspectos de la vida social, y no sólo a la limitada ayuda asistencialista.

De acuerdo con el centro Psicomed (2017), el término *trastorno* se usa a lo largo de la clasificación para evitar los problemas que plantea el utilizar otros conceptos tales como *enfermedad* o *padecimiento*. Aunque *trastorno* no es un término preciso, se usa para señalar la presencia de un comportamiento o de un grupo de síntomas identificables en la práctica clínica, que en la mayoría de los casos se acompañan de malestar o interfieren en la actividad del individuo.

Los trastornos mentales definidos en la CIE-10 no incluyen disfunciones o conflictos sociales por sí mismos en ausencia de trastornos individuales. Así mismo, ya en el DSM-IV se señalaba que "El problema planteado por el término trastornos «mentales» ha resultado ser más patente que su solución, ya que no se ha encontrado una palabra adecuada que pueda sustituirlo" (APA, 1995).

De esta manera, parecería que el concepto de trastorno tiene una connotación bastante amplia, que engloba las características, como una especie de comodín, y así se habla de trastornos alimenticios o del sueño, que se precisan posteriormente al definir cada uno de los síndromes.

Por otro lado, hablar de un espectro autista hace alusión a la gran cantidad de formas en las que se expresan las características de esta condición en las personas. Si se representara como un *continuum* que va del negro al blanco donde las personas que se encuentran en el extremo oscuro presentan características más acentuadas que se traducen en mayores dificultades y retos (impedimentos), que los sitúan en una situación de discapacidad.

Por su parte las personas ubicadas en el extremo derecho, cercano al blanco, tienen mayores habilidades y características menos acentuadas las cuales permiten mayores oportunidades de adaptación y desenvolvimiento social, es decir, mejores expectativas de calidad de vida. Usualmente éstas suelen ser las personas con diagnóstico de Asperger<sup>2</sup>.

Aunado a esto, se tienen factores a nivel macro y micro social que inciden en la manera en que se vive la condición, es decir, las posibilidades de mejorar en su calidad de vida. A nivel macro los factores son el régimen político, las políticas públicas, instituciones, región geográfica y densidad de población. A nivel micro se tiene el contexto inmediato de la familia y la persona con autismo (aspectos socioeconómicos, composición y dinámica familiares, escolaridad y usos y costumbres).

Por lo anterior, hablar en términos de trastornos favorece el riesgo de *patologizar*, es por ello por lo que el concepto *condición* es más pertinente por ser más amplio y abarcar más allá de la cuestión médica, pues la atención y protección a las personas con autismo trasciende la sola atención clínica y terapéutica. Hablar de condición refiere a un conocimiento de un grupo con identidad propia, a una intervención psicoeducativa antes que la medicación y al reconocimiento de derechos políticos y sociales.

El autismo, como trastorno o como condición, se conoce cada día más no por las investigaciones clínicas o científicas, sino por los mitos que se generan a su alrededor en el cine, la televisión y los noticiarios, tanto audiovisuales como escritos, así como por la constante denuncia y lucha de los padres de familia por la inclusión educativa de sus hijos con autismo.

Hasta hace una década, esta condición era invisible aun dentro de los propios grupos de personas con discapacidad. En México no existen estadísticas oficiales, pero el estudio realizado en 2015 por la Clínica Mexicana del Autismo (CLIMA) y la asociación estadounidense *Autism Speaks*, señala que una de cada 115 personas nace con esta condición<sup>3</sup>.

---

2 Cabe señalar que en el DSM-IV el Asperger se clasificaba como un trastorno, mientras que en la CIE-10 se tipifica como un síndrome.

3 Por su parte la investigación de Eric Fombonne de la Universidad McGill Health Centre, de Canadá, en colaboración con la Clínica Mexicana de Autismo, señala que esa prevalencia significa que en el país viven con TEA aproximadamente 94 mil 800 niños de cero a cuatro años, y 298 mil entre cinco y 19. Cfr. Cruz Martínez, Ángel (2016). Uno de cada 115 niños padece autismo: primer estudio de prevalencia en México. La Jornada, Jueves 28 de abril de 2016. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/04/28/sociedad/036n1soc>

Nota del Editor



Finalmente, en cuanto a la definición de neurodiversidad, ésta fue acuñada por Judy Singer y busca presentar el autismo más como una diferencia que como un déficit. Brownlow (2010) explica que esto es coherente con los estudios de discapacidad desde un modelo social; estudios que apuntan a que la discapacidad es biológica, pero el verdadero problema es la falta de integración de dicha discapacidad en la sociedad.

Aunque originalmente la idea de la neurodiversidad fue un concepto concebido por personas con autismo, ha sido acogida por otros grupos en su re conceptualización de déficit versus diferencia. Esta idea no propone puestos binarios, sino un espectro amplio de constituciones neurológicas en los que el autismo es uno (Brownlow, 2010, p. 253). Esta tendencia, sin embargo, posiblemente ha profundizado una división en la cultura del autismo, la brecha entre “alto” y “bajo funcionamiento” y dejado sin voz a las personas catalogadas en el segundo grupo (Osteen, 2010, p. 955).

### III-De la integración a la inclusión educativa

En la historia del sistema educativo mexicano se identifican tres momentos fundamentales por los que han transitado las instituciones de educación encargadas de los niños que no se atendían en el sistema de educación regular según los criterios clínicos que prevalecían respecto a los niños considerados “anormales” o “atípicos” y no se atendían en el sistema de educación regular.

El primer periodo comprende de 1970 a 1989, en el que prevaleció el modelo de educación especial psicogenético-pedagógico, que concebía la educación como un proceso hacia la “normalización” y la integración. Posteriormente, a raíz de una serie de acontecimientos internacionales; como el surgimiento en España, en 1990, de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, la *Conferencia Internacional “Educación para Todos”* y la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* de 1994, se comenzó a instaurar en México el modelo de Integración Educativa, en concordancia con la tendencia mundial<sup>4</sup> que se discutía sobre la atención que se debía brindar a los niños con necesidades educativas espaciales (NEE), reconceptualizadas hoy como barreras para el aprendizaje.

En México el modelo de integración educativa trajo consigo una nueva figura dentro de las escuelas públicas regulares llamada Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) instancia encargada de apoyar los procesos de integración educativa, así como proporcionar la orientación, estrategias y recursos para una inclusión exitosa. De esta manera algunas escuelas contaban con este nuevo elemento en su organización.

A partir del año 2000 a nivel internacional se lleva a cabo la *Declaración del Milenio*, así como el *Foro Mundial de Educación y el Marco de Acción de Dakar*, que llevaba la discusión sobre la atención a niños con NEE y/o discapacidad a otro plano, planteaban un modelo de educación inclusiva, en el cual el sistema de educación regular debía proporcionar educación a todos los

<sup>4</sup> En 1995, en la Cumbre Mundial sobre desarrollo Social, celebrada en Copenhague, se estableció que los países debían asegurar oportunidades educacionales igualitarias en todos los niveles para niños, jóvenes y adultos con discapacidad en ambientes integrados, tomando en cuenta las diferencias individuales y las situaciones particulares.

niños más allá de su condición. Bajo este marco, en México se inició con la armonización del marco jurídico. En 2003 se promulgó la *Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación*, en 2011 la *Ley General para inclusión de Personas con Discapacidad*, en 2013 se reformó la *Ley General de Educación*, y como necesidad propia del contexto mexicano, en 2015 se promulgó la *Ley General de Atención y Protección a las Personas con la Condición del Espectro Autista*.

Sin embargo, a la fecha lo anterior no ha logrado totalmente el acceso ni de las personas con discapacidad ni con condición del espectro autista a la educación regular y por ende la materialización de la inclusión educativa, en parte por el carácter discursivo y no progresivo de la política educativa, y por la falta del empoderamiento de las familias y organizaciones para exigir y negociar los mejores procesos de incorporación y permanencia de estos alumnos según el contexto de cada uno de ellos.

Por lo anterior, aunque en el discurso institucional se hable de una efectiva política de inclusión educativa para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, la realidad muestra todavía un largo camino por recorrer, con retos reales en la sensibilización de los directivos escolares, en la capacitación docente y en la profesionalización de las organizaciones de apoyo, lo cual tampoco significa que hoy en día con voluntad y participación de estos tres actores no haya casos de verdadero éxito tanto a lo largo de todo el país como desde el nivel preescolar hasta el de educación superior. A continuación, se reflexiona sobre los retos y dilemas de esta inclusión educativa.

#### **IV-Retos y dilemas de las organizaciones sociales en la inclusión educativa**

Discursivamente los países de América Latina se encuentran en un camino hacia sociedades más democráticas y justas, pues en cada uno de los contextos se observan avances pero también retrocesos, políticas públicas inacabadas, paradojas, incongruencias, barreras estructurales y culturales, leyes que son letra muerta al no contrar con los mecanismos para ejercerse y hacer efectivos los derechos que suscriben, así como una serie de retos y dilemas, en el marco de la educación inclusiva.

En México como en el resto de los países latinoamericanos, el tema de la desigualdad sigue latente, al igual que la injusticia, la inequidad y otras problemáticas causadas por el sistema económico voraz y un sistema político lejano a una verdadera democracia, lo cual determina en buena medida una sociedad excluyente.

En ese sentido, no es extraño que el sistema educativo sea excluyente también, lo cual se refleja en las desigualdades que los alumnos enfrentan, primero para acceder a la escuela, y luego para recibir una educación de calidad. De tal manera que la desigualdad social en que viven particularmente ciertos sectores, se mantiene en el espacio escolar como desigualdad en el aprendizaje, es decir, en las condiciones de desventaja en que determinados alumnos acuden

a la escuela, como señala Rosa Blanco “Los grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad son quienes menos acceden a la educación de la primera infancia, etapa clave para sentar las bases de la igualdad.” (Blanco, 2014:13).

Aunque México se ha comprometido en tratados internacionales tales como la *Convención de personas con discapacidad*, estas junto con las comunidades indígenas y las personas en extrema pobreza, continúan siendo los sectores sociales mayormente excluidos y vulnerados en su derecho a la educación. Un ejemplo de ello es que en pleno 2018 no se tienen estadísticas básicas sobre la población con discapacidad, a pesar de que es fundamental contar con la información precisa para establecer las políticas públicas pertinentes.

Lo anterior se refleja en las escuelas, pues no se cuenta con la información necesaria para conocer las condiciones de la población estudiantil con determinada condición que está escolarizada, y en consecuencia tampoco se puede indagar sobre el desempeño de sectores estudiantiles específicos, en otras palabras: “La evaluación de los niveles de desempeño de los estudiantes con discapacidad es muy incipiente y no se cuenta con información desagregada que permita identificar las brechas de este colectivo respecto a la población sin discapacidad” (Blanco, 2014, p. 13).

Otro desafío importante en el tema de educación es la cobertura y la calidad que se presta a los grupos más vulnerables. Esta tarea no es sencilla, pues requiere de la articulación de diferentes instituciones, políticas públicas conjuntas, en armonía y congruencia unas con otras, con objetivos claros, que contemplan acciones precisas para propiciar las condiciones de calidad de vida digna para acceder al aprendizaje sin desventajas, en concordancia con una política educativa que se centre en acciones tales como elaboración de currículos flexibles, planes integrales diversos e inclusivos, producción de recursos materiales y profesionales, espacios amigables y dignos.

Si bien en el nivel discursivo existe el reconocimiento de los derechos de los niños, y en particular de los derechos de los niños con discapacidad, hasta octubre de 2018 no había mecanismos jurídicos para proteger y garantizar estos derechos sin tener que librar batallas burocráticas y desgaste personal de los padres de familia ante ideologías, creencias y prácticas discriminatorias arraigadas en la sociedad y que impactan en los centros escolares.

El 4 de octubre de 2018, la segunda sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación resolvió el Amparo en revisión 714/2017 en donde reforzó el derecho de las personas con discapacidad a la educación regular, e interpretó que si bien la educación especial no desaparece, como así lo exigían los seguidores más ortodoxos de la *Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*, sino que su papel debe ser en coadyuvar la inclusión educativa, dando apoyo y servicio a las personas con discapacidad que así lo requieran (SCJN, 2018).

Con este fallo parecería llegar a su fin el histórico modelo dicotómico que se había mantenido hasta la actualidad entre la educación regular y la especial. Es por ello que ahora representa un reto mayor lograr tanto la redefinición de la educación especial como la verdadera coadyuvancia con la escuela regular para mejorar la inclusión educativa, aunque en la realidad *acatar* este fallo puede llevar un tiempo considerable.

Por otra parte, si bien la decisión podría permitir nuevas formas en las que los docentes como profesionistas especializados en atender a estudiantes con barreras para el aprendizaje pueden aportar a la educación inclusiva, al aula regular y a toda la comunidad educativa, las llamadas escuelas de educación especial continuarán con su labor, como Guajardo (2009) ya lo había previsto hace casi una década “seguirán ofreciendo servicio a los alumnos que por su condición no acceden a las escuelas regulares y prestarían servicios a padres y profesores para recibir orientaciones (...) serán centros de recursos para atender niños con necesidades educativas especiales.” (p. 17).

Para los docentes tanto de las escuelas regulares como de las especiales, ahora la formación docente para atender a la diversidad será un aspecto fundamental en su quehacer profesional, pues la realidad actual y las demandas sociales exigen contar con un maestro preparado, competente, con actitudes y principios de respeto a los derechos humanos, y con la capacidad de trabajar en colaboración con otros especialistas y profesionistas.

El rol del docente en la actual coyuntura demanda de un profesionista de alto nivel, pero es cierto que su buen desempeño depende de la red de colaboración que tenga con los padres de familia, su comunidad escolar y otros profesionistas, siendo estos últimos los que le aportarán y apoyarán para atender a la diversidad de alumnos, sobre todo con aquellos con condiciones particulares.

Es aquí donde las organizaciones o los grupos de padres tienen virtualmente más de una tercera parte del derecho y responsabilidad en el proceso de inclusión educativa, pues al ser un grupo de la sociedad civil no sólo están optando por una profesionalización y empoderamiento, sino que además tienen idealmente la responsabilidad de llevar las preocupaciones y propuesta de este tema a su discusión en la agenda pública, objetivo que se reconoce que está a algunos años de maduración. Su logro será, como menciona Marchesi (2014), alcanzar una ideología de la no-exclusión, de tal manera que constituya un principio fundamental donde ya no sea necesario hablar de inclusión.

## Referencias bibliográficas

- APA. (1995). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV. Barcelona: Masson.
- APA. (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV. Barcelona: Masson.
- Brownlow, C. (2010). Re-presenting autism: The construction of ‘NT syndrome’. *Journal of Medical Humanities*, 31(3), 243-255.
- Cámara de Diputados. (2018). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 5 de febrero de 1917.
- DOF. (1993). Ley General de Educación. 13 de julio de 1993.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil*. 9 de febrero de 2014.

- \_\_\_\_\_. (2005). Ley Federal de las Personas con Discapacidad. 10 de junio de 2005, México, D.F.
- \_\_\_\_\_. (2011). Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad. 30 de mayo de 2011, México, D.F.
- \_\_\_\_\_. (2014). Reforma a la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. 20 de marzo de 2014.
- \_\_\_\_\_. (2015). Ley General para la Atención y Protección de las Personas con la Condición del Espectro Autista. 30 de abril de 2015.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Lugo, N., Melón, M. & Castillo, M. (2017). La representación del autismo en las narrativas de fan fiction.net: los espacios de afinidad como oportunidad para la negociación de sentido. En: *Palabra Clave - ISSN: 0122-8285 - eISSN: 2027-534X - Vol. 20 No. 4 - diciembre de 2017. 948-978*
- Marchesi, A., Blanco, A. & Hernández, L. (2014). *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York. ONU.
- Olvera, A. (2011). El desarrollo de la sociedad civil. Seminario permanente de Investigación. Centro de Estudios de las Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. 18 de febrero de 2011.
- OMS. (1992). *Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10)*. Washington: OMS.
- OMS. (2018). *Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-11)*. Washington: OMS.
- Osteen, M. (ed.) (2010). *Autism and representation*. Nueva York: Routledge.
- Psicomed. (2017). *Aspectos generales*. Recuperado de: [http://www.psicomed.net/cie\\_10/cie10\\_pre.html#5](http://www.psicomed.net/cie_10/cie10_pre.html#5)
- SCJN. (2018). *Sesión pública ordinaria de la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, celebrada el miércoles 03 de octubre de 2018*. Recuperado de: <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/versiones-taquigraficas/documento/2018-10-04/versi%C3%B3n%20p%C3%BAblica%20de%203%20de%20octubre%20de%202018.pdf>



# Hacia la inclusión laboral de las personas con discapacidad en Cuba: un camino de oportunidades y desafíos.

Towards the labor inclusion of people with disabilities in Cuba: a path of opportunities and challenges

Danay Díaz Pérez. danay@flacso.uh.cu  
Vilma E. Hidalgo López Chávez. vilma@flacso.uh.cu  
FLACSO Cuba  
Recibido: 06/02/2019  
Aceptado: 22/02/2019

## Resumen

Cada día las personas con discapacidad se enfrentan a disímiles barreras (objetivas y subjetivas) para acceder a determinados servicios básicos. Uno de los ámbitos donde han sido más excluidos es el laboral, pues generalmente los puestos no tienen las adaptaciones necesarias y persisten en nuestras sociedades estereotipos y prejuicios que limitan su acceso al empleo. Cuba ha apostado por su inclusión en todas las esferas de la vida cotidiana. El artículo que se presenta pretende mostrar algunas de las acciones de un proyecto de desarrollo en dos municipios de la provincia Granma y sus resultados en la inclusión laboral de personas con discapacidad.

**Palabras claves:** personas con discapacidad, empleo, proyecto de desarrollo, Granma.

## Abstract

Every day people with disabilities face different barriers (objective and subjective) to access certain basic services. One of the areas where they have been most excluded is the workplace, because generally the posts do not have the necessary adaptations and persist in our societies stereotypes and prejudices that limit their access to employment. Cuba has opted for its inclusion in all areas of daily life. The article presented aims to show some of the actions of a development project in two municipalities of the Granma province and its results in the labor inclusion of people with disabilities.

**Key words:** people with disabilities, employment, development project, Granma.

## Introducción

Datos de Naciones Unidas revelan que aproximadamente un 15% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad, esto es una de cada siete personas, y estas cifras pudieran ser superiores en un futuro. De ellas, el 80% viven en países en vías de desarrollo y en su gran mayoría enfrentan numerosas barreras para acceder a servicios básicos (PNUD, 2016).

Esta situación se vuelve causa y a la vez consecuencia de la pobreza, pues existe una relación muy intrínseca entre la falta de acceso a servicios, pobreza y condición de vulnerabilidad. Si una persona no puede acceder a una educación y sistema de salud dignos, difícilmente podrá insertarse en un mercado de trabajo que le permita no solo la supervivencia, sino su reproducción social, lo cual refuerza su posición de desventaja.

Cuba ha dado especial atención a las personas con discapacidad desde el triunfo de la Revolución mediante diferentes políticas sociales (educación, salud, asistencia y seguridad social). Específicamente con relación al empleo se han emitido planes y programas que regulan su adecuada inserción en este espacio. No obstante, en la práctica social son diversas las barreras (objetivas<sup>1</sup> y subjetivas<sup>2</sup>) que atentan contra su plena participación en el ámbito socioeconómico.

El artículo que se presenta tiene como objetivo mostrar las acciones del proyecto *“Experiencia piloto de apoyo a la inserción laboral de las personas con discapacidad a través del fortalecimiento de las asociaciones en dos municipios de la provincia de Granma, Cuba”*, desarrollado por la Dirección Provincial de Trabajo y Seguridad Social, la Dirección Provincial de Educación, las asociaciones que representan a las personas con discapacidad (Asociación Nacional de Ciegos y Débiles Visuales, Asociación Nacional de Sordos de Cuba, Asociación Cubana de Limitados Físico-Motores) y la ONG Handicap International<sup>3</sup> en Cuba (HI).

Asimismo se presentan resultados de la evaluación realizada a dicho proyecto en noviembre de 2017 por profesoras de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de la Universidad de La Habana (FLACSO-Cuba). Dentro de los más significativos se muestran los aportes y cambios positivos a nivel individual, familiar, comunitario e institucional que han permitido una mayor inclusión social de las personas con discapacidad.

### ***Discapacidad y empleo ¿pares antagónicos o binomio necesario?***

En las últimas décadas ha sido relevante el papel de los organismos internacionales en la promoción de los derechos de las personas con discapacidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Internacional del

---

Fuente: Elaborado por las autoras a partir de los resultados de los grupos focales y las entrevistas realizadas.

2 Prejuicios y estereotipos que los consideran como personas enfermas, incapaces, dignas de lástima, inferiores. Por lo general la sociedad manifiesta bajas expectativas de su desarrollo y de lo que pudieran lograr.

3 Desde 2018 la organización cambió el nombre de Handicap International por Humanity & Inclusion, conservando sus siglas HI.



Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han fomentado la inclusión social de este grupo mediante nuevas definiciones y estrategias.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (2001) la define como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda) (OMS, OPS; 2001).

Posteriormente, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas reconocería que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006).

Asegura además que este grupo social es muy heterogéneo, ya sea por el tipo de discapacidad, el nivel educacional, la ocupación de estas personas; así como por su género, orientación sexual, edad, color de la piel, el territorio donde residen y las posibilidades de acceso a servicios básicos. En algunos casos estas brechas de equidad se interseccionan, produciéndose una múltiple discriminación que sitúa a la persona en una posición más desventajosa (Martínez, 2013).

Estas definiciones evidencian el tránsito de modelos médicos e individualistas en la comprensión de la discapacidad a modelos sociales, donde el entorno puede favorecer procesos de exclusión o inclusión. No solo se habla de personas con discapacidad, sino de entornos y/o situaciones discapacitantes. También se ha producido una transición de enfoques más asistencialistas y protectores a nuevas concepciones donde lo esencial es descubrir y desarrollar el potencial que cada persona tiene.

Desde el lenguaje se han intentado reemplazar términos como inválidos, minusválidos o incapacitados, por otros menos discriminatorios y estigmatizantes como: personas con discapacidad, con capacidades diferentes, con necesidades especiales o el término diversidad funcional acuñado por el Movimiento de Vida Independiente. También se han diseñado estrategias como la Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC)<sup>4</sup> y el Desarrollo Local Inclusivo (DLI) que tienen

---

<sup>4</sup> Definida por organismos internacionales como “(...) una estrategia de desarrollo comunitario para la rehabilitación, equiparación de oportunidades e integración social de todas las personas con discapacidad. La RBC se lleva a cabo por medio de los esfuerzos combinados de las propias personas discapacitadas, de sus familias y comunidades, y de los servicios de salud, educativos, sociales y de carácter laboral correspondientes.” En: OIT, UNESCO, OMS (1994) Rehabilitación Basada en la Comunidad con y para personas con discapacidad.

como objetivo promover una mayor participación de estas personas en el diseño, ejecución y evaluación de las líneas de desarrollo de un territorio o comunidad determinada.

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en América Latina viven aproximadamente 140 millones de personas con discapacidad y solo el 3% tiene acceso a servicios de rehabilitación (OPS, 2014). Sometidos a continuos procesos de exclusión social y desigualdades, han sido personas ignoradas tanto por la población como por los decisores o responsables políticos. Dilucidar su situación social resulta complejo cuando los datos censales de los países de la región aún son robustos y poco profundos, situación que atenta contra el diseño de políticas y programas sociales inclusivos. Según (Stang, 2011), uno de los principales problemas que enfrenta la población con discapacidad en la región es el desempleo y la marginación laboral.

Hasta hace muy poco las personas con discapacidad habían sido excluidas de las concepciones desarrollistas. Para muchos estas personas no contribuyen al desarrollo en sentido general, sino que prevalecen percepciones que subvaloran y minimizan sus potencialidades. Es como si la palabra discapacidad fuera antónimo del término desarrollo. Según Grech (2011, 2015) el campo de la discapacidad y el desarrollo es considerado reciente. Anteriormente había sido excluida de los esfuerzos de desarrollo, a niveles tanto de políticas y programas, como de investigación.

En el caso del empleo su situación se vuelve muy precaria, pues muy pocos tienen acceso a un trabajo decente. En nuestras sociedades persisten prejuicios y estereotipos que los asocian a personas inactivas e incapaces y frenan su participación en el mercado laboral. Informes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) revelan que este grupo social registra mayores tasas de desempleo y obtienen menores ingresos que el resto de la población. Sin embargo, cuando encuentran un trabajo que se corresponde con sus capacidades, habilidades e intereses pueden generar grandes aportes (OIT, 2007).

Investigaciones recientes han demostrado que en las familias donde hay una persona con discapacidad intelectual, el gasto social y económico es más alto. Estas personas necesitan un mayor cuidado y cuando la familia no puede contratar un cuidador, alguien debe dejar de trabajar para asumir este rol, lo que puede ocasionar una disminución de las fuentes de ingreso al hogar.

En el 2008, la Confederación Española de Asociaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) realizó un estudio cuyo objetivo consistió en evaluar el coste que la discapacidad intelectual ocasiona en las familias. Entre los resultados de la investigación se encontró que las familias en las que vive una persona con discapacidad intelectual gastan al año una media de entre 19.000 y 31.000 € más si se valoran las horas de dedicación, los gastos añadidos en salud, desplazamientos, etc. y las pérdidas de oportunidades de empleo que conlleva (FEAPS, 2009).

En países como España la legislación promueve la inclusión social de las personas con discapacidad. Desde la práctica se incentivan aquellas empresas e instituciones que las emplean y garantizan un adecuado desempeño de su trabajo. En países de la región latinoamericana también se fomentan políticas inclusivas que facilitan el acceso al trabajo de este colectivo. En septiembre de

2017, en Bolivia se emitió por el gobierno de Evo Morales la Ley de Inserción Laboral y Ayuda Económica que favorece aproximadamente 45 000 personas con discapacidad. La legislación estipula que tanto empresas estatales como privadas están obligadas a emplear a estos sujetos.

## **Atención a las personas con discapacidad y gestión del empleo en Cuba**

Según el Censo de Población y Viviendas (2012), aproximadamente un 5% de la población cubana tiene algún tipo de discapacidad (física, sensorial o intelectual). La tendencia en los próximos años es que esta cifra aumente, considerando el alto índice de envejecimiento poblacional de Cuba (18,3%), país más envejecido de la región latinoamericana.

A este grupo se le ha brindado una especial atención desde el triunfo revolucionario en 1959. Aunque todavía no existe una ley específica para ellas, las personas con discapacidad se encuentran protegidas legalmente en la propia Constitución de la República y en leyes, decretos leyes, disposiciones y regulaciones contenidos en diferentes cuerpos legales como el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de Familia, el Código Civil, el Código de Trabajo y el Código Penal (MTSS, 2007). No obstante, las barreras culturales y subjetivas muchas veces limitan el alcance de lo jurídico y las políticas sociales en la protección de sus derechos.

También las tres asociaciones creadas en la década del 70 y 80 (Asociación Nacional de Ciegos y Débiles Visuales, Asociación Nacional de Sordos de Cuba, Asociación Cubana de Limitados Físico-Motores) han sido claves para la integración social de estas personas en todos los ámbitos de la vida cotidiana (familia, salud, educación, cultura, deporte, recreación, informatización, entre otros). Sin embargo, no todas las personas se encuentran asociadas y en el caso de la discapacidad intelectual, ese grupo no cuenta con una asociación que los represente, hecho que limita sus oportunidades de participación.

Desde la década de los noventa se han creado los Planes de Acción Nacional para la Atención de Personas con Discapacidad con una frecuencia quinquenal<sup>5</sup>. Los mismos se componen de diferentes áreas de intervención (salud, educación, integración en la vida económica, integración comunitaria, accesibilidad, etc) donde cada una de ellas contiene varios programas que tienen como propósito la inclusión social de estas personas. El Consejo Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad (CONAPED), con una estructura nacional, provincial y municipal; es el órgano encargado de velar por que se cumplan los planes. Sin embargo, una de las principales críticas a estos es que no contemplan las especificidades territoriales y no se actualizan hace más de 10 años.

Una de las áreas de intervención de estos planes es la referida a la integración a la vida económica del país, donde se expresa la voluntad política de garantizar el pleno empleo a las personas con discapacidad. En este sentido se destaca el Programa de Empleo para las Personas con Discapacidad (PROEMDIS) vigente desde el año 1995. Son relevantes también el Programa de Inserción Socio Laboral de los Graduados de la Enseñanza Especial y el Programa de

---

5 I Plan de Acción Nacional para la Atención de Personas con Discapacidad (1995-2000); II Plan de Acción Nacional para la Atención de Personas con Discapacidad (2001-2005); III Plan de Acción Nacional para la Atención de Personas con Discapacidad (2006-2010).

Perfeccionamiento de los Talleres Especiales de las Empresas de Industria Locales. El contenido de este último se reafirma en el Lineamiento 194 de la Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social para el período 2016-2021<sup>6</sup>.

Sin embargo, la práctica social ha demostrado cuan compleja resulta la inserción laboral de las personas con discapacidad. Las estadísticas nacionales muestran desigualdades en la inserción en el empleo, siendo las mujeres con discapacidad las que menos participan en este espacio (ONEI: 2014). Investigaciones recientes consideran que uno de los ámbitos donde las personas con discapacidad experimentan mayor exclusión es el laboral (Valdivia, 2015).

En Cuba, el Código del Trabajo emitido en el 2014 reafirma el derecho de cada ciudadano cubano de obtener un empleo atendiendo a las exigencias de la economía y a su elección, tanto en el sector estatal como no estatal; sin discriminación por el color de la piel, género, creencias religiosas, orientación sexual, origen territorial, discapacidad y cualquier otra distinción lesiva a la dignidad humana (Artículo 2, inciso b).

Asimismo, en su Sección Quinta, estipula las pautas para que las personas con discapacidad se incorporen al empleo, en correspondencia con sus habilidades. Sin embargo, este instrumento jurídico carece de incentivos que favorezcan la inclusión social de las personas con discapacidad tanto en el sector estatal como en el no estatal (cuentapropismo y cooperativismo). En la práctica no compromete a los empleadores (estatales y no estatales) a incluir personas con discapacidad en su plantilla (Consejo de Ministros, 2014).

En un contexto de profundas transformaciones socioeconómicas, no son pocos los retos para un grupo social al que le resulta difícil acceder a un trabajo, tanto por barreras objetivas como subjetivas. Según Valdivia (2015) ello se asocia a una falta de cultura de la discapacidad y problemas en la gestión institucional. Otra de las dificultades tienen que ver con la falta de correspondencia entre las capacitaciones de las personas con discapacidad, las necesidades territoriales y los intereses de estas personas (Valdivia, 2015: 72 y 87). A ello se le añade su bajo nivel de instrucción, así como la escasa preparación en temas de gestión y administración. Sus puntos de partida son diferentes y pueden situarlos en posiciones desventajosas con relación al resto de la población.

### ***La experiencia de un proyecto de desarrollo en la gestión del empleo***

En el año 2010 en Cuba se inició un proceso de profundas transformaciones socioeconómicas. En el sector estatal se produjo un reordenamiento laboral y se redujeron plantillas infladas, donde miles de trabajadores quedaron disponibles. Esta situación afectó directamente a las personas con discapacidad que tradicionalmente habían trabajado en el sector estatal.

---

<sup>6</sup> L 194. Perfeccionar el modelo de gestión de la industria local, flexibilizando su operación para posibilitar el desarrollo de producciones artesanales y la fabricación de bienes de consumo en pequeñas series o a la medida, así como la prestación de servicios de reparación y mantenimiento. Ello incluye la apertura de mayores espacios para actividades no estatales. Prestar atención a los talleres especiales donde laboran personas con limitaciones.

En este escenario, comenzaron a potenciarse otras formas de gestión económica (trabajo por cuenta propia y cooperativismo) que anteriormente habían estado limitadas. Ello abría nuevas oportunidades para la inserción en el empleo, a la vez que generaba gran incertidumbre, sobre todo para las personas con discapacidad, cuyas limitaciones físicas e intelectuales, así como la falta de recursos para emprender un negocio, constituían algunos de los obstáculos para insertarse en los sectores emergentes.

En este contexto de profundas transformaciones en la economía cubana, se identificaron una serie de problemas que limitaban la inclusión de las personas con discapacidad. Entre ellos se citan la reducción de los puestos de trabajo estatales, un abanico reducido de capacitaciones laborales, ausencia de orientación profesional y la escasa inserción de las personas con discapacidad en las nuevas formas de gestión económica (Handicap International, 2014).

Para dar respuesta a algunas de estas problemáticas surge el proyecto de desarrollo *“Experiencia piloto de apoyo a la inserción laboral de las personas con discapacidad a través del fortalecimiento de las asociaciones en dos municipios de la provincia Granma, Cuba”*. El mismo se propuso como principal objetivo favorecer condiciones para la participación socioeconómica de las personas con discapacidad mediante el acceso a un empleo que respondiera a sus aptitudes, deseos y necesidad de la comunidad.

Este proyecto tuvo un importante antecedente, el proyecto de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC), implementado desde 2002 en territorios de la provincia Granma. Con su desarrollo se propició la creación de una red de activistas comunitarios y se capacitaron diferentes actores locales (familia, líderes comunitarios, activistas, personas con discapacidad) para lograr la inclusión social de las personas con discapacidad.

Han sido beneficiados por el proyecto 390 personas con discapacidad (de todo tipo, excepto los casos más severos), considerados aptos para el trabajo con edades que oscilan entre los 16 y los 55 años. Una especial atención se otorgó a la inserción económica de las mujeres, quienes históricamente han permanecido en situaciones de mayor desventaja.

Accedieron a un empleo 240 personas, 22 de ellas insertadas en el sector estatal y 218 en el sector no estatal. Además se favorecieron 108 activistas y 74 trabajadores sociales, los cuales han sido formados y capacitados en temas de empleo y discapacidad. (Humanity & Inclusion, 2018)

### ***Evaluando los principales resultados del proyecto***

La metodología empleada para evaluar los resultados del proyecto privilegió la perspectiva cualitativa. Entre los métodos y técnicas se utilizaron el análisis de documentos (estadísticas, informes), la entrevista (a personas con discapacidad y familiares) y la observación participante. Basados en los principios de la Educación Popular y de la Investigación-Acción, se crearon grupos focales (Comité de Rehabilitación Provincial, Comités de Rehabilitación Municipal<sup>7</sup>, activistas y trabajadores sociales), donde se privilegió una horizontalidad en los criterios emitidos.

<sup>7</sup> Estos Comités están integrados por actores de diversas instituciones locales: salud, educación, trabajo, asociaciones de personas con discapacidad, actores de gobierno y otras organizaciones (Federación de Mujeres Cubanas, Comités de Defensa de la Revolución).

Dentro de las principales acciones del proyecto se identificaron las siguientes:

- Análisis del contexto, estudios sociales, caracterización de las personas con discapacidad.
- Diagnóstico de oportunidades de mercado en los territorios.
- Diseño de rutas de atención para el empleo estatal y no estatal.
- Talleres de sensibilización en materia de empleo y discapacidad (Campaña de sensibilización “*Aquí estoy yo para dar*”)
- Formaciones y capacitaciones en materias de superación personal (autoestima, resiliencia, comunicación) y de empleo (marketing, como iniciar un negocio, créditos, impuestos).
- Fortalecimiento de los talleres de formación laboral, talleres en las escuelas especiales y de oficios que trascienden lo marcos de las instituciones educativas para abrir sus puertas a la comunidad.
- Entrega de los kits de herramientas a las personas capacitadas.

Las personas con discapacidad fueron entrenados para realizar varios oficios como: barbería, peluquería, reparador de ciclos, reparador de equipos electrodomésticos, manicure, amolador, elaboración de alimentos, costura, zapatería, entre otros. La capacitación se basó en su vocación, sus aptitudes y las necesidades reales de la comunidad.

Los actores entrevistados (activistas, líderes locales, personas con discapacidad y familias) reconocieron los principales aportes y cambios en diferentes ámbitos que ha generado el proyecto. Los mayores resultados se perciben a nivel individual y familiar, en menor medida en el ámbito comunitario e institucional. Los mismos se sintetizan en la siguiente tabla (Tabla 1).

**Tabla 1:** Principales aportes y cambios del proyecto.

Individual	Familiar	Comunitario	Institucional
Las personas con discapacidad (PcD) han reconocido sus potencialidades, actitudes y cualidades sobre el empleo	Aporte económico para la familia	Posibilidad de invertir de manera directa en las comunidades	Visibilización de las personas con discapacidad en el empleo
Las PcD y sus familias han cambiado su enfoque asistencialista por un enfoque participativo y de emprendimiento	Mejora la calidad de vida del núcleo familiar	Sensibilización de la comunidad	Se conoce el enfoque social del empleo
Independencia económica de las PcD	Mejoran las relaciones familiares	Oportunidades para las mujeres con y sin discapacidad	Logro de varias alianzas entre organismos, decisores del empleo
Integración social de PcD a la vida socialmente útil	Independencia económica, autonomía	Contribuye al desarrollo económico	Las asociaciones de PcD se han fortalecido en cuanto al conocimiento de temáticas relacionadas con el trabajo por cuenta propia
Satisfacción, motivación, mayor autoestima	Inserción en un empleo	Se han insertado en la sociedad, personas que se sentían aisladas	Sensibilización de los organismos
Empleo oportuno para PcD, posibilidad de que emprendan	Mejoran las condiciones de la familia	Forman parte del mundo del mercado	
Cambio de mentalidad de las PcD y los que le rodean			
Autonomía social y económica			
Capacitación para el empleo			
Aumenta la calidad de vida de las PcD			
Inclusión social, inserción laboral			
Aumenta el nivel cultural de las PcD			

**Fuente:** Elaborado por las autoras a partir de los resultados de los grupos focales y las entrevistas realizadas.

El nivel de satisfacción de las personas con discapacidad entrevistadas se considera alto. En una escala del 1 al 10 la mayoría declaró un máximo nivel de satisfacción. Aquellos que no llegaron al 10 expusieron entre sus razones dificultades en la calidad de las herramientas, algunas deterioradas apenas

unos meses después de entregadas. También refieren la demora en la entrega de algunos instrumentos de trabajo y una de las mujeres entrevistadas refirió que eso le impedía trabajar sola (trabajaba con otra mujer sin discapacidad que tenía todos los utensilios de trabajo). Entre otras razones se expone la falta de salud y que el negocio no da mucho dinero, ambos son hombres jóvenes.

Al indagar en lo que más les gusta de su trabajo, todas las personas entrevistadas refieren que les gusta su oficio, las labores que realizan, servir a las personas y que se sienten útiles. Dentro de los aspectos que menos les gusta de su empleo es no poderle dar solución a algún problema, la falta de implementos para trabajar (específicamente un horno) y depender de otra persona. Dos personas refieren cuestiones relacionadas a su discapacidad. También hacen referencia a cuestiones relacionadas con el otorgamiento de créditos y las dificultades de las patentes o licencias.

Con relación a aquello que hubieran hecho diferente en el proyecto, la mayoría se muestra conforme con su desarrollo. Dos mujeres refieren el hecho de aprender otro oficio y un hombre considera que el kit de herramientas debiera tener mayor calidad.

De manera general, las personas con discapacidad entrevistadas muestran su satisfacción y agradecimiento al proyecto. Consideran que el proyecto ha mejorado sus vidas y los ha visibilizado más. Uno de ellos expresa *“he logrado mayor reconocimiento por parte de la sociedad y la comunidad”*<sup>8</sup>. También reconocen la continuidad de este proyecto con el de RBC y al respecto un hombre de 52 años comenta: *“el proyecto a beneficiado a muchas personas, primero rehabilitándolas y ahora ayudando socioeconómicamente a las personas”*<sup>9</sup>.

También una muchacha con discapacidad auditiva expresa: *“me siento bien con el proyecto, en la escuela, la comunidad, después del proyecto me toman más en cuenta. Gracias al proyecto estoy aquí, he aprendido a tener mi autoestima en alto. Los niños son curiosos, preguntan.”*<sup>10</sup> Otras comentan su agrado con las personas del proyecto y el apoyo emocional que les brindan, considerando *“que son carismáticas, los atienden bien y se preocupan por ellos”*<sup>11</sup>.

Dentro de las principales fortalezas identificadas en el proyecto se citan:

- Tener como antecedente un proyecto de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC)
- Permanencia de los actores en ambos proyectos
- Dinámica de trabajo del equipo coordinador y su capacidad articuladora
- Sensibilización, formación y compromiso de todos los actores involucrados
- Cantidad de trabajadores sociales que involucra

---

8 Entrevista a hombre de 52 años con discapacidad físico-motora, del reparto Siboney, municipio Bayamo. Ocupación en el proyecto: reparador de ciclos.

9 Entrevista a hombre de 52 años con discapacidad físico-motora, del reparto Siboney, municipio Bartolomé Masó. Ocupación en el proyecto: reparador de ciclos.

10 Entrevista a mujer de 31 años con discapacidad auditiva de la comunidad Mabay, municipio Bayamo. Con el proyecto se insertó laboralmente en la escuela primaria de su comunidad como asistente educativa.

11 Entrevista a hombre de 50 años con discapacidad físico-motora de la comunidad Planta de Asfalto, municipio Bartolomé Masó. Ocupación en el proyecto: Reparador de equipos electrodomésticos.



- Transversalidad de la equidad social en las acciones del proyecto (dentro de los criterios de selección se basan en las necesidades de las personas)
- Apoyo de las instituciones locales de gobierno
- Herramientas, fichas de caracterización, bases de datos, metodologías que pueden apoyar el trabajo de otras instituciones.
- Talleres de escuelas especiales abiertos a las necesidades de la comunidad

No obstante, también se pueden identificar algunos desafíos, en diferentes niveles, que pueden obstaculizar las acciones del proyecto. A continuación se citan los principales.

### **A nivel macro-social**

- Política de perfeccionamiento del cuentapropismo (durante la evaluación se había paralizado el otorgamiento de licencias para el trabajo por cuenta propia)
- Incertidumbre con el tema del cooperativismo (el proceso de constitución de cooperativas también está paralizado)
- Política presupuestaria de las empresas no contemplan adaptaciones de los puestos de trabajo
- Cómo beneficiar a los que no están asociados (en el caso de la discapacidad intelectual no cuentan con asociación a menos que tenga otra discapacidad)
- Proceso de adquisición y calidad de los kits de herramientas
- Proceso de peritaje poco flexible (se catalogan personas con discapacidad como no aptos para el trabajo y pueden desempeñarse en oficios)
- Política tributaria homogénea (todos pagan los mismos impuestos, no hay atención diferenciada a las personas con discapacidad)

### **Comunitario**

- Problemas con la vivienda (espacios no adecuados para iniciar el emprendimiento)

### **Familiares e individuales**

- Resistencia y prejuicios de las familias a la inclusión laboral de las personas con discapacidad por temor a perder la pensión que les brinda la Asistencia Social. Naturalización del enfoque asistencial de la persona con discapacidad y su familia y poca disposición a asumir riesgos insertándose en un empleo.

## Proyecto

- Rango de edad limitado (16-55 años). Es pertinente considerar el envejecimiento poblacional del país para aumentar ese rango.

Dentro de las recomendaciones realizadas al proyecto como parte de la evaluación se citan las siguientes:

Continuar potenciando la inserción laboral en el sector estatal, mientras dure el perfeccionamiento del trabajo por cuenta propia y no se otorguen licencias.

Continuar la sensibilización con directivos de empresas en temas de discapacidad para una mayor inclusión de este colectivo en su plantilla.

Publicar y visibilizar aún más los resultados del proyecto. Aunque uno de los resultados ha sido la sistematización de buenas prácticas y lecciones aprendidas, es necesario divulgar las metodologías y resultados del proyecto en eventos científicos, revistas, libros y espacios de toma de decisiones. Ello permite que experiencias como esta se repliquen en otros contextos.

Elaborar informes sintéticos de resultados y recomendaciones al gobierno municipal con el propósito de lograr un mayor impacto sobre el diseño de políticas locales más equitativas.

Potenciar procesos creativos y de innovación de los actores involucrados en el proyecto. La innovación es un elemento fundamental para hacer las adaptaciones correspondientes a los instrumentos de trabajo y adecuar el espacio laboral a las necesidades de las personas con discapacidad.

Actualizar mapeo de actores en vistas a seguir sensibilizando instituciones y personas que tienen mucho que aportar en la inserción laboral de las personas con discapacidad. Se recomienda específicamente lograr una articulación con universidades y centros de investigación.

Continuar trabajando sobre los prejuicios y estereotipos que aún persisten en la esfera familiar y estilos sobreprotectores de relacionarse con las personas con discapacidad, que limitan su inserción con plena autonomía al trabajo y a la vida social.

## A modo de reflexiones finales...

Aunque en la política del país se expresa la voluntad por garantizar empleo a las personas con discapacidad, en la práctica social son muchas las barreras objetivas (arquitectónicas, no adaptación de los puestos laborales) y subjetivas (prejuicios, estigmas, falta de cultura hacia la discapacidad) que limitan el acceso de este grupo al empleo.

En los territorios donde se ha ejecutado el proyecto hay antecedentes de la estrategia RBC, lo cual ha constituido una fortaleza en la inserción laboral de las personas con discapacidad. Además, se destaca una red de activistas y trabajadores sociales con experiencia en el trabajo comunitario y con personas con discapacidad.

El grupo de personas con discapacidad intelectual continúa en mayores condiciones de desventaja y vulnerabilidad por no tener asociación. En el marco del proyecto se capacitaron y formaron para emprender un trabajo, pero no les fue entregado el kit de herramientas por no estar asociados.

El proyecto ha constituido referencia en la provincia Granma por sus aportes al desarrollo local y comunitario. Ha articulado diversas instituciones del territorio (asociaciones de personas con discapacidad, instituciones de educación, empleo, banco, administración tributaria, gobiernos locales, entre otros) en función de mejorar las condiciones de vida de la persona con discapacidad y su familia, sensibilizando y haciendo visible lo naturalizado.

El proyecto no solo ha logrado cambios positivos en las personas con discapacidad, sino además en sus familias, comunidades y en todas las instituciones que han participado en su ejecución.

Los resultados obtenidos en territorios granmenses dan fe que proyectos de este tipo son necesarios y pertinentes en otros territorios del país, donde la vulnerabilidad económica de las personas con discapacidad es mayor.

## Referencias bibliográficas

- Consejo de Ministros (2014) *Decreto No. 326. Reglamento del Código del Trabajo*. La Habana.
- FEAPS (2009): *Estudio del Sobre esfuerzo Económico que la Discapacidad Intelectual ocasiona en la Familia en España*. Antares Consulting- Endesa. Madrid.
- Grech, Shaun (2015) *Rehabilitación basada en la Comunidad (RBC): Perspectivas críticas desde Latinoamérica*. CBM
- Handicap International (2014) *Proyecto Experiencia piloto de apoyo a la inserción laboral de las personas con discapacidad en Cuba a través del fortalecimiento de las asociaciones. 2014-2017*. Documentos de proyecto.
- Humanity & Inclusion (2018) *Informe Anual 2018*. Programa Humanity & Inclusion en Cuba.
- Martínez Ríos, Beatriz. (2013): "Pobreza, discapacidad y derechos humanos", *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 9-32.
- OMS y OPS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*.
- OPS (2014) *Solo 3% de los discapacitados en América Latina tiene acceso a servicios de rehabilitación*. En: Radio ONU. <http://www.unmultimedia.org/radio/spanish/2014/10/ops-solo-3-de-los-discapitados-en-america-latina-tiene-acceso-a-servicios-de-rehabilitacion/>
- Organización de Naciones Unidas. (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Organización Internacional del Trabajo (2007) *Datos sobre discapacidad en el mundo del trabajo*. En: [www.ilo.org/employment/disability](http://www.ilo.org/employment/disability)

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016) *Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todos*. En: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016\\_SP\\_Overview\\_Web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf)
- Stang Alva, María Fernanda (2011) *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. CEPAL y UNFPA.
- Valdivia, L. (2015) *Análisis crítico de la política social para las personas con discapacidad en Cuba*. Tesis en opción al grado de Máster en Sociología. Departamento de Sociología, Facultad de Filosofía-Historia de la Universidad de La Habana.

# Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad

Intellectual disability: an interpretation within the framework of the social model of disability

José Luis Cuesta. jlcgomez@ubu.es  
Raquel de la Fuente. raquelfa@ubu.es  
Teresa Ortega. mocamarero@ubu.es  
Universidad de Burgos. España  
Recibido: 30/01/2019  
Aprobado: 25/02/2019

## Resumen

La evolución en las oportunidades de inclusión social se encuentra relacionada con los cambios producidos en la concepción de la discapacidad que aporta el modelo social, y la importancia de considerar los entornos como aliados en el ejercicio efectivo de los derechos de las personas.

En este artículo se aborda la nueva definición de discapacidad intelectual y del desarrollo, ya plenamente integrada en los programas, las políticas y las prácticas e intervenciones en el campo específico de la discapacidad intelectual, así como la manera en que las organizaciones del tercer sector de la discapacidad en España están enfrentándose a los retos de cambio que exige una nueva manera de incluir a la discapacidad intelectual, que parte de los deseos y proyectos de vida de cada persona.

**Palabras Clave:** discapacidad intelectual; modelo social; inclusión; sociología.

## Abstract

The evolution in their opportunities for social inclusion is intimately related to advances in research, but also and especially with the changes produced in the conception of disability that the social model provides, and the importance of considering environments as essential allies in the effective exercise of the rights of the people.

In this article we collect the new definition of intellectual disability and development, already fully integrated into the programs, policies and practices and interventions in this specific field of disability. And we look at how organizations of the third sector of disability in Spain are facing the challenges of change demanded by a new way of including intellectual disability, based on the wishes and life projects of each person.

**Key Words:** intellectual disability; social model; inclusion; sociology.

## 1. Introducción

La discapacidad es hoy, uno de los factores de diversidad más prevalentes y de gran importancia para los gobiernos. La discapacidad intelectual y del desarrollo es una situación frecuente, con gran impacto en el funcionamiento individual y que se estima que afecta a entre un 1 y un 4% de la población en el mundo, según datos de la Organización Mundial de la Salud. En Latinoamérica diversos estudios aumentan esta prevalencia hasta cuatro veces más, por su relación con factores como la desnutrición, los problemas perinatales y las complicaciones obstétricas o la pobreza, quizás resueltos en otros países más desarrollados (Márquez y otros, 2011).

En el año 2013 se publica en España la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, en cuyo artículo segundo define que:

La discapacidad es una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Esta nueva aproximación al concepto, sugiere un cambio de paradigma en el tratamiento de la discapacidad, y constituye una manifestación del fuerte contenido social de esta realidad, que se va alejando de planteamientos individuales o médicos, tradicionalmente aplicados en su análisis.

La definición de discapacidad recogida en la Ley General, se inspira, sin duda, en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016). Alude así a una nueva manera de mirar a un fenómeno que debe de ser abordado por la Sociología, desde el momento en que la entendemos como el resultado de una interacción entre una persona con un déficit determinado y el entorno social en el que vive (Díaz, 2016). Con más razón, si observamos que este contexto está marcado por unos fuertes condicionamientos sociales y culturales, y que por tanto influyen en la “condición de discapacidad”. Incluso para muchos autores, es este entorno el que determina y produce las situaciones de discapacidad, más aún que los factores personales, como afirman los sociólogos impulsores del Modelo de la Clase Social Oprimida (Abberley, 2008).

Una nueva perspectiva conduce, por tanto, a investigar el fenómeno de la discapacidad superando los límites de las ciencias de la salud, e incluso de la psicología. En los últimos años han sido muchos los autores que trabajan por incorporar en el estudio de la discapacidad nuevos enfoques, y una mayor uniformidad y coordinación entre ciencias (Medicina, Psicología, Pedagogía, Sociología), que permita abordar el hecho en sí de manera profunda y sobre todo, con una visión interdisciplinar (Wunderlich, 2002). En su mayoría, los estudios científicos de la discapacidad se han centrado en establecer clasificaciones, escalas de medida y cuantificaciones que, si bien nos han ayudado a conocer más el fenómeno, han obviado el impacto que los factores ambientales y sociales han tenido y tienen en las personas (López, 2006).

Es labor de los sociólogos de la discapacidad integrar, desde una perspectiva científica, los cambios sociales y culturales que han influido en la discapacidad. Pero también la manera en la que las personas con discapacidad, como movimiento social organizado, han impactado positivamente en los gobiernos, las políticas y en definitiva en la ciudadanía, lo que nos permite hablar de evolución y cambio cultural en los paradigmas explicativos de la discapacidad intelectual.

## **2-La Discapacidad y sus modelos explicativos.**

En el análisis histórico de los modelos explicativos sobre la discapacidad, hemos asistido a una relación contrapuesta, incluso enfrentada, entre el llamado “modelo médico” y el “modelo social”, relación de tensión y que tiene como resultado un importante cambio conceptual de la discapacidad que, según Jiménez (2007), se produce al superar definitivamente este enfrentamiento.

Este cambio conceptual y filosófico de la discapacidad, en el que los factores sociales son hoy enormemente significativos, tiene su base argumental principal en la crítica al modelo médico, vigente desde la segunda mitad del siglo XX, que considera que la discapacidad es solo resultado de una desviación física, mental o sensorial de la normalidad biomédica y a la que hay que dar solución con medidas terapéuticas o rehabilitadoras (Jiménez, 2007).

Frente a él, el modelo social (años 60-70) destaca el peso que en la consideración de ser discapacitado tienen los factores sociales, algunos de ellos contruidos por el ser humano como las barreras físicas, y otros, resultado de actitudes, prejuicios y estereotipos (Puga y Abellán, 2004).

Mucho antes del modelo médico, el primero de los enfoques interpretativos de la discapacidad, el llamado modelo de la *prescindencia*, fue más radical en su interpretación, considerando a la discapacidad como un castigo divino o resultado de un pecado cometido por los padres, que se saldaba con la llegada a la familia de un miembro con discapacidad. Dos fueron las corrientes prevalentes hasta bien entrado el siglo XX: el de considerar que las personas con discapacidad no podían aportar nada a la sociedad, y por tanto había que prescindir de ellas (Modelo de la Prescindencia). O el de entender que, sin abogar por su desaparición, solo cabía su reclusión o marginación (Modelo de la marginación) (Palacios, 2008).

En la Segunda Guerra Mundial, los heridos de guerra, y la extensión de los primeros sistemas de seguridad social y las prestaciones económicas, abren un nuevo concepto de la discapacidad, al admitir la atención que los Estados deberían dar a estas personas. Se abre una nueva e interesante etapa en su explicación, marcada por la rehabilitación, que nos aproxima a una forma de entender la discapacidad más cercana a nuestro contexto actual y cuyos planteamientos aun impregnan parte de la mentalidad común hasta el día de hoy (Velarde, 2012). Es el llamado modelo médico, también llamado rehabilitador, como apunta Palacios (2008), resultante de una aplicación a la discapacidad del modelo médico biológico de explicación de las enfermedades, que considera que la discapacidad es una consecuencia permanente de enfermedades y accidentes (Jiménez, 2007).

Las causas que generan una discapacidad dejan de ser divinas y pasan a ser científicas (o médicas). Y la persona con discapacidad puede integrarse en la sociedad, pero siempre supeditada a su rehabilitación (Palacios, 2008). Por ello el objetivo será “la búsqueda de la adaptación del individuo con discapacidad a las demandas y exigencias de la sociedad mediante el establecimiento de medidas terapéuticas, rehabilitadoras y compensatorias que palien las deficiencias” (Jiménez, 2007, p.187).

Las reacciones a los principios del modelo médico o rehabilitador generaron en torno a los años 60 el llamado Modelo Social de la Discapacidad, que supone el inicio de un cambio esencial a nivel internacional en su tratamiento y definición. Las respuestas al modelo médico fueron muy intensas y el propio enfoque social nace con espíritu reivindicativo, generando una corriente de posicionamiento muy activo protagonizado por las propias personas con discapacidad como Abberley (2008), Barton (2008) y Oliver (1998).

El modelo social está repleto de interpretaciones y corrientes internas, pero al margen de eso supone un nuevo marco sociológico de explicación de la discapacidad que, como indica Ferrante (2014), ofrece cierto consenso en la interpretación de lo social como base de la discapacidad. A partir de esta interpretación se admite que la discapacidad tiene su origen en causas sociales, esto es, en la manera en la que está organizada la sociedad, y en sus limitaciones para que las necesidades de las personas con discapacidad sean adecuadamente atendidas en una determinada organización social (Palacios, 2008). A esto se añade que la contribución al grupo de las personas con discapacidad puede llegar a ser exactamente la misma que quien no la tiene.

Desde el origen del modelo social fechado en los años 70, muy vinculado al Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos y hasta la fecha, el modelo social de la discapacidad ha interpretado de manera diferente la influencia y mediación del entorno en la persona con discapacidad, yendo desde planteamientos más radicales a otros más integradores. Hoy el cambio conceptual inspirado en el modelo de la diversidad funcional, va más allá y evoluciona hacia lo que se ha llamado el Modelo de Derechos, que plantea dos fundamentos nuevos para comprender la discapacidad: primero, la necesidad de dar el mismo valor a todas las vidas de todos los seres humanos, y segundo, garantizar los mismos derechos y oportunidades a todas las personas (Guzmán y otros, 2010). Son los dos principios esenciales (e innovadores) que definen el nuevo modelo en la actualidad: la Dignidad y los Derechos. Y lo que es más importante, son dos conceptos que encuentran reconocimiento internacional por vez primera en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2006).

Dignidad, Derechos y Autonomía. El modelo de los derechos llama a la sociedad a superar el reto de la igualdad de oportunidades y la no discriminación para alcanzar el de la autonomía personal. Las propias personas con discapacidad defienden éste como derecho fundamental en el sentido de poder decidir sobre su propia vida, planificarla, y construir y hacer realidad sus Proyectos de Vida, como para cualquier otra persona. Se extiende el llamado Paradigma de la Atención centrada en la Persona, como la mejor metodología en el ámbito de atención a las personas con discapacidad.



En este contexto, cambia el significado de autonomía superando su interpretación como la capacidad para ejercer por sí mismo las actividades de la vida diaria: alimentarse, vestirse o asearse, para abordar una nueva perspectiva de la autonomía que se explica como poder decidir y acceder a una Vida Independiente.

### **3-La Discapacidad Intelectual: concepto y funcionamiento de las personas en su relación con el entorno.**

Definir la discapacidad intelectual no ha sido una tarea sencilla, esencialmente porque comprende una gran heterogeneidad en cuanto a la etiología, al pronóstico de las personas y también a su funcionamiento. Es, por tanto, una definición compleja y en constante evolución, en la que tienen gran influencia, por una parte, las opiniones de la sociedad y por otra, el avance en el estado de los conocimientos sobre la discapacidad y sus síndromes. A eso se añaden las modificaciones producidas en la clasificación y estandarización de los parámetros que definen a la discapacidad intelectual y que son enormemente importantes para la investigación científica y para establecer criterios administrativos necesarios para la provisión de ayudas y de servicios a las personas (De Pablo-Blanco y Rodríguez, 2010).

El propio concepto utilizado para referirnos a la discapacidad intelectual también ha sufrido grandes modificaciones, mucho mayores que las que afectan a otros grupos de discapacidades. En general, las connotaciones peyorativas asociadas a los términos utilizados, ha sido el argumento principal que ha motivado los cambios de nombre, con términos en ocasiones mal utilizados al transitar del lenguaje científico al popular: imbéciles, idiotas, subnormales, oligofrénicos, son conceptos hoy en desuso, válidos inicialmente en la práctica médica e investigadora y convertidos hoy en descalificaciones en los contextos y situaciones más cotidianas.

Si nos ceñimos al concepto y a la clasificación actual de la discapacidad intelectual, advertimos que, como en el resto de las discapacidades, se ha impuesto una “perspectiva ecológica” que, según Schalock (2011), permite, en el caso de la discapacidad intelectual, no entenderlo como un rasgo absoluto o fijo de la persona, sino que nos lleva a considerar la interacción de la persona con su entorno, y especialmente el efecto que los apoyos pueden proporcionar para su mejor funcionamiento en sociedad. Y esto es debido, según este autor, a la propia evolución en el concepto de las discapacidades, a los avances médicos y científicos, a la influencia en la discapacidad de la Clasificación Internacional de la OMS (CIF, 2001) y, en definitiva, es resultado del movimiento social de la discapacidad, que impacta de manera especial en el ámbito de la discapacidad intelectual.

En la actualidad existe cierto consenso académico y científico en la definición de discapacidad intelectual acuñada por la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), siendo la de mayor reconocimiento en el ámbito internacional (Verdugo y Gutiérrez, 2011). La Asociación Americana trabaja prácticamente desde su creación, en el año 1876, en una definición que generara cierta unidad en torno a la discapacidad intelectual, y especialmente que fuera no discriminatoria (De Pablo-Blanco

y Rodríguez, 2010). En este sentido, consideramos que es importante hacer notar la dificultad añadida que, frente a otras discapacidades, puede suponer para la persona el hecho de tener una discapacidad intelectual, y que se manifiesta también en el modo de nombrarla y definirla. Como afirma Flórez: “La discapacidad intelectual queda enmarcada como una condición especial y específica dentro de la diversidad funcional, que adorna a toda la familia humana” (Flórez, 2018, p. 481).

En este trabajo de conceptualización y análisis de la discapacidad intelectual, la Asociación Americana aporta un cambio significativo con la definición de Luckasson en el año 2002: “El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”.

La última versión publicada por la Asociación Americana en su Manual sobre la Definición de discapacidad intelectual (2011), actualmente en vigor, sustituye el término retraso mental por el de discapacidad intelectual, mucho más integrador, a su juicio, dejando el resto de la definición exactamente igual a la del año 2002. Igualmente, en clave de evolución y coherencia, en el año 2007 se modifica una vez más el nombre de la propia Asociación, abandonando el de Asociación Americana sobre Personas con Retraso Mental (AAMR) y adoptando el nombre en vigor, que incorpora además este nuevo matiz que hace referencia específica a los síndromes producidos durante el desarrollo de la persona hasta la edad adulta. Van a ser tres, por tanto, los fundamentos de cumplimiento en el diagnóstico de la discapacidad intelectual:

- 1) Las limitaciones intelectuales.
- 2) Las limitaciones que existen en la adaptación de la persona al contexto.
- 3) La edad: la discapacidad intelectual debe haberse manifestado antes de los 18 años. (AAIDD, 2011)

En general, como decíamos, es esta una propuesta de consenso en la que, más allá de los términos empleados en la definición, se coincide en que siempre se describa a la misma población (AAIDD, 2011).

La Asociación Americana de Psiquiatría, APA, referente mundial en salud mental, adopta esta nueva corriente en la definición de discapacidad intelectual en 1994, en su Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM- IV) y lo mantiene hasta hoy en su última versión de 2014, en el DSM V. Utiliza como sinónimos los términos “discapacidad intelectual” y “trastorno del desarrollo intelectual”. Y establece cuatro niveles de afectación: Leve, Moderado, Grave y Profundo, describiendo en su descripción, tres dominios para su análisis y diagnóstico: el dominio conceptual, el social y el práctico.

“Plena Inclusión” es la Organización que representa en España a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y a sus familias, y es la referencia del movimiento asociativo en el reconocimiento y defensa de estas personas en nuestro país. Para Plena Inclusión (antes FEAPS) la definición de

la discapacidad intelectual coincide plenamente con la acuñada por la AAIDD. En su opinión, la discapacidad intelectual, siempre manifestada antes de los 18 años, generalmente permanece toda la vida, e implica limitaciones en las habilidades que las personas deben aprender para un funcionamiento diario. La discapacidad intelectual se expresa, por tanto, en su relación con el entorno y depende tanto de la propia persona como de las barreras de éste. Expone, así mismo, que hay muchos tipos y causas diferentes de discapacidad intelectual.

La incorporación en la definición de discapacidad intelectual de aquellos déficits asociados al desarrollo, implica para Plena Inclusión considerar como tal a todas aquellas discapacidades que se originan en el tiempo del crecimiento. Generalmente, en nuestra cultura, este tiempo se ciñe a los primeros 18 años de vida de la persona. Indica que existen limitaciones en áreas relevantes de la vida tales como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado y la vida independiente. Las discapacidades del desarrollo engloban una serie de condiciones como:

- La propia discapacidad intelectual.
- Los trastornos del espectro del autismo (TEA)
- La parálisis cerebral.
- Otras situaciones estrechamente relacionadas con la discapacidad intelectual. (Plena Inclusión, 2018).

Según lo señalado hasta el momento, en el caso de la discapacidad intelectual, probablemente más que en ninguna otra discapacidad, merece especial consideración su análisis desde un enfoque biopsicosocial, y entenderlo, al igual que afirma Flórez (2018), como un estado particular de funcionamiento, que conlleva limitaciones en el razonamiento, en la resolución de problemas, en el aprendizaje académico o en el pensamiento abstracto. Además, las personas con discapacidad intelectual pueden presentar distintos niveles de dificultad en las habilidades más básicas que permiten al individuo funcionar en la vida diaria: vestirse, alimentarse, tomar un transporte público o responder un correo electrónico. Y estas dificultades siempre comienzan en la infancia (Flórez, 2018).

La definición de la AAIDD (2011) aporta un valor añadido para comprender el concepto y las potencialidades de las personas al establecer cinco premisas esenciales que explicitan y concretan lo que supone la discapacidad intelectual, y que nos ayudará a comprender su papel como ciudadanos y su rol como trabajadores.

En primer lugar, en la evaluación de la discapacidad intelectual cobra especial importancia el contexto: se valora el funcionamiento de la persona siempre comparándolo con los ambientes comunitarios ordinarios, aquellos en los que vive y se relaciona: el colegio, el barrio o la empresa en la que trabaja, y siempre en relación con personas de su mismo grupo de edad.

En esta evaluación del funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual, segunda premisa, se atiende también la diversidad humana: la lengua, la cultura, el lenguaje no verbal y las costumbres del entorno en el

que vive la persona, son claves en la evaluación de su funcionamiento, ya que pueden ser determinantes en cómo se expresa posteriormente en el comportamiento diario, y condicionar así su adaptación a otros grupos sociales.

La tercera premisa en la evaluación de la discapacidad intelectual es que, según la AAIDD las limitaciones siempre coexisten con capacidades. Esto que parece evidente, no siempre se ha considerado así y supone un paso adelante para planificar la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en todos los sectores sociales, de manera que, a pesar de limitaciones significativas en algunas de las habilidades adaptativas, podrán desarrollar otras que conduzcan al éxito en áreas como el trabajo, el ocio, el deporte, el arte, etcétera.

La premisa cuarta nos lleva a un aspecto esencial en la definición y la comprensión de la discapacidad intelectual: los apoyos. Definir las limitaciones de las personas con discapacidad intelectual implica, siempre, establecer los apoyos que necesita para un correcto desenvolvimiento social. Por último, quinta premisa: si se mantienen los apoyos las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo mejoran.

En definitiva, podríamos afirmar que asistimos en la actualidad a una convergencia en los distintos enfoques teóricos dados a la discapacidad intelectual. El modelo social de la discapacidad y el peso que otorga a los entornos en la configuración de la misma, se ha instalado en la interpretación actual de discapacidad intelectual en la que confluyen, tanto la definición internacional de la Organización Mundial de la Salud (CIF, 2001); la de la Asociación Americana de Psiquiatría, APA (2014); la definición de la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (2011) y la interpretación de la discapacidad de la propia Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, en el sentido de considerar que la discapacidad no está solo en la persona, sino también en el entorno.

#### **4. Los apoyos y su impacto en el éxito de la inclusión de la persona con discapacidad intelectual.**

Para comprender el funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual, es imprescindible hacer referencia a los apoyos, como instrumentos necesarios para compensar las limitaciones asociadas a las dimensiones del comportamiento. De hecho, el diagnóstico de la discapacidad intelectual supone, como veíamos en las premisas asociadas a la definición de la AAIDD, identificar las dificultades de la persona, con el propósito de implementar los apoyos que cada uno necesita (AIDD, 2011).

Los apoyos son “recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson y otros, 2002, p.51). Su importancia es tal, que autores como Schalock y el Comité sobre Terminología y Clasificación de la Asociación Americana, consideran “que las personas con discapacidad intelectual se diferencian del resto de la población por la naturaleza e intensidad de los apoyos que necesitan para participar en la vida comunitaria”. (AAIDD, 2011, p.168). Reconocer esta afirmación nos conduce a aceptar la hipótesis de

que, solo con diseñar los apoyos adecuados y con prestárselos en la medida y tiempo adecuados, toda persona con discapacidad intelectual podría desarrollar con plenitud todas sus competencias.

La valoración de los apoyos en el marco referencial del DSM V de la APA, coincide plenamente con este nivel de prioridad planteado por la Asociación Americana y que en general es aceptada por la mayoría de los autores especializados en discapacidad intelectual. En el Manual Diagnóstico y Estadístico que publica en el año 2014, la APA considera a los apoyos como relevantes a la hora de definir y evaluar la discapacidad intelectual (Esteba-Castillo, 2015). A diferencia de versiones anteriores, propone que para determinar el nivel de afectación de una persona con discapacidad intelectual no hay que centrarse en el cociente intelectual, sino en el funcionamiento adaptativo y en el nivel de apoyos que cada persona va a necesitar. Es un cambio trascendental en la consideración de la persona con discapacidad intelectual y eleva sus posibilidades de participación a todos los ámbitos de la vida social. Hablaremos entonces, no sólo de grados de afectación expuestos en anteriores manuales (discapacidad leve, moderada, grave y profunda) sino también de niveles de apoyo, que podrán ser: intermitentes, limitados, extensos y generalizados (APA, 2014).

Según esta nueva clasificación, una persona con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo intermitente requerirá de apoyos de corta duración y limitados en el tiempo. Por ejemplo, su incorporación a su puesto de trabajo mejorará con un acompañamiento durante los primeros días en el transporte que le lleva a la empresa. Si los apoyos requeridos son de intensidad limitados, estos serían más intensivos, pero también finitos en el tiempo. Sería el caso de un joven que, en su acceso a un enclave laboral, requiere formación concreta en el inicio de la relación laboral para entender la tarea, que posteriormente realizará de manera más autónoma.

Cuando las limitaciones de la persona le exijan apoyos extensos, estos deberán ser prestados de forma continua y sin limitación en el tiempo. Por ejemplo, una joven que precisa de una aplicación que le recuerde las tareas que debe realizar como limpiadora en un centro, y la requerirá de manera continuada durante toda la relación laboral. Y, por último, en el caso de los apoyos generalizados, nos encontramos a personas que requieren soportes en varios entornos y que estos además sean continuados en el tiempo. Sería el caso de un trabajador con discapacidad intelectual que podría necesitar la adaptación de las herramientas de trabajo y la presencia constante de un preparador laboral que le apoye en las distintas tareas que su puesto de trabajo requiere.

Al entender que el funcionamiento de las personas es una relación entre sus capacidades (y sus limitaciones) en un contexto social, la intensidad de los apoyos va a depender de la posibilidad de lograr resultados eficaces para su integración. Esto es importante y enormemente práctico en el momento de planificar los apoyos en la intervención con una persona y en la elaboración de sus proyectos vitales. Como afirma Verdugo, el éxito tendrá mucho que ver igualmente con la disponibilidad de los apoyos que las necesidades de cada persona dicten en cada uno de los contextos (Verdugo y Gutiérrez, 2011).

Pero, es más, la permanencia de los apoyos en el caso de la discapacidad intelectual es peculiar en comparación con los prestados en cualquier otra discapacidad: la necesidad de estas ayudas no es entendida como algo puntual ante una necesidad específica. Como expone en su manual la AAIDD, la provisión de apoyos permite que la persona con discapacidad intelectual pueda realizar actividades típicas en contextos normalizados, como por ejemplo trabajar, pero no implica que, pasado un tiempo, la persona no vaya a necesitar más soportes. Más bien si los eliminamos impediríamos, en la mayoría de los casos, que las personas con discapacidad intelectual puedan seguir funcionando bien en esos entornos normalizados (Verdugo, 2017).

Esta afirmación contrastada por investigaciones en diferentes contextos (educativos, laborales, de ocio, en el hogar, etcétera) es clave para comprender las medidas específicas, creadas y aplicadas a la discapacidad intelectual y del desarrollo, frente a otros grupos de personas con otras discapacidades: los apoyos permiten que la persona ejecute mejor, pero no son absolutamente eliminables. Pretenderlo sería negar la realidad del funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual (Schalock, 2018).

Si aceptamos esta premisa y la trasladamos al ámbito del empleo, por ejemplo, podremos entender cómo instrumentos como el empleo con apoyo o empresas como los centros especiales de empleo son imprescindibles para ejercitar el derecho al empleo de todas las personas con discapacidad intelectual, sin olvidar el reto irrenunciable y siempre que sea posible, de su incorporación al mercado abierto de trabajo.

El enfoque del paradigma de los apoyos es innovador y fundamental en la atención a las personas con discapacidad intelectual, y supuso una revolución en el año 2002 para las prácticas en los ámbitos educativos y laborales orientados a la población de personas con discapacidad (De Pablo-Blanco y Rodríguez, 2010).

Los apoyos pueden consistir en aplicaciones tecnológicas que ayuden a la persona en su vida cotidiana, o en la realización de sus tareas profesionales (por ejemplo, una PDA que le indique la secuencia de funciones de su puesto de trabajo). También pueden ser personas que, de manera profesional, dediquen su actividad a facilitar el desenvolvimiento de la persona en sus entornos sociales o de vida en el hogar, como un asistente personal; o en su trabajo, en la figura del preparador laboral. Y también, en ocasiones, las ayudas son prestadas por ciudadanos que, de manera “natural” auxilian a las personas con discapacidad intelectual a ser, a hacer o a participar, de la vida social; por ejemplo un conductor de autobús que le indica a una persona la parada en la que debe bajar para acceder a su colegio. Los apoyos, además, pueden referirse a la persona o al contexto (AAIDD, 2011).

El modelo de los apoyos constituye, pues, una de las más grandes aportaciones para la vida de las personas con discapacidad intelectual, y una parte esencial para proporcionar una atención integral a la persona. Persigue: “fomentar la autodeterminación, la inclusión, la educación, el empleo, el ocio y sus condiciones de vida y funcionamiento” (De Pablo-Blanco y Rodríguez 2011, p. 81). Su impacto en los programas de intervención y en las metodologías de trabajo de las organizaciones y de las instituciones públicas y privadas que trabajan con personas con discapacidad es incuestionable, inspirando

una nueva manera de intervenir, bajo una concepción ecológica, que parte de la información y del conocimiento de los intereses, motivaciones, deseos, metas personales y otros aspectos de la persona. Es la base de una nueva metodología: la Atención Centrada en la Persona, que permite desarrollar los planes de apoyos individualizados (PIA), base para interactuar con ella en su desarrollo vital.

Es, sin duda, una evolución de gran impacto para la vida de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, y que se une a una nueva tendencia en la manera de abordar la realidad y de trabajar con ella. Hablamos de nuevos principios que están determinando la práctica diaria de profesionales, familias, organizaciones de apoyo a las personas con discapacidad, y que obligan a reinventar los sistemas tradicionales (Verdugo, 2018). Indiscutiblemente se basa en el modelo social de la discapacidad (Gómez, 2016). Constituye un nuevo enfoque que nace de la interpretación social de la discapacidad intelectual con gran influencia en la vida de las personas con discapacidad intelectual y en su inclusión social.

## **5. Nuevos enfoques en la inclusión de las personas con discapacidad intelectual**

El campo de la discapacidad intelectual y del desarrollo ha evolucionado de manera muy significativa en España, especialmente desde finales de los años 90 (Verdugo, 2018). La asunción generalizada de la definición de la Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, enormemente vinculada al modelo social de la discapacidad, ha ejercido una influencia muy positiva en la concepción de la discapacidad intelectual en la sociedad, que obliga ahora a contemplarla, tal como afirma Flórez (2018), “desde su realidad biológica, desde su expresión psicológica, y desde el entorno social en el que habita” (p. 488).

Comprender el funcionamiento de la persona, desde un enfoque multidimensional, y la aceptación de los apoyos como herramienta imprescindible para la mejora de su calidad de vida, ha influido positivamente en el incremento y la amplitud de las oportunidades a las que pueden acceder hoy las personas con discapacidad intelectual (Schalock, 2018). Pero también, y no menos importante, ha modificado, o lo están haciendo, las prácticas de los profesionales y de las organizaciones, orientadas ahora hacia un nuevo enfoque holístico y sistemático, que se hace muy necesario, dado que las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y adaptativo de estos individuos se presentan no en un área vital aislada, “sino que más bien afecta a un conjunto de competencias de la persona que influyen en muchas áreas de su vida” (Verdugo, 2018, p. 37).

De estas transformaciones no son ajenas las familias, soporte básico de su atención, y para quienes los cambios sociales en la percepción de las oportunidades de sus hijos y familiares obligan también a un cambio de perspectiva proactiva que permita el ejercicio de sus derechos.

Como cabe esperar, esta nueva era en la atención de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo no es asumida por todas y cada una de las instituciones y organizaciones que trabajan con este colectivo en

España. Los procesos de transformación han sido integrados por entidades más comprometidas, si bien es cierto que los cambios parecen ser hoy imprescindibles y necesarios para dar cumplimiento a los mandatos internacionales, como la Convención de la ONU, y especialmente para responder al logro de los derechos de las personas con discapacidad.

Es incuestionable la implementación de una nueva corriente en el trabajo con las personas con discapacidad intelectual, fruto de nuevas tendencias, de investigaciones y del propio cambio social. Hoy, podríamos concretar los grandes principios básicos de cambio en la atención a las personas con discapacidad intelectual a partir de algunas claves que exponemos a continuación.

En primer lugar, la normalización, la diferencia y la inclusión empiezan a formar parte de la dinámica de atención a la discapacidad en torno a los años noventa. El concepto de normalización se origina en Escandinavia por autores como Bank-Mikkelsen y Nirje (citados en De Pablo- Blanco y Rodríguez, 2010), y se extiende a mediados de los 70 a Europa y Norteamérica. Wolfensberger (citado en De Pablo- Blanco y Rodríguez, 2010) reinterpreta este principio considerando que se deben aplicar en el trabajo con las personas con discapacidad intelectual, todos los medios posibles, sean familiares, técnicos o instrumentos, para que tenga unas condiciones de vida al menos tan buenas como las de cualquier ciudadano, y que pueda desarrollar a lo largo de su vida un funcionamiento lo más parecido posible al considerado como habitual en la sociedad en la que vive. Aceptar este principio supone facilitar su incorporación a dinámicas habituales de la vida, como la educación, el empleo, el ocio o el deporte y la cultura.

Normalización no supone, según estos autores, que la persona con discapacidad intelectual se ajuste, de manera forzada, a las normas sociales impuestas, o que la propia persona se haga “lo más normal posible”, sino más bien se trata de intentar que “el propio entorno se adapte a las características personales del individuo” (De Pablo y Rodríguez, 2010, p. 26).

El principio de normalización va íntimamente ligado al de la diferencia, porque implica aceptar y respetar esa diferencia y reconocer el apoyo individualizado como medio que permita a la persona con discapacidad intelectual llevar una vida normal, disfrutar del ejercicio de sus derechos, y en definitiva facilitarle entornos que resuelvan sus inquietudes, y les proporcione ambientes y ciclos vitales que pueden ser considerados comunes a los de cualquier persona sin discapacidad. Por ejemplo, educación inclusiva en centros ordinarios o participación en una actividad en el centro cívico cercano a su domicilio.

El respeto por la diferencia y el esfuerzo de los grupos sociales para lograr normalizar los espacios y las conductas o comportamientos hacia las personas con discapacidad intelectual es clave para lograr su integración. La integración social, otro factor esencial, pasa a ser uno de los grandes principios vinculados al modelo social y el objetivo de todos los programas de intervención con las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. El principio de integración establece que “la persona con discapacidad ha de poder acceder a un ambiente normativo lo menos restrictivo posible en todos sus ámbitos de funcionamiento” (De Pablo-Blanco y Gutiérrez, p. 28), y se puede entender en tres planos complementarios. Primero, la integración funcional, esto es, la posibilidad de utilizar los mismos recursos ordinarios de la sociedad en la que



se vive, como el transporte público. Segundo, la integración personal, es decir el derecho a poder gozar de relaciones afectivas y de aceptación. Y tercero, la integración social que se refiere a lograr los mayores niveles posibles de aceptación por parte de la comunidad. Integrar supone estar y participar.

Para autores como Lacasta (2010) son tres los objetivos que hoy dan sentido a la acción social de los movimientos asociativos de la discapacidad en España: la inclusión, los derechos y el empoderamiento. Afirma este autor que la inclusión supera la normalización y la integración y es el principio en el que las principales entidades del sector están trabajando en los últimos años:

(...) no se trata solo de que las personas con discapacidad aprendan habilidades para tener conductas normalizadas, culturalmente valoradas, y no se trata solo de situar a personas en contextos normalizados (integrar); se trata de incluir, es decir, de lograr transformación no solo de las capacidades y actitudes de las personas, sino también de hacer transformaciones de las condiciones sociales de los entornos en los que viven (p. 56).

Integrar alude a *forzar* las condiciones de estancia de las personas con discapacidad intelectual, incluir supone *formar parte* como un elemento más en la dinámica del sistema social. Bajo este nuevo paradigma trabajan pues, los movimientos de las personas con discapacidad, en un binomio inclusión / exclusión: contextos de pertenencia social y de participación de todos los ciudadanos.

El empoderamiento, principio transformador en este campo, forma parte igualmente del nuevo discurso de las organizaciones del movimiento de la discapacidad intelectual y de las propias personas con discapacidad intelectual, de manera innovadora desde el principio el siglo XXI. Wehmeyer (2009) lo define como “acciones volitivas que permiten a uno actuar como agente causal primario en la vida de uno mismo, y mantener o mejorar la calidad de su vida” (p.60).

Empoderamiento tiene que ver con autodeterminación, es decir, la competencia de las personas con discapacidad de ejercer control sobre sus propias vidas. El paradigma de Vida Independiente, protagonizado en España por el Movimiento del mismo nombre desde 2001, pretende dignificar la vida de las personas con discapacidad, y “rompe con el paradigma de las personas con discapacidad como enfermos o pacientes, busca que las personas con discapacidad tengan el poder de tomar sus propias decisiones” (Gómez, 2016, p. 44).

En el caso de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo este derecho es de entrada más complicado de ejercitar que en el de otras discapacidades, y requiere de habilidades y destrezas que permitan su acción, pero también un entorno que ofrezca posibilidades de desarrollar esas destrezas. Demanda de apoyos orientados a fomentar y facilitar el empoderamiento, mediante servicios especializados que superen la mera asistencia social, y se orienten a cada persona, a sus deseos y proyectos vitales. Hablaremos entonces de servicios flexibles e inteligentes, capaces de adaptarse a cada persona con discapacidad intelectual y de hacer realidad su proyecto de vida (Lacasta, 2010).

La Planificación Centrada en la Persona, o más bien la Atención Centrada en la Persona, como actualmente lo define el movimiento Plena Inclusión, es la nueva metodología que viene a posibilitar este nuevo paradigma de intervención a medida de cada persona con discapacidad intelectual. La Atención centrada en la persona “es un proceso de colaboración para ayudar a las personas con discapacidad intelectual a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida, basada en sus propias preferencias y valores” (Carratalá y otros, 2017, p. 10). Se inspira en la felicidad como meta a alcanzar por toda persona, también por aquellas con discapacidad intelectual y supone una potente herramienta, a juicio del sector, para apoyar a cada individuo a definir la vida que le gustaría vivir, a identificar los pasos que debe dar para ello y a planificar los apoyos que su entorno debe implementar para lograrlo (Cuervo y otros, 2017). “El objetivo de la PCP es lograr una vida de calidad, basada en las propias preferencias y deseos” (Carratalá y otros, 2017, p. 9) y nace “desde el reconocimiento de sus derechos, e inspirados por los principios de normalización, inclusión, el modelo social de la discapacidad y el modelo de calidad de vida” (Carratalá y otros, 2017, p. 9).

Este nuevo modelo de apoyo y de vida con las personas con discapacidad intelectual trasciende a los servicios especializados y se instala en el mundo de la persona en toda su magnitud y complejidad, entendiendo su vida como resultado de la integración en su entorno (Arellano y Peralta, 2016). La persona, en el centro de la intervención, elige a su círculo de apoyo. Y el facilitador, también elegido por ella, tiene la función de apoyarle en este proceso, siempre desde la ética, el respeto y la honestidad. Es este un cambio sustancial que implica nuevas y mejores prácticas que van directamente a mejorar las condiciones de vida y posibilidades de independencia de las personas con limitaciones intelectuales (Verdugo y Gutiérrez, 2011).

Sin lugar a duda, estas nuevas claves incorporadas al campo de la discapacidad intelectual y del desarrollo, impactan en las organizaciones y asociaciones que trabajan con el colectivo, que en España comienzan a constituirse a mediados de los años 60. Indiscutiblemente las organizaciones, vinculadas generalmente a padres y otros familiares, no son las únicas que trabajan en la atención a las personas con discapacidad intelectual. Multitud de servicios dependen igualmente de las administraciones públicas estatales, desde las distintas comunidades autónomas, o de otras administraciones provinciales o locales. Pero nos gustaría detenernos con más detalle en las primeras, por cuanto consideramos que son las que están obrando un cambio de paradigma en la atención de las personas, y, en muchos casos están además transfiriendo sus buenas prácticas innovadoras a las intervenciones gestionadas directamente por la administración.

El movimiento asociativo de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo comparte los rasgos definitorios de lo que hoy constituye el Tercer Sector en España: un ámbito, como lo define De Lorenzo (2010) heterogéneo y diverso de entidades que tienen en común al menos tres aspectos comunes: La ausencia de ánimo de lucro,

- La independencia del Estado y del Sector Público,

- Un origen vinculado al objetivo de mejorar o de incrementar el bienestar social o la calidad de vida, generalmente concretando su enfoque en un grupo específico de población (De Lorenzo, 2010)

Existe cierto consenso al considerar que el movimiento social de la discapacidad se ha convertido en un agente de cambio social, preparado para llevar adelante iniciativas, estrategias y alianzas que promuevan la igualdad de oportunidades (Casado, 2016). A pesar de ello, existe también la percepción de que gran parte de este movimiento social tiene un excesivo carácter paternalista y segregador, contra el que se alza de manera reactiva el Movimiento de Vida Independiente, que pondría en cuestión el modelo tradicional u oficialmente reconocido representativo de la discapacidad en nuestro país, y su modelo de interlocución con los poderes públicos (Gómez, 2016).

Algunas de las críticas al movimiento asociativo de atención a las personas con discapacidad son aceptadas por parte del sector, muy comprometido en la actualidad, como antes se apuntaba, con la necesidad de cambios (Cayo, 2016; De Lorenzo, 2010; Lacasta, 2010; Verdugo, 2018). Se trata de un modelo de organizaciones que se fortalece en las décadas de los 70 a los 80 y en el que generalmente ha prevalecido un modelo de intervención médico rehabilitador (Gómez, 2016), pero del que tampoco se puede negar su vinculación en los últimos años con el modelo de los Derechos (Casado, 2016), y su reivindicación por el logro de los derechos fundamentales.

El hecho de que hayan evolucionado desde una inicial reivindicación de derechos básicos en los sesenta y setenta, hasta la actual gestión de centros y prestación de servicios, les posiciona en el momento actual en una situación complicada respecto de la independencia necesaria de los poderes públicos y puede impedir su condición reivindicativa, característica de los movimientos sociales.

No pocas organizaciones, preocupadas por esta situación, pero sobre todo por no mermar los logros en la calidad de la atención que hoy reciben las personas con discapacidad intelectual a las que atienden, han optado por separar en el interior de sus organizaciones la gestión de la reivindicación. Son entidades modernas, que comprenden que la reivindicación es la base de los movimientos sociales, en este caso de las familias (Casado, 2010). La estrategia en estas Organizaciones ha consistido en implementar procesos organizativos de cambio, en los que nuevas fórmulas de la economía social se alinean con las asociaciones tradicionales, dejando en las segundas la reivindicación social (familias) y en las primeras la gestión profesionalizada de los servicios, los programas y también las empresas de economía social.

Jiménez y Huete (2010) proyectan los cambios a los que las entidades deberán enfrentarse en los próximos años, como resultado de la evolución de la gestión de las políticas públicas. Quizá uno de los más significativos alude al papel de las familias, cuestionado por algunos sectores, influidos por un contexto en el que el Movimiento de Vida Independiente aboga por la autogestión, más que por la representación por otros de las propias personas. Y se cuestiona, también, la organización de la discapacidad en base a bloques cerrados,

generados por diagnósticos médicos, que pueden impedir la coordinación y el frente común entre las organizaciones de la discapacidad, muy centradas en la prestación de servicios para sus grupos de referencia.

La primera de las cuestiones admite matices en el caso de la discapacidad intelectual y del desarrollo, al igual que otros muchos aspectos que han evolucionado en el marco de la discapacidad y que ignoran las especiales dificultades asociadas a su funcionamiento. Si bien, en los últimos años se ha hecho un esfuerzo importante por fomentar y entrenar en competencias de autogestión a las personas con discapacidad intelectual, tal como afirma Pérez (2007), también lo es que hoy la interlocución de este grupo con los poderes públicos sigue dependiendo de las familias y sus asociaciones, aunque estos recojan las reivindicaciones de las propias personas con discapacidad intelectual desde los grupos de “autogestores” en esa interlocución política.

Por otro lado, como aceptan autores como Lacasta (2010), el cambio es necesario y debe realizarse en dos direcciones: en el interno de las organizaciones y en el movimiento asociativo de la discapacidad. Respecto al primero, la orientación a la persona, la ética, la gestión equilibrada del poder y la participación de todos los grupos de interés son características imprescindibles de las nuevas organizaciones del siglo XXI. Y respecto al movimiento asociativo, afirma este autor, se debe trascender hacia un marco de proyecto común y compartido, “enredado” con otros movimientos asociativos (Fresno, 2010), y con apertura del movimiento a otros ciudadanos que no sean familiares de la discapacidad intelectual.

Es el ejemplo seguido por Plena Inclusión, en su Congreso Toledo 10, para lograr un “movimiento menos endogámico (...) para cambiar el mundo, influir en los entornos sociales y comunitarios, (...) y atraer a la sociedad a nuestras entidades” (Lacasta, 2010, p. 63). Es esta una evidencia del intento de modernización y avance de las entidades en el campo de su organización y de la gestión interna del movimiento social de la discapacidad.

Lo que resulta innegable es el enorme poder de influencia de las entidades que forman el movimiento asociativo de las personas con discapacidad en España, en el diseño y ejecución de las políticas públicas de discapacidad de nuestro país. Como afirma el profesor Martínez- Pujalte (2010), esta influencia no solo se soporta en un movimiento organizado en plataformas cabecera y en el CERMI, sino que es el único de los sectores, el de la política de discapacidad, en el que la participación de las organizaciones se rige por ley desde la promulgación de la LIONDAU (2003) y posteriormente desde la aprobación de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, de 2013, que deroga la anterior e integra gran parte de sus principios.

El campo de atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, por tanto, cambia de manera muy evidente. La cuestión es si el movimiento de personas con discapacidad está actualmente preparado para trabajar bajo los criterios que acabamos de definir y que se resumen perfectamente en el triángulo: Inclusión- Empoderamiento - Derechos. Según Lacasta (2010), no todas las asociaciones tienen claro este objetivo, ni han organizado su funcionamiento para trabajar por la inclusión. Algunas de las causas podrían situarse en los paradigmas de protección y asistencialismo,

según Lacasta (2010); el excesivo paternalismo, como afirma Gómez (2016), o el propio modelo organizativo de las entidades, en línea de lo que plantea Verdugo (2018). Para este autor, en la transformación de las entidades que trabajan con las personas con discapacidad y del desarrollo cobra especial importancia el cambio en el rol de los profesionales. Aboga por generar equipos de alto rendimiento, por la mejora en las competencias mediante formulas de formación y reciclaje y por la coordinación interna de los profesionales que forman parte de los diferentes equipos, avanzando hacia una cultura de aprendizaje en las propias organizaciones (Verdugo, 2018).

La calidad de vida y el paradigma de los derechos son los dos principios que resumen el nuevo modelo en implantación en el movimiento social de la discapacidad. Es, también, el reto de las entidades que lo sustentan.

Fue en el año 2004 cuando la Plataforma Estatal para las ONG de acción social muestra su preocupación hacia los temas de calidad, seguramente movidos por el hecho constatado de la enorme cantidad de fondos públicos que el Tercer Sector gestiona. En el año 2006 toma la iniciativa de la creación de la Declaración del Compromiso por la Calidad en el Tercer Sector de Acción social, llamada a ser ratificada por la totalidad de las entidades que lo forman. Es el origen de un interés estratégico por la calidad que hasta la fecha parecía estar supeditado a los sectores industriales y que empuja a muchas entidades de nuestro país a lograr los sellos de certificación más prestigiosos (ISO, EFQM), o incluso a generar algunos propios de certificación de las buenas prácticas de calidad en la gestión de los servicios sociales (Sistema de Evaluación de la Calidad FEAPS, 2007; o Sello Bequal, 2012).

El sector organizado de la discapacidad intelectual no es ajeno, sino más bien pionero en incorporar la gestión de la calidad en sus servicios de atención. En 1996, Plena Inclusión España aprueba un enfoque orientado a la calidad y entiende esta como “la unión, más que la suma, de la calidad de vida y la calidad en la gestión” (Tamarit, 2010; 2018). Esto es importante, ya que desde el movimiento social de la discapacidad se ha asumido que una entidad de calidad debe ser aquella que incluya en sus proyectos las prácticas basadas en evidencias de la mejora de la vida de las personas a las que se dirigen sus servicios, midiendo con indicadores objetivos esa mejoría (Verdugo, 2018). Una entidad que implanta prácticas basadas en la evidencia se compromete con un nivel más alto de demostración, de gestión y de profesionalización y además proporciona “la mejor evidencia posible para tomar decisiones clínicas y organizacionales” (Schalock et al, 2017).

La OMS (1995) define la calidad de vida como: “la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive, y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes” (p.1405).

La calidad de vida según esta interpretación de la OMS, comienza a ser parte esencial en la cultura de las organizaciones que en España trabajan en el campo de la discapacidad intelectual. Un recorrido por las principales organizaciones de atención al colectivo: Plena Inclusión; ASPACE Parálisis Cerebral; Salud mental España y la Confederación Autismo España, comparten de manera explícita en sus misiones la mejora de la calidad de vida de las

personas y de sus familias, así como el enfoque de los apoyos y el de la defensa de los derechos de las personas, como “claves identificadoras del buen hacer de la discapacidad” (Verdugo, 2018, p. 41).

La calidad en la gestión, por tanto, se vincula a la calidad en la atención, principal objetivo de las organizaciones y las instituciones. Por ello se diseñan a partir del año 2007 diferentes definiciones y escalas e instrumentos de medida, que permitan valorar la calidad de vida de las personas, orientando así las prácticas e intervenciones a implementar con los sujetos.

Schalock define en 1997 el concepto de calidad de vida como “las condiciones deseadas por una persona relacionadas con la vida en el hogar y la comunidad, el empleo y la salud”. Es una interpretación subjetiva de cada persona, que tiene mucho que ver con como percibe su vida, las experiencias, las oportunidades y las condiciones básicas en las que vive. Precisa, igualmente las ocho dimensiones que a su entender conforman la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y que han permitido la creación de escalas de medida, como la Escala Gencat; la Escala Integral; la Escala Fumat; la San Martín o la Escala INICO- Feaps, entre otras.

**Fig. 1.** Dimensiones de Calidad de Vida.

Bienestar Emocional  
Relaciones Interpersonales  
Bienestar Material  
Desarrollo Personal  
Bienestar Físico  
Autodeterminación  
Inclusión Social  
Derechos

**Fuente:** Schalock, 1997

En el momento actual, en el campo de la discapacidad intelectual en España la calidad se concibe como algo estratégico, si bien está aun en una etapa incipiente si hablamos de un proceso que, como afirma Tamarit (2018), responsable y gran impulsor de la Calidad del Movimiento Plena Inclusión, y del Proyecto de Transformación de Plena Inclusión España, tiene mucho de cambio cultural, y también de cambio en los modelos mentales y sociales.

Concluir este análisis del momento actual de la intervención con las personas con discapacidad y sobre la situación de las entidades que forman el movimiento asociativo, debe culminar con una mención a los derechos. La ratificación por parte de España de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad concede un marco normativo para ejercitar lo que las entidades del sector, las familias y las propias personas con discapacidad han venido reclamando desde su creación. La trasposición de la convención al marco legislativo español comienza a ser, de manera lenta, pero segura, una realidad al tiempo que un reto de primera magnitud en el campo de las personas. En este marco, cobra especial relevancia el empleo. El

derecho al empleo entra dentro de una de las más grandes reivindicaciones de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y un medio imprescindible para su inclusión social y su empoderamiento.

## Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association DSM-5. *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Editorial Médica Panamericana, Madrid 2014.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD (2011) *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 11a edición. Madrid, Alianza Editorial.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2016): La Planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual, en *Contextos educativos*, nº 19, pp:195-292.
- Barton, L. (1998): Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En Barton, L. (comp.): *Discapacidad y sociedad*, (pp. 19-33). Madrid: Ediciones Morata.
- Casado, D. (2010): Tercer sector y discapacidad. Discapacidad y Tercer Sector, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social*. Madrid, Ediciones Cinca, pp: 483-502.
- Casado, M. (2010): La capacidad de incidencia política del movimiento social de la discapacidad, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social*. Madrid, Ediciones Cinca, pp: 503-518.
- Carratalá, A.; Mata, G. y Crespo, S. (2017): *Planificación Centrada en la Persona. Planificando por adelantado el Futuro Deseado*. Madrid, Plena Inclusión.
- Cuervo, T.; Iglesias, M. T. y Fernández, S. ( 2017): Efectos y beneficios de la planificación centrada en la persona (PCP) en las personas adultas con discapacidad intelectual, en las organizaciones y en la comunidad. Estado de la cuestión, en *Siglo Cero*, nº, 262, vol. 48 (2), pp: 25-40.
- De Lorenzo, R. (2010): Cambio social y Tercer Sector, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social*. Madrid, Ediciones Cinca, pp: 445-482.
- De Pablo-Blanco, C. y Rodríguez, M<sup>a</sup> J. (2010): *Manual práctico de discapacidad intelectual*, Madrid, Síntesis.
- Díaz, E. (2016): *El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual: el caso de España*. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense.
- Esteba-Castillo, S. (2015): *Neuropsicología del Trastorno del Desarrollo Intelectual con y sin origen genético*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Ferrante, C. (2014): Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, vol. 1, n° 3, pp. 31-55.
- Flores, J. (2010): “El empleo digno y de calidad como dimensión de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual” en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social*. Madrid, Ediciones Cinca, pp: 291-301.
- Flórez, J. (2018): “La comprensión actual de la discapacidad intelectual” en *Sal Terrae*, n° 106, pp: 479-492.
- Fresno, J. M. (2010): El Tercer sector no lucrativo como agente social de las políticas de inclusión, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social*. Madrid, Ediciones Cinca, pp: 521-544.
- Giddens, A. (2010): *Sociología*. Madrid. Alianza Editorial.
- Gómez, V. (2016): La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad, en *Historia actual On Line*, n° 39 (1), pp: 39-52.
- Guzmán F; Toboso M; y Romañach J. (2010): *Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía y la interdependencia: la erradicación de la dependencia*. Disponible en [http://www.diversocracia.org/docs/Fundamentos√©ticosinterdependencia\\_oviedo.docs](http://www.diversocracia.org/docs/Fundamentos%20éticosinterdependencia_oviedo.docs).
- Jiménez Lara, A. (2007): Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes. En De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L. C. (Eds.): *Tratado sobre Discapacidad.*, (pp. 177-184). Madrid: Editorial Thompson Reuters Aranzadi.
- Jiménez Lara, A. y Huete García, A. (2010), “Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos”, *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 1, 150.
- Lacasta, J. J. (2010): La inclusión como objetivo de los movimientos sociales de la discapacidad, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social*. Madrid, Ediciones Cinca, pp: 51-66.
- López González, M. (2006): Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Docencia e investigación*, n° 16, pp- 215-240.
- Luckaasson, R. et al (2002): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. 10ª edición*. Madrid, Alianza Editorial.
- Márquez-Caraveo, M<sup>a</sup> E.; Zanabria-Salcedo, M.; Pérez-Barrón, V.; Aguirre-García, E.; Arciniega-Buenrostro, L. Galván-García C. (2011):Epidemiología y manejo integral de la discapacidad Intelectual, en *Salud Mental*, n°34, pp:443 - 449.
- Martínez-Pujalte, A. L. (2010): La participación de las organizaciones sociales en las políticas públicas: el ejemplo de las políticas de discapacidad, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social*. Madrid, Ediciones Cinca, pp: 101-124.



- Organización de las Naciones Unidas. Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo. Resolución 61/106, aprobada por la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006
- Oliver, M. (2008): Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En Barton, L. (comp.): *Superar las barreras de la discapacidad*, (pp. 19-33). Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, María T (2007): Área de empleo de Aspanias: un modelo de intermediación a través de itinerarios individualizados, en *Libro de Actas del Congreso Empleo y Discapacidad: Nuevas herramientas para la inserción laboral en el marco de la economía social*. AFEM. Madrid.
- Palacios, A. (2008): *El modelo social de la discapacidad: origen, caracterización y plasmación en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Pérez, Rosa (2007): Grupos de Autogestores en FEAPS: 10 años de experiencia. Personas con discapacidad intelectual se expresan y deciden por sí mismas en *Servicios sociales y política social*, nº 80, pp: 37-61.
- Puga González, M. D., Abellán García, A. (2004): *El proceso de Discapacidad. Un análisis de la encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud*. Madrid: Fundación Pfizer.
- Schalock, R. (1997): *Quality of Life. Application to Persons with disabilities*. Washington, DC. American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. (2018): Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo, en *Siglo Cero*, nº 49, pp- 265.
- Tamarit, J. (2018): La discapacidad intelectual. <https://www.youtube.com/watch?v=v0HOKmDYbiU>
- Tamarit J. (2010): La calidad como presupuesto de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad, en Pérez, Luis Cayo (Dir.) *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social*. Madrid, Ediciones Cinca, pp: 311-338.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa y Humanismo*, vol. XV, nº1, pp. 115-136.
- Verdugo, M. Á. (2018): Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. En *Siglo Cero*, nº 265, vol. 49 (1), pp: 35-42.
- Verdugo, M. Á. (2003): Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana de Retraso Mental de 2002, en *Investigación, innovación y Cambio. V jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca, Amaru Ediciones.

- Verdugo, M. Á. y Navas, P. (2017): *Todos somos todos. Derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Madrid. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Verdugo, M. Á. y Gutiérrez, B. (2011): *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Whemeyer, M. L. (2009): Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión, en *Revista de Educación*, nº 349, pp: 45-67.
- WHOQOL Group (1995): «The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position Paper from the World Health Organisation». *Social Science & Medicine*, nº 10, pp. 1403- 1409. ZAP
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneva, World Health Organization. (Versión en español: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, OMS. OPS. INSERSO, Madrid, 2001. <http://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual>. ¿Qué es discapacidad intelectual?

### **Referencias normativas**

- España. Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado 184, 2 de agosto de 2011, 87478-87494.
- España. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado 289, 3 de diciembre de 2013, 95635-95673.

# Construyendo caminos hacia la accesibilidad para las personas con discapacidad sensorial y física

Building paths to accessibility for people with sensory and physical disabilities

Eneida Rendón Nieblas. pianista.envibracion@gmail.com

Gestora cultural independiente. México

claudia Camacho Real. camacho.real@gmail.com

Blanca Brambila Medrano. bbrambilam@gmail.com

Universidad de Guadalajara. México

Recibido: 11/01/2019

Aprobado: 27/02/2019

## Resumen:

Se abordan las prácticas culturales de estudiantes con discapacidad del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Se aplicó una encuesta a estudiantes y egresados con discapacidad de la mencionada institución y se desarrolló un grupo focal con siete gestores culturales en activo. Los resultados reafirman que las personas con discapacidad practican una o más actividades culturales, encontrándose con barreras que impiden su total acceso. Se concluye con propuestas generales para coadyuvar a mejorar las condiciones de accesibilidad e inclusión en el ámbito cultural de las personas con discapacidad sensorial y física, destacando la importancia de hacerlas partícipes al ser ellas quienes mejor conocen sus capacidades, pudiendo con ello colaborar al evaluar si lo que se está haciendo accesible realmente lo es.

**Palabras clave:** Gestión cultural, discapacidad, accesibilidad, políticas culturales, inclusión.

## Abstract

Cultural practices of students with disabilities at the Virtual System University of the Guadalajara University are addressed. Quantitative and qualitative research techniques were used; a survey was applied to students and graduates with disabilities of the mentioned institution, a focus group was developed with seven active cultural managers. The results reaffirm that people with disabilities practice one or more cultural activities, encountering barriers that limit their full access. It concludes with general proposals to help improve the conditions of accessibility and inclusion in the cultural field for people who live with sensory and physical disabilities, highlighting the importance of making them participants because they are who know better their capabilities, being able to collaborate by evaluating accessibility.

**Keywords:** Cultural Management, Disability, Accessibility, Cultural policies, Inclusion

## Introducción

Esta investigación surge a partir de vivir y observar las desventajas para acceder a la oferta y formación cultural para las personas con discapacidad (PCD). Desde esta perspectiva, las prácticas de participación en la cultura a partir de la postura de la accesibilidad, involucran el acceso a la tecnología, la condición económica, políticas culturales, dificultades para navegar en la red y en dispositivos digitales con información cultural, así como el acceso a servicios y espacios culturales.

La indagación realizada abordó temas tales como revisiones de políticas públicas en materia de cultura tanto internacionales, nacionales y estatales, la contextualización histórica y demográfica del concepto de discapacidad, algunos elementos que describen la situación actual del acceso a la cultura por parte de personas con discapacidad y la descripción de las prácticas culturales de estudiantes con discapacidad del Sistema de Universidad Virtual. Todo esto con la finalidad de sugerir posibles líneas que incidan en la mejora de las condiciones de accesibilidad en el ámbito cultural.

A partir de este enfoque, se pretende caracterizar las políticas y prácticas culturales y profesionales de la gestión cultural como un posible marco referencial para el fortalecimiento laboral y disciplinar. Esto conlleva a describir el estado de la política y legislación a la atención a la diversidad, el acceso a las prácticas de consumo y producción cultural de las personas con discapacidad (en este caso nos enfocaremos a aquellas de índole sensorial y física), así como las prácticas de los profesionales de la cultura en relación a la atención de la diversidad.

## Representación de las PCD a través de la historia

En el panorama general de las diferentes culturas, las PCD han sido representadas con una diversidad de significados donde existen múltiples modalidades de conocimiento científico para aproximarse a la discapacidad. De acuerdo con García (2013), una de las formas de aproximación al conocimiento de la discapacidad es a través de la evolución cronológica, es decir, según los momentos históricos, epistemológicos y filosóficos a las respuestas que la sociedad ha ofrecido a esta población.

Aguado (1995, citado por García, 2013), destaca que “desde la antigüedad hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las PCD, consideradas por un lado como personas especiales y también como personas desafortunadas. Ambas conceptualizaciones: discriminación e inclusión, han derivado en una dualidad contradictoria constante en la forma de trato social”; es así que la conceptualización de la discapacidad se ha ido modificando de acuerdo al lugar y la época en que se desarrolla, la perspectiva que prevalece en ese momento de la historia la cual es establecida por el grupo de expertos. Haciendo un breve recorrido histórico, se destacan los siguientes momentos:

- Entre los siglos XVI al XIX, se visualiza un largo periodo dominado por el paradigma que incluyó a la discapacidad en el marco de la salud

conociéndola como una enfermedad. Se caracterizó como una deficiencia, viéndose como desviación dentro del modelo de normalidad.

- A principios del siglo XX la discapacidad es cualificada con criterios de exclusión, por lo que las PCD se clasificaron como individuos que debían ser rechazados por el grupo social.
- Se produce un amplio cuestionamiento de las condiciones y relaciones psico-sociales en el contexto de la diferencia humana, desarrollándose nuevas concepciones de la discapacidad, permitiendo a las PCD ser partícipes activos en la sociedad.
- Posterior a la 2ª guerra mundial, existieron diferentes condiciones sociales, económicas y políticas, que influyeron en la atención de las PCD, pasando de la “minusvalía” a un paradigma de persona útil o inútil, apta o no apta, con relación al desarrollo industrial de la sociedad a la producción y al consumo.
- En este periodo posterior a la 2ª guerra mundial, el trabajo de la ONU se ha caracterizado por evitar las desigualdades, marginación, segregación y exclusión. Gracias a un amplio trabajo de los Estados miembros, se centra el interés en temas de ética, reafirmando las concepciones del ser humano, la libertad y justicia. Sus tratados internacionales establecieron la concepción de desarrollo humano solidario, enfatizando que el total de personas en el mundo deben tener posibilidades materiales para satisfacer sus necesidades de vida.
- Surgen diversos acuerdos por parte de la ONU, los principales son: la *Carta de las Naciones Unidas* (1945) y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948).
- Durante la segunda parte del Siglo XX se consideró que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son en gran medida, psicológicas y sociales. Desde esta ideología se insistió en que las PCD pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas, siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia (García, 2013).

Es entonces que a partir de la segunda mitad del siglo XX se generan las bases para el bienestar de las PCD. Surgen diversos acuerdos y programas a través de la ONU, tales como la *Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (1975), el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (1982), más recientemente la *Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad*, en 2006.

En este momento el término más aceptado a nivel internacional es el de “persona con discapacidad”. Han surgido otros como “Diversidad funcional” que aún no son reconocidos. Sin embargo, cada vez se busca enfocarse más a la diversidad de todos como persona y a tratar de ver la capacidad, aquello que sí es posible realizar independientemente de la limitación que se presente. Actualmente, el concepto de discapacidad se considera como una condición resultante de diferentes factores, donde interactúan lo social, cultural y epistemológico (Schalock, 2004). La discapacidad hace referencia a las

limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación, generadas por contextos o entornos pensados, diseñados y contruidos según parámetros convencionales, así como por estereotipos de normalidad que no contemplan la diversidad inherente a la condición humana.

En México, tras ratificarse la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, se declara la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que define a las mismas como:

(...) toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, puede impedir su inclusión plena y efectiva en igualdad de condiciones con los demás (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2011).

### **El acceso a la cultura para PCD en México**

En la actualidad, la Sociedad del Conocimiento (SC) está configurada en un contexto caracterizado por la globalización, internacionalización, virtualización y deslocalización, esto hace fundamental vincularse a lineamientos internacionales que aportan bases para estructurar la economía, las políticas de bienestar social y el modelo educativo. Las escuelas, y de manera especial, las universidades, al estar inmersas en este contexto, se han ido transformando para poder formar individuos capaces de desarrollar tres procesos básicos: el uso de la información, la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la innovación del conocimiento (Camacho y otros, 2015).

Actualmente la actividad cultural y educativa puede estar al alcance de más personas con discapacidad, siempre y cuando se circulen en formatos accesibles, al ser esto un derecho fundamental para todos, lo que implica que se pueda acceder a la información a través de la tecnología de acuerdo a las necesidades de cada persona, para así lograr el cumplimiento de dichos derechos.

A medida que se han presentado los diferentes cambios estructurales en la era del conocimiento, las universidades se han visto en la necesidad de ser cada vez más incluyentes debido a acuerdos internacionales y al incremento en la demanda de atención educativa por grupos de personas con discapacidad, esto con el fin de atender necesidades educativas desde un enfoque basado en la diversidad, la capacidad y los derechos humanos.

Hoy en día, para favorecer la inclusión de las PCD en el ámbito cultural, es imprescindible el uso de las TICs, ya que a través de la virtualización de la información y la comunicación, se han construido medios que permiten que las PCD tengan nuevas oportunidades para acceder a la educación, información, la lectura y a elementos que permiten el desarrollo de la gestión cultural disponibles en Internet. Por lo tanto, las diferentes instituciones u organismos que transmiten cualquier tipo de contenidos a través de Internet, deben contar con el conocimiento para diseñar sus páginas, aplicaciones, contenidos, en formatos accesibles y con un diseño universal (Comité de Expertos sobre Diseño Universal, 2010).

## Gestión cultural y políticas culturales en México

Debido a la necesidad de contar con instituciones que se encarguen de preservar y difundir la riqueza cultural de México, se funda en 1921 la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual se encargó de coordinar el desarrollo de la educación y la cultura, contando con una subsecretaría de cultura; dentro de la cual se funda en 1939 el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), organismo del gobierno federal que se encarga de garantizar la investigación, definiciones técnicas, protección y difusión del patrimonio histórico, arqueológico, antropológico y paleontológico de México (INAH, 2015).

Actualmente el INAH es un órgano desconcentrado de la SEP que pertenece a la Secretaría de Cultura. Entre sus actividades cuenta con un programa permanente de paseos virtuales que permiten recorrer a distancia desde el ordenador las zonas arqueológicas, museos y exposiciones; sin embargo dichos paseos no son accesibles porque su diseño no es compatible con lectores de pantalla, no hay información en lengua de señas mexicana, se carece de descripciones precisas de imágenes para todo público y/o con discapacidad visual y auditiva, por tanto, no se atiende el principio de diversidad cultural señalado en la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, adoptada por la UNESCO en noviembre del 2001, la cual sirve de eje para diversos acuerdos como la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

En 1946 se crea el Instituto Nacional de Bellas Artes (IMBA), como organismo responsable de estimular la producción, promoción y difusión de las artes y organizar la educación artística en el territorio nacional (IMBA, s/f).

Con el fin de coordinar las políticas, organismos y dependencias tanto de carácter cultural como artístico, se crea en 1988 el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), que cuenta también con labores de promoción, apoyo y patrocinio de los eventos que propicien el arte y la cultura. Su antecedente inmediato es la Subsecretaría de Cultura de la SEP; sin embargo, a través de un decreto se desprende de esta, anexando todas las instituciones, entidades y dependencias de otras secretarías con funciones de carácter cultural (CONACULTA, 2016). El 18 de diciembre del 2015, este Consejo se transforma en la actual Secretaría de Cultura conservando sus funciones.

La Secretaría de Cultura, debe velar por que se preserve de forma integral el patrimonio de la nación tanto artístico como cultural, estimulando los programas orientados a la creación, desarrollo y esparcimiento de acuerdo a lo que establece el artículo 4º de la constitución de los Estados Unidos Mexicanos, el cual señala que:

Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia; así como, el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión, desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural.

De acuerdo con lo que menciona el artículo arriba señalado, se observa que el derecho al acceso y disfrute de los bienes y servicios en materia de cultura no se ha logrado en su cabalidad; ejemplos de esto son la falta de accesibilidad para los paseos virtuales que ofrece el INAH, el no seguimiento a políticas y programas dirigidos a PCD en oferta y formación cultural, el encontrar pocos centros y espacios culturales que dependen de la Secretaría de Cultura con personal capacitado y material accesible, por mencionar algunos.

Por tanto, el campo de la gestión de la cultura abre espacios y actores para generar, impulsar y preservar la actividad artística y cultural. Debido a que cada vez se da mayor importancia a la diversidad cultural, a sus diversas manifestaciones, al permitir que las actividades y educación en torno al tema estén al alcance de todos, lo que implica hablar de inclusión, para el gestor cultural se abre el reto de generar espacios desde un enfoque basado en la democratización cultural que favorezca a los grupos en situación de vulnerabilidad como es el caso de las PCD. Para esto, es necesario entender que la inclusión, de acuerdo con la UNESCO (2005), debe ser vista como un enfoque que responda positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiéndolas no como un problema, sino como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, la educación, el trabajo, la cultura, en general, en todos los procesos sociales, culturales o de cada comunidad.

Para acercarnos al concepto y quehacer de la gestión cultural, es importante mencionar que de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, gestionar significa llevar adelante una iniciativa o proyecto, ocupándose de la administración, organización y funcionamiento, manejando y conduciendo una situación problemática (RAE, 2012). Se trata entonces de gestionar y promover ciertas formas de percibir, actuar, decidir y dialogar respecto a la cultura. En este sentido, el gestor cultural se vuelve un gestor y promotor de la vida social, no solo de las bellas artes, sino que se asocia a diversos ámbitos especializados (Galindo, 2015). De acuerdo con Mariscal (2006), la gestión cultural diseña y opera proyectos encaminados a dar solución a un problema o una necesidad social, considerándose una herramienta para la inclusión, la paz y el trabajo en comunidades.

La gestión cultural es una profesión relativamente nueva. De acuerdo con Galindo (2015), a principios de nuestro siglo, cerca de medio millón de personas trabajaban en México en algo que puede entrar en alguno de los conceptos de la promoción y gestión cultural. La formación de estos actores se desarrolló fundamentalmente desde fuentes empíricas que se han especializado con la práctica. Este contexto naciente abre la posibilidad de que se desarrollen distintas concepciones de la gestión cultural de acuerdo a la acción que desempeñaba el gestor, a veces especializándose en un solo o varios campos; por ejemplo las artes plásticas o las escénicas, adscritas a las bellas artes.

Actualmente, el concepto de cultura puede determinarse de acuerdo a distintos modelos o paradigmas; en la presente investigación nos hemos basado en el modelo de la democratización cultural, al entender la cultura como toda actividad relacionada con el arte, el conocimiento científico, entre otras actividades que se conocen como “alta cultura”, sin embargo, definen la identidad de cada persona o comunidad (García Canclini, 1987). El gestor



cultural no se aleja del concepto de cultura como aquel que define a las actividades emprendidas por la persona y los productos de dichas actividades que se relacionan con los aspectos intelectuales, morales y artísticos de la vida humana; no obstante, al definir el ejercicio de estas actividades, es decir, la forma de vivir de un grupo o comunidad, el gestor cultural requiere tomar en cuenta otras especialidades propias de generación de la vida social (Galindo, 2015).

El interés por conseguir la profesionalización del gestor cultural conllevó a que se abrieran más espacios de formación, como es el caso de la Licenciatura en Gestión Cultural y la Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural de la Universidad de Guadalajara, lo que ha permitido el aumento de gestores aunque este incremento aún se considera insuficiente para atender las necesidades culturales del país en los distintos segmentos de la población y sus espacios de interacción, tanto presenciales como virtuales.

De acuerdo a los resultados de la encuesta Intercensal realizada por el INEGI en 2015, en México hay alrededor de 119,530,753 habitantes, de los cuales un aproximado de 7.3 millones viven con alguna discapacidad, enfrentando barreras que les limitan el acceso a la cultura y sus diversas manifestaciones, tales como:

- La falta de formación de gestores culturales en el tema de la inclusión de personas con discapacidad.
- No existe una asignatura dentro de la formación del gestor cultural que aborde a fondo el tema de la inclusión hacia este sector.
- Dificultad para acceder a material y currícula escolar diseñado desde un enfoque de las pautas de diseño universal de aprendizaje que propicie la formación accesible para que las mismas PCD se profesionalicen como gestores culturales.
- Escasa oferta cultural incluyente tanto presencial como virtual.
- El hecho de que los centros culturales tanto virtuales como presenciales no estén pensados para el disfrute también de este sector.

El surgimiento de nuevas políticas públicas en cualquier disciplina, en este caso, las relacionadas con la actividad cultural, repercute también en el sector de las PCD. La vulnerabilidad ya existía con anterioridad a la nueva política pública; sin embargo, al presentarse los cambios, estableciéndose dichas políticas, se hace visible y adquiere un nombre para el Estado (Camacho y otros 2014). Al suscribirse a los tratados y políticas de inclusión a nivel internacional, México ha tenido que crear políticas nacionales y estatales emergentes que dan soporte a la acción inclusiva a nivel colectivo e individual. Cabe mencionar que el estado de creación de políticas es incipiente, por lo que los cambios han sido graduales.

Para lograr la inclusión en materia de acceso cultural de las PCD, se requiere de políticas que funcionen como articuladores a las ya existentes de manera general. Dentro del marco internacional de políticas públicas que respaldan la inclusión de PCD, se encuentra la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD), a la que México se suscribe en junio

del 2011; el artículo 30 de esta convención está dedicado especialmente al derecho a la cultura, enunciando las adaptaciones que se deben tomar en cuenta para favorecer su ejercicio. Dicho artículo señala que “Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural”, adoptando todas las medidas pertinentes para asegurar que:

- Se tenga acceso a material cultural en formatos accesibles.
- Se tenga acceso a programas de televisión, películas, teatros y otras actividades en formatos accesibles.
- Se tenga acceso a lugares en los que se ofrezcan presentaciones o servicios culturales, monumentos y lugares de importancia cultural nacional.
- Las personas con discapacidad desarrollen y utilicen su potencial creativo, artístico e intelectual, no solo en beneficio propio sino también para el enriquecimiento de la sociedad.

En conformidad con el derecho internacional, los Estados Partes deberán tomar todas las medidas pertinentes a fin de asegurar que las leyes de protección de propiedad intelectual no constituyan una barrera excesiva o discriminatoria para el acceso de las personas con discapacidad a materiales culturales. Así mismo, se menciona que este colectivo tendrá derecho “En igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos”.

En relación a la lectura, se encuentra el Tratado de Marrakech, ratificado por México en abril del 2014, el cual favorece el intercambio de material bibliográfico accesible entre países. Con esto se intenta dar solución a las diferentes dificultades para acceder a la lectura ya sea por discapacidad sensorial, física o intelectual.

A nivel nacional existe la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la cual establece las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las PCD en México. En relación al tema que nos ocupa, el artículo VIII de esta Ley está dedicado al deporte, recreación, cultura y turismo. En el artículo 25 menciona que “la Secretaría de Cultura promoverá el derecho de las PCD a la cultura, el desarrollo de sus capacidades artísticas y la protección de sus derechos de propiedad intelectual”. Para cumplir con ello, establece las siguientes acciones:

- 1) Establecer programas para apoyar el desarrollo artístico y cultural de las PCD.
- 2) Impulsar que cuenten con las facilidades necesarias para acceder y disfrutar de los servicios culturales.
- 3) Las demás que dispongan otros ordenamientos.

En el artículo 26 señala también que la Secretaría de Cultura diseñará políticas y programas orientados a generar y difundir entre la sociedad el respeto a la diversidad y participación de las PCD en el arte y la cultura; establecer condiciones de inclusión de PCD para lograr equidad en la promoción, disfrute y producción de servicios artísticos y culturales; promover las adecuaciones físicas y de señalización necesarias para que se tenga el acceso a todo recinto donde se desarrollen actividades culturales; difundir las actividades culturales; impulsar el reconocimiento y apoyo de su identidad cultural y lingüística, incluidas la lengua de señas mexicana y la cultura de los sordos; establecer la capacitación de recursos humanos, el uso de materiales y tecnología con la finalidad de lograr su integración en las actividades culturales; fomentar la elaboración de materiales de lectura en sistema braille u otros formatos accesibles.

En el Estado de Jalisco se cuenta con la *Ley para la Inclusión y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad del Estado de Jalisco*, en cuyo artículo 31, se hace referencia a lo que corresponde a la Secretaría de Cultura del Estado, mencionando que deberá:

- Diseñar promover y operar programas de orientación y desarrollo de las habilidades artísticas de las PCD;
- Vigilar y realizar lo conducente para garantizar el acceso de las PCD a los espacios y actividades culturales y artísticas que se desarrollan;
- Promover que los diferentes medios de expresión artística incluyan a PCD, promoviendo y apoyando sus obras y expresiones;
- Establecer un programa de estímulos para que los diferentes grupos de expresión artística diseñen y publiquen trabajos que promuevan la cultura sobre la discapacidad.

Respecto al cumplimiento de las leyes mencionadas anteriormente, tanto en el ámbito nacional como estatal, si bien se han presentado avances en la materia, queda mucho por hacer. Como ejemplos se encuentran la falta de seguimiento a programas como el Festival de inclusión en Guadalajara, que sólo se realizó por única ocasión. Durante la realización de un grupo focal a gestores culturales que formó parte de la ruta metodológica para esta investigación, una de las participantes comentó que no le habían aceptado su propuesta en programas gubernamentales, **“me decían que porque mi proyecto era para un grupo verdaderamente minoritario y que necesitaba favorecer a grupos más numerosos”**.

Por su parte, la Universidad de Guadalajara está construyendo un programa de Universidad Incluyente, que apoya a distintos grupos vulnerables entre los cuales se encuentra la población con discapacidad, aunque a la fecha la UdG no cuenta con ninguna normativa para trabajar la inclusión). La Ley Orgánica de la UdG y el plan de desarrollo institucional 2014-2030, menciona de una manera breve el derecho a la educación para todos, sin mencionar a los grupos vulnerables ni la inclusión (Soto, 2016). Los colectivos de inclusión y discapacidad que existen en la Universidad, tienen claro que el lograr una política institucional en la materia será labor suya, por lo que están solicitando la integración de un comité para la elaboración de la política que debe adoptar

la Universidad en este ámbito. Así mismo, se observa que estudiantes con discapacidad o de grupos vulnerables minoritarios no tienen representantes en el consejo universitario de centro y el consejo general universitario, como tampoco existe representación en organizaciones gremiales y estudiantiles (STAUDG, SUTUDG y FEU). Sin embargo, de manera particular se observan algunas acciones prácticas en materia de accesibilidad web como las realizadas para mejorar las páginas Web; un claro ejemplo es lo que comprende el inicio general del portal de la Universidad de Guadalajara, el cual es accesible al facilitar la navegación con los lectores de pantalla, el haber etiquetado las imágenes con una breve descripción, facilitar el ingreso a información general de la Universidad y a su boletín informativo.

## **Población de discapacidad en México. Grupos emergentes y en emergencia**

Desde el punto de vista estadístico, de acuerdo con datos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en 2014 a través del perfil sociodemográfico de la población con discapacidad en México, la media nacional de este sector es del 6%, esto equivale a un aproximado de 7.3 millones de personas. De estos, el 8.1% se localiza en el Estado de Jalisco, dando un total aproximado de 591,300 habitantes con discapacidad.

Para conocer mejor el perfil demográfico de las personas con discapacidad, el INEGI cambió la dinámica al preguntar si se vivía con alguna discapacidad, a si se presentaba alguna dificultad, ofreciendo varias opciones como el caminar, mover brazos, ver y escuchar. A nivel nacional, esta entrevista arroja la siguiente información:

- Discapacidad para caminar, subir y bajar escalones utilizando piernas: 64.1%
- Dificultad para ver aún usando lentes: 58%
- Dificultad para aprender, recordar o concentrarse: 38.8%
- Dificultad para escuchar aun usando aparatos auditivos: 33.5%
- Dificultad para mover o usar brazos o manos: 33%

Cabe señalar que no se consideraron por separados los casos de personas que presentan discapacidad múltiple (dos o más discapacidades), por lo que el número de discapacidades es mayor que el de personas que presentan alguna discapacidad.

El problema desde la gestión cultural para el acceso a la lectura, a la información y al internet para este sector, se hace aún más evidente al observar a detalle las estadísticas que arroja este censo, considerando la baja tasa de escolaridad en la educación media superior y superior. Por ejemplo, en el Estado de Jalisco, hay 63,853 personas invidentes mayores de 15 años, de las cuales solo 5,138 están cursando o han cursado la enseñanza superior.

Las personas con discapacidad visual, viven en una escasez crónica de material de lectura. Según la Unión Mundial de Ciegos (UMC), en el mundo menos del 10% de las obras publicadas y menos del 1% de los libros de texto para los estudiantes ciegos o con deficiencia visual están disponibles en formatos accesibles (Jewell, 2015).

## **Tecnología y accesibilidad Web. Vía hacia el empoderamiento cultural para las personas con discapacidad**

La noción de accesibilidad proviene de acceso: acción de llegar y de acercarse, o bien entrada o paso. Se concibe bajo el enfoque de que cualquier persona debe poder disponer y utilizar las edificaciones, servicios o productos en igualdad de condiciones que los demás, esto implica tener las mismas oportunidades, beneficios y disfrutar de los mismos programas o servicios, sin olvidar los servicios relacionados con la comunicación e información. Puede entenderse en relación a tres formas básicas de actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión (IMSERSO, 2003).

Una barrera de accesibilidad es una condición que dificulta a una persona con discapacidad el acceso a un elemento o la realización de una tarea. Se produce cuando el usuario no puede acceder o interactuar con una información específica del contenido e involucra cuatro dimensiones según Bregaglio y Caycho (p. 10):

- 1) El principio de no discriminación.
- 2) La accesibilidad arquitectónica.
- 3) Accesibilidad económica.
- 4) Tecnológica/entorno/digital.

En relación a la accesibilidad Web o del entorno digital, se dice de un sitio Web cuando puede ser utilizado de manera eficaz por el mayor número posible de personas, independientemente de sus limitaciones personales (CIDAT, 2009). Tiene relación con el diseño universal y la usabilidad. En este sentido se podría definir como el grado en que un producto puede ser usado por las personas con algún tipo de discapacidad de forma equivalente a como lo usaría una persona sin discapacidad.

Si bien, la tecnología ha presentado grandes beneficios para este sector, por un lado, permite el ahorro de papel y reduce el amplio espacio físico que ocupan los libros en sistema Braille agilizando la información. Por otro lado, como era previsible, también ha presentado barreras. Por ejemplo, la tecnología avanza con rapidez y hay que esperar a que se hagan las adaptaciones necesarias para que pueda usarse con condiciones de accesibilidad. Así mismo es necesario estar en aprendizaje continuo y adaptarse a las nuevas versiones de programas ofimáticos y aplicaciones digitales (Mochales, 1998).

Existen también barreras de accesibilidad web y tecnológica que se originan por la desarticulación entre creadores, grandes monopolios tecnológicos de Internet y el reconocimiento que estos tienen sobre las distintas necesidades

de los usuarios y sus condiciones de acceso. Por ejemplo, los creadores de las páginas web contienen en Flash, imágenes, gráficos, archivos en formato PDF con candados de seguridad impidiendo su conversión a texto y los botones sin etiquetar. Todas estas condiciones impiden dar clic en las opciones de dicha página (Mochales, 1998).

El escenario de conexión a Internet en México agudiza las condiciones de no accesibilidad de los grupos vulnerables y con discapacidad. México se encuentra en el último lugar entre países miembros de la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), siendo la Ciudad de México el territorio con mayor número de usuarios.

De acuerdo con información del Programa México Conectado (2015), hay más de 62 millones de mexicanos conectados a Internet, 13 millones lo hacen a través de este programa, el cual ha contratado conectividad a Internet en 101,293 sitios y está presente en 15 Estados de la República. En Jalisco el 42.4% de los hogares cuentan con conexión a Internet y apenas el 3.3% accede en espacios gratuitos (INEGI, 2015). En este Estado, el 80% de las personas que no tienen acceso a las TIC, es por falta de recursos económicos, 17% porque no cuenta con la infraestructura necesaria para conectarse en el lugar donde viven, mientras que 3% no le encuentra utilidad (ENDUTIH, 2015).

### **Ruta metodológica**

Con la finalidad de conocer las dificultades para acceder a la formación y oferta cultural de personas con discapacidad física y sensorial, se utilizaron técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas; se aplicó una encuesta a estudiantes y egresados con dichas discapacidades de UDGVirtual que se contactaron a través de redes sociales y correo electrónico. Se desarrolló un grupo focal con 7 gestores culturales en activo.

El instrumento para la encuesta consta de tres partes:

- 1) Datos generales. En los que se identifica la población geográfica, el rango de edad, tipo de discapacidad, nivel de escolaridad y situación laboral.
- 2) Información académica. Que trata de conocer si cuentan con computadora e internet, horas dedicadas al estudio, los recursos tecnológicos y humanos que requieren para desenvolverse satisfactoriamente en el estudio y los servicios que han solicitado a las diferentes áreas académicas.
- 3) Consumo cultural. En esta última etapa se pretende saber si los estudiantes practican actividades culturales tanto analógicas como virtuales, los motivos en caso de que no practiquen con frecuencia alguna actividad y cuáles son los gustos de oferta cultural que predominan. Así mismo, conocer el interés que tienen porque se amplíe la oferta cultural incluyente.

Le encuesta permitió un acercamiento a las necesidades académicas, estancia en UDGVirtual, consumo y prácticas culturales de los encuestados, arrojando los siguientes resultados:

- 1) Todos practican de manera presencial actividades culturales en mayor o menor medida.
- 2) La participación en centros culturales es muy variable: el no estar en condición económica, no contar con tiempo, no tener cómo trasladarse con facilidad y no conocer centros culturales cercanos.
- 3) En cuanto a la actividad cultural que predomina para su realización en línea, se encuentra la de buscar, descargar o escuchar música.
- 4) El no realizar actividades culturales en línea con frecuencia se debe principalmente a que no conocen sitios culturales virtuales.
- 5) Solo un estudiante menciona que la cartelera cultural de la UdG no es accesible. Cabe destacar que se trata de una persona con discapacidad múltiple (visual y motriz).
- 6) Todos coinciden en que consideran importante la formación de gestores culturales que puedan desarrollar proyectos incluyentes tanto analógicos como virtuales.

En el caso del resultado del grupo focal, actualmente se está trabajando en el análisis de la información obtenida. Los puntos de discusión fueron:

- Presentación, profesión y experiencias de los participantes.
- ¿Qué es cultura?
- Para qué y para quién es la cultura.
- Motivadores para trabajar en cultura.
- Principales proyectos y definición de sus públicos.
- Inclusión y discapacidad. Este punto se trabajó de manera espontánea discutiéndose si se trataba de un derecho humano, relación con la cultura y su trabajo, que han recibido en su formación en torno al tema, que sienten que les falta, su trabajo en proyectos de inclusión, si se consideran apoyos asistenciales, superficiales o de empoderamiento/entretenimiento, caracterización de las políticas culturales y solicitudes hacia las autoridades.

### **Conclusión. Sugerencias y reflexiones vías para construir caminos de accesibilidad y empoderamiento cultural para Personas con Discapacidad sensorial y física.**

En México se han adaptado tratados internacionales en materia de inclusión, a la vez que se han ido formulando leyes nacionales y estatales. De igual forma, se visualizan los esfuerzos principalmente de los ciudadanos que por algún motivo personal se involucran en el tema. Sin embargo, se refleja todavía un camino por recorrer para que las PCD puedan contar con un derecho pleno a la vida cultural en sus diferentes dimensiones: la formación, práctica, consumo y desempeño profesional o laboral.

Para poder contribuir a favorecer la inclusión de las PCD dentro de la actividad cultural, se ofrecen las siguientes recomendaciones generales:

- Ofrecer materiales en distintos formatos accesibles: braille, lengua de señas, electrónico, audio.
- En el caso de los espacios culturales presenciales, asegurar que tanto la entrada como sus cercanías cuenten con rampas apropiadas, guías de bastón, semáforos auditivos, entre otros elementos que faciliten el acceso y llegada a los mismos. Dentro de los espacios se requiere material en distintos formatos, por ejemplo, películas con audio-descripción si se tratara de cines. Se recomienda consultar bibliografía en el tema como “El Libro Blanco de la accesibilidad” (INSERSO, 2003), “Discapacidad y acceso a los espacios culturales. Más allá de las barreras arquitectónicas: la comunicación como herramienta”, del Instituto Complutense de CC Musicales.
- Para los espacios culturales virtuales, es necesario seguir las pautas de accesibilidad Web.
- Recomendaciones para personas con discapacidad auditiva: contar con la presencia de un intérprete de Lengua de Señas mexicana (LSM); en caso de ser necesario, hablar de frente para facilitar el contacto visual de la persona permitiendo así la lectura labial; facilitar un lugar adecuado para que la persona escuche en caso de contar con resto auditivo o utilizar audífonos o implante coclear; presentar videos subtitulados, si se trata de audios deben de ser claros para quienes conservan resto auditivo; hablar en un volumen razonable y sin gritar ya que esto distorsiona la lectura de labios o los aditamentos tecnológicos para escuchar; los documentos deberán de interpretarse en LSM y explicar de manera individual en caso de ser necesario.
- En el caso de personas con discapacidad motriz, se sugiere: organizar los espacios para favorecer su desplazamiento, control postural y relaciones de comunicación, para garantizar la accesibilidad física; ofrecer con anticipación bibliografía de los temas ya que hay casos en que su lectura y escritura son más lentas o requieren de pausas con frecuencia; en el caso de formación en línea, permitir que entreguen trabajos a través de grabaciones u otros medios que le faciliten las entregas, la transcripción de una entrevista de media hora, por ejemplo, puede darle más de 10 horas de trabajo intenso; respetar el tiempo que necesite para expresarse ya que hay quienes tienen problemas con el habla, dándole la oportunidad de que repita en caso de que no logre entenderle a la primera.
- Para personas con discapacidad visual: asignar un lugar adecuado para que tenga mejor percepción auditiva o pueda realizar grabaciones; contar con audiodescripciones en caso de diapositivas, videos, gráficos, esquemas o cualquier apoyo visual, de no contar con los mismos alguien deberá de hacer dichas descripciones; en caso de no estar los documentos en formatos accesibles se deben de proporcionar con anticipación para que se realicen en uno de estos formatos de acuerdo a las preferencias



del usuario; si se trata de páginas Web, etiquete todos los botones y las imágenes con pequeñas descripciones, use lo menos posible el formato en Flash e inserte opciones que permitan ver el texto en formatos macro para quienes tienen disminución o resto visual.

- Si se trata de personas con sordoceguera: contar con intérprete de acuerdo con su forma de comunicación; seguir las mismas reglas al hablar si se trata de personas con resto auditivo; contar con línea braille y material en formato accesible de acuerdo con las necesidades de la persona; en los centros culturales es preferible que siempre tenga a lado a un guía intérprete para que pueda consultar con el mismo cualquier duda en el momento que se le presente.
- Cada persona es diferente lo que hace que cada tipo de discapacidad sea complejo, por lo tanto, es importante dirigirse siempre a la PCD, no a su acompañante ni al intérprete, ellos solo son un puente para facilitar la comunicación.
- En el caso de la formación cultural, permita registrar la información en cualquier formato (grabación, video o escritura). Busque estrategias para desarrollar las actividades de distintas formas de acuerdo con las capacidades de la PCD, por ejemplo, pida un registro de sonidos si se tratara de un registro de imágenes en el caso de una persona ciega.

A través de esta investigación se ha percibido que para construir caminos hacia la inclusión y lograr la accesibilidad en todos los ámbitos especialmente en el cultural, se trata de ser creativos, mantenerse actualizados, sumar voluntades, tomar en cuenta a la PCD como parte del equipo, animándose a preguntarle ya que nadie mejor que quien vive con esta condición conoce sus capacidades, pudiendo con ello colaborar y así comprobar si lo que se está intentando hacer accesible realmente lo es.

## Referencias bibliográficas

Camacho, C., Estrada, A., García, M., & González, I. (2014). Conceptos, trayectorias, políticas de Inclusión Educativa: Definiciones y configuraciones. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia, (3). Recuperado de:

<http://www.udgvirtual.udg.mx/remedied/index.php/memorias/article/view/12>

Comisión Universitaria de Discapacidad. (2016). Educación superior inclusiva. Orientaciones para la comunidad universitaria. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

García Canclini, Néstor. (1987). Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance Latinoamericano. En Políticas culturales América Latina. (pp. 46-50). México: Grijalbo.

- Galindo Cáceres, Luís Jesús. (2015). Introducción. En Brambila Medrano, Blanca Antonia. (2015). Formación profesional de gestores culturales en México. El caso de tres programas universitarios. Universidad de Guadalajara, Red Universitaria de Jalisco.
- García Sánchez, María Teresa. (2013). Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara, México. Universidad de Oviedo.
- Ginnerup, Soren. (2010). Hacia la plena participación mediante el diseño universal. Ministerio de Sanidad y Política Social Secretaría General de Política Social y Consumo Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imsero).
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (30 de mayo de 2011). Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación.
- Gordo López, Ángel J.; Serrano Pascual, Araceli. (2008). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Jewell, Catherine. (Febrero de 2015). Eliminar los obstáculos a la alfabetización: cómo puede el tratado de Marrakech transformar vidas. División de comunicaciones de la OMPI. Recuperado en:  
[http://www.wipo.int/wipo\\_magazine/es/2015/01/article\\_0004.html](http://www.wipo.int/wipo_magazine/es/2015/01/article_0004.html)
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. (2003). El libro blanco de la accesibilidad. Madrid: IMSERSO.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia. Página oficial del INAH:  
[www.inah.gob.mx](http://www.inah.gob.mx)
- Instituto Nacional de Bellas Artes. Página oficial del INBA:  
[www.inba.gob.mx](http://www.inba.gob.mx)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2014). Marco conceptual de la entrevistadora de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. México, Aguascalientes: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). México: INEGI.
- Internationa, D. (S. F.). About Deafblindness. Obtenido de Deafblind Internationa: <http://www.deafblindinternational.org/aboutdb.html>
- Mochales López, Soledad. (1998). Ciegos en Internet. Discapacidad visual y acceso a la información. Casi nada-WebMagazine, agosto 1998. Recuperado desde:  
<http://www.sidar.org/publica/press/recortes/25ciegos.htm>
- Molina, Alicia (2010). Todos significa todos. México: CONACULTA.
- Secretaría de Cultura. Página oficial de la Secretaría de Cultura de México:  
[www.cultura.gob.mx](http://www.cultura.gob.mx)

SIDAT. (2009). Guía de referencia: accesibilidad de páginas Web. España: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Soto, Laura Elena. (2016). Comunicación personal, julio del 2016.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Disponible en:

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexts.htm#convtext>

Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos. Equipo de educación inclusiva. UNESCO. Disponible en:

<https://es.scribd.com/doc/175848126/Unesco-2005-Directrices-Para-La-Inclusion>



# Arte inclusivo en museos: generación de contenidos artísticos dirigidos a personas con discapacidad visual. Una propuesta para el museo Dolores Olmedo en Ciudad México

Inclusive art in museums: generation of artistic content aimed at people with visual disabilities. A proposal for the Dolores Olmedo Museum in Mexico City

César Atayde. joquin.atayde@gmail.com

Gestor cultural independiente. México

Recibido: 14/01/2019

Aprobado: 18/02/2019

## Resumen:

La forma en que las personas ciegas perciben el arte es muy distinta a niveles físico, emocional y de contexto social. Los espacios museísticos en México se encuentran en la búsqueda por lograr el desarrollo de contenidos que signifiquen una experiencia útil a las personas con discapacidad visual, haciendo valer el derecho al acceso a la información y a la cultura.

En esa línea, este artículo presenta una propuesta de acercamiento metodológico que permita entender el contexto en que se desarrollan las personas con discapacidad visual, partiendo de esta información para comprender sus necesidades de acercamiento al arte; concluyendo con una propuesta de aplicación en el Museo Dolores Olmedo, y valorando la participación de los distintos agentes que son necesarios para el cumplimiento de verdaderos procesos de inclusión.

**Palabras Clave:** Accesibilidad, Museos, Arte, Contexto social, Personas con discapacidad visual, Contenidos artísticos, Metodología.

## Abstract:

Blind people's perception of art is very different at physical, emotional and social context levels. Museum spaces in Mexico are in that search to achieve the development of content that means a useful experience for people with visual disabilities, asserting the right to access to information and culture.

In this line, this article presents a proposal of methodological approach that allows to understand the context in which people with visual disabilities develop, based on this information to understand their needs to approach art; concluding with a proposal of application in the Dolores Olmedo Museum, and valuing the participation of the different agents that are necessary for the fulfillment of true processes of inclusion.

**Keywords:** Accessibility, Museums, Arts, Social context, People with visual disabilities, methodology.

## Introducción

Al pensar en la participación del público en las actividades desarrolladas por las instituciones museísticas, inmediatamente empezamos a imaginar escenarios en los que la interacción público-museo se da a través de herramientas audiovisuales. Ya sea a través de una pintura, una escultura o una instalación de video, los visitantes viven la experiencia, adquieren conocimientos y hacen valer su derecho al acceso a la información y la cultura (Declaración Universal de los Derechos Humanos).

Cuando hablamos de la situación de las personas con discapacidad visual, esta participación es totalmente distinta, lo que nos lleva a la necesidad de observar la forma como se desarrollan herramientas de inclusión que permitan que los visitantes con algún grado de discapacidad visual puedan ejercer los derechos mencionados en el párrafo anterior.

Al respecto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2006 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas<sup>1</sup> nos habla de su propósito de garantizar la igualdad en el goce de los derechos de las personas con cualquier tipo de discapacidad. En su artículo 21 en el inciso a), nos habla de la obligación que tienen los países parte a: “Facilitar a las personas con discapacidad información dirigida al público en general, de manera oportuna y sin costo adicional, en formato accesible y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad”.

En lo relacionado al acceso a la cultura y las artes nos dice en su artículo 30:

1.- Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:

a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles.

c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas, y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional (ONU, 2015).

En el mundo existen recintos museísticos que actualmente se encuentran desarrollando dinámicas de inclusión dirigidas en lo particular al público conformado por personas con discapacidad visual, respondiendo así a lo dictado en la Convención. Entre estos espacios se encuentran por ejemplo el Museo del Prado con su proyecto Didú, desarrollado en el año 2015<sup>2</sup>; el Museo Anteros en Bolonia Italia, con su muestra de 40 piezas elaboradas *exprofeso* como parte de un programa totalmente dedicado a personas con discapacidad visual, desarrollado en 2016, y otros ejercicios de inclusión pueden ser vistos

---

1 México firma la Convención y ratifica su Protocolo Facultativo el 30 de marzo de 2007.

2 Metodología desarrollada por Estudios Durero para el tratamiento y reproducción de imágenes en relieve.

en El Louvre, el Museo Británico en Londres y el Museo Tiflológico en Madrid, por mencionar algunos; más adelante en este texto hablaré un poco más sobre cada ejercicio en particular.

En la Ciudad de México, observamos casos específicos como el Museo Soumaya (que incluye en sus actividades dinámicas de inclusión y enseñanza de escritura Braille), el Museo Nacional de San Carlos (que cuenta con una sala especializada en arte accesible), el Espacio de Percepción Táctil “Francisco Zúñiga” del Museo de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (con la exhibición de obras originales realizadas con el fin de formar parte de la colección táctil), y el Palacio Nacional que ya se encuentra integrando recorridos especiales, algunos dirigidos a personas con discapacidad visual y otros de sensibilización dirigidos a personas normovisuales<sup>3</sup>; así como otros recintos que se esfuerzan por desarrollar herramientas de inclusión. Ejercicios similares pueden ser observados en otros Estados del país, algunos desarrollados desde la gestión cultural, la gestión y formación de públicos, y otros a partir de acciones empíricas resultado de las propias necesidades de operación con los distintos tipos de visitantes.

Al llevar a cabo este ejercicio de observación y desarrollo de contenidos, es importante considerar el papel fundamental que tiene el acceso al arte y la cultura como parte del desarrollo sociocultural, y cómo este desarrollo puede y debe ser garantizado hacia las personas con discapacidad visual, quienes además, y como lo plantean Merabet, Pitskel, Amedi & Leone (2008), al encontrarse con la privación sensorial resultado de la falta de visibilidad, empiezan a desarrollar nuevas formas de respuesta a través de la información táctil y auditiva, observando un reordenamiento de las áreas del cerebro que originalmente eran de uso exclusivo para el funcionamiento visual. Ante este panorama, se hace necesario llevar a cabo una investigación y la posterior generación de contenidos que permitan la inclusión de personas con discapacidad visual de manera recurrente a los espacios museísticos.

## **Sobre los objetivos de este texto**

Tras la revisión de los antecedentes es importante hablar del objetivo primordial de este texto, el cual trata sobre la interpretación de contenidos artísticos y la creación de contenidos originales, relacionados con la obra expuesta en el Museo Dolores Olmedo con la intención de permitir el acceso de personas con discapacidad visual al reconocimiento y aprovechamiento de este patrimonio para su desarrollo sociocultural. Este objetivo se encuentra planteado en un escenario en el que son las personas con discapacidad visual quienes directamente evalúan y definen si los materiales generados responden a sus necesidades y en el que el museo participa otorgando las facilidades para lograr un proyecto realmente accesible tanto en el sentido de apertura del acervo, como en el estudio del espacio físico y el entendimiento de su papel como lugar de resguardo y generación de contenidos artísticos.

---

<sup>3</sup> Personas que no tienen ningún tipo de discapacidad visual.

El origen de este trabajo se encuentra en el desarrollo de una tesis de licenciatura en Gestión Cultural en la Universidad de Guadalajara en el Sistema de Universidad Virtual, y en las siguientes líneas se podrán observar los primeros resultados tras el planteamiento de los objetivos y primeros ejercicios de acercamiento con el público objetivo.

Así, desde un inicio, al establecer los objetivos, se entiende esta relación tripartita entre el Museo, las personas con discapacidad, y el patrimonio una vez interpretado y facilitado su acceso a la visita por parte de este público específico.

Es, además, a partir del reconocimiento de las necesidades y el contexto del visitante, que se puede dar la identificación de los elementos a través de los cuales se logrará generar la conexión entre público y contenido artístico, atendiendo siempre al lema “Nada sobre nosotros sin nosotros<sup>4</sup>”.

## Ejercicios alrededor del mundo

Volvamos un poco a la revisión de las prácticas que actualmente están siendo llevadas a cabo alrededor del mundo. Más allá de una tendencia, nos encontramos ante una necesidad que está empezando a ser observada por los recintos museísticos alrededor del mundo, y son ya varios lo que han trabajado en el desarrollo de contenidos y herramientas de acercamiento a este público objetivo. Entre estos espacios observamos:

- El Museo del Louvre en París con la aplicación de visitas guiadas y recorridos especiales en el recinto.
- El proyecto Didú del Museo del Prado en España, que integra reproducciones en tercera dimensión y en relieve para uso por parte de personas con discapacidad visual. Estudios Durero, es la organización encargada de desarrollar la tecnología táctil que es utilizada en las reproducciones de las obras, y para esto integran herramientas tecnológicas en la impresión, pero también incluyen elementos artísticos y pedagógicos, para lograr una correcta interpretación de la obra desde su historia, contenido, color y forma.
- El Museo Tifológico en Madrid, que se especializa en contenidos táctiles, interpretaciones de obras, y materiales de uso cotidiano. Sus salas, se encuentran dedicadas a maquetas de monumentos arquitectónicos, obras de artistas ciegos o con discapacidad visual grave, y en específico la sala de material tifológico cuenta con una revisión de los distintos sistemas de escritura que han existido antes o después del braille, además del aprovechamiento y su aplicación en diversos campos de la enseñanza.
- Los recorridos especiales dirigidos a personas con discapacidad visual del Museo Británico en Londres, En estos recorridos se cuenta con todas

---

<sup>4</sup> El término en inglés (Nothing about us without us) comienza a utilizarse en los años 1990. El activista James Charlton relata haber escuchado el término por parte de los activistas sudafricanos por los derechos de los discapacitados, Michael Masutha y William Rowland, a partir de activistas del este europeo en conferencias sobre los derechos para las personas con discapacidad. En 1998, Charlton utiliza la frase como título de un libro sobre estos derechos.



las herramientas que permitan la accesibilidad física del visitante, como pueden ser salvaescaleras, ascensores, espacio para el ingreso con silla de ruedas, las facilidades para el trabajo con perros guía, además del uso de un sistema amplificador del sonido, sesiones y visitas táctiles.

Y un caso que me parece importante comentar es el del Museo Anteros en Bolonia Italia, espacio que cuenta con 40 piezas, reproducciones en tercera dimensión y relieve, dispuestas para su uso por parte de personas con discapacidad visual, pero que además cuenta con un programa de educación continua a través del cual se desarrollan actividades paralelas dirigidas exclusivamente a la apreciación de estas 40 piezas por parte de los visitantes con discapacidad visual.

El programa consta de una visita cada determinado tiempo, y la revisión de una de las 40 piezas, acompañada de pláticas sobre el contexto artístico y social en el que se creó la obra que se está tratando, especializándose en el arte de la Edad Media a la Edad Moderna, con énfasis en la pintura renacentista. El programa es gratuito para los visitantes y su finalidad es lograr una integración de las personas con discapacidad a la sociedad, haciendo uso de la percepción tifológica, la teoría del arte y la educación especial; estas acciones se amplían haciendo partícipes de las dinámicas a personas sin discapacidad visual, con fines de sensibilización.

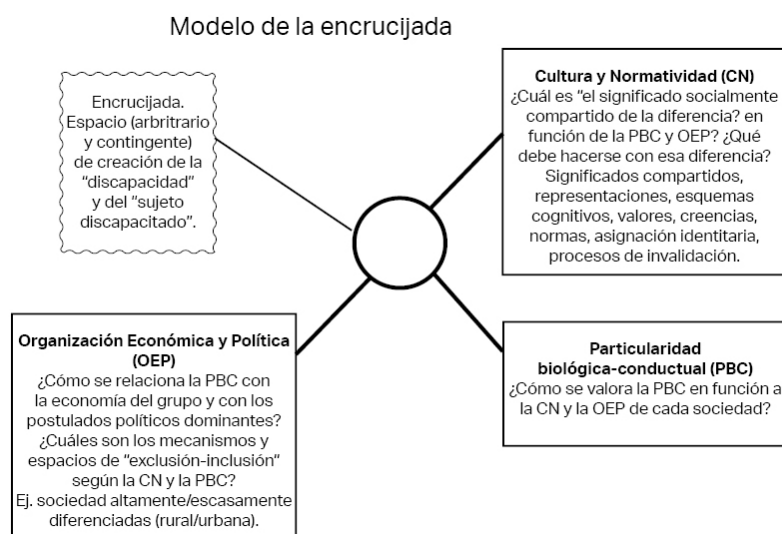
Otros espacios se encuentran trabajando a partir del uso de las tecnologías desde aplicaciones móviles, herramientas de alto contraste en piezas y espacios museográficos, y recorridos completamente digitales.

## **Base metodológica y la observación de necesidades**

Tras llevar a cabo la revisión de los ejercicios que se han venido realizando en México y en el mundo, pasemos al elemento diferencial de esta investigación: La observación de las necesidades de las personas con discapacidad y su posibilidad de desenvolvimiento en los recintos museísticos. La identificación de estas necesidades depende de un claro entendimiento del contexto socio cultural en el que se desarrollan las personas a quienes va dirigida, en este sentido es necesario en todo momento dotar de importancia a la observación de los distintos elementos que los rodean en su día a día para que, a partir de esta acción, se entienda el contexto en el cual se crean cada una de las necesidades.

Brogna (2006) nos habla en su Modelo de la Encrucijada, de la importancia de observar las particularidades biológicas, conductuales, económicas, políticas, culturales y normativas, para entender los componentes de identidad y desarrollo bajo los cuales se da la interacción de las personas con discapacidad y su entorno.

## Ilustración 1. Interpretación del modelo de la encrucijada de Patricia Brogna



**Fuente:** Brogna, 2006

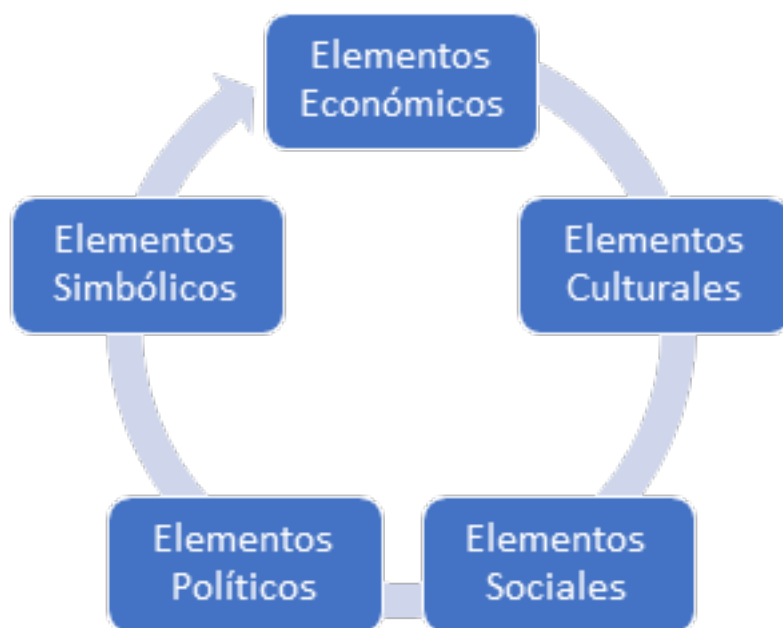
Estos elementos forman parte del contexto que es necesario revisar y entender al momento de intentar siquiera generar cualquier tipo de contenido que busque lograr un impacto positivo hacia la población con discapacidad visual. Si se intentan desarrollar contenidos desde una visión limitada que busque únicamente generar ejercicios de "accesibilidad", nos encontramos con barreras generadas por estos mismos intentos, no logrando los objetivos originalmente planteados, los cuales tienen que ver con un aprovechamiento real de herramientas que atiendan a necesidades reales descritas por el público objetivo.

Para el entendimiento de su modelo, Brogna nos habla de la teoría de los sistemas complejos en la que observamos que estos se encuentran "(...) constituidos por procesos determinados por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables" (Brogna, 2006).

Es necesario como parte de la identificación de las necesidades de las personas con discapacidad, en un intento por generar un público cautivo asiduo visitante a los museos, reconocer el contexto en el que se desarrollan y los elementos que influyen y con los que se da la interacción habitual. La discapacidad no puede ser vista como un elemento aislado, y menos como una situación personal, pues es parte de esta serie de factores que conforman la realidad de las personas con discapacidad.

Estos elementos los encontramos también en las Estructuras Sociales de Bourdieu (citado en Brogna, 2006), cuando observamos la interrelación entre los campos, los hábitos y los capitales, entendidos como elementos históricos, interiorizados al sujeto y elementos económicos, culturales, sociales, políticos y simbólicos.

**Ilustración 2.** Elementos del capital según Bourdieu.



**Fuente:** Brogna, 2006

Por otra parte, Mike Oliver (citado en Barton, 1998) nos lleva a entender la discapacidad como generada por una serie de factores: “Tales como la vivienda, la situación económica, el empleo, las condiciones arquitectónicas del entorno y las circunstancias familiares”. Oliver nos presenta la definición de la discapacidad desarrollada por la Unión de Personas con Insuficiencias Físicas contra la Discriminación (UPIAS por sus siglas en inglés) que plantea:

(La) “discapacidad es la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales”.

Estas bases nos llevan a observar dos elementos que es importante entender:

La revisión de las necesidades de las personas con discapacidad en lo relacionado al acercamiento a las actividades y contenidos artísticos en museos depende de la revisión global del contexto en el que se desenvuelven, sus hábitos, la situación económica, política, cultural, normativa en la que se desenvuelven, su historia y antecedentes, la arquitectura y el entorno, integrando esta revisión y llevando a cabo una observación adecuada y completa de lo que les rodea.

**Ilustración 3.** Contexto sociocultural de la persona con discapacidad visual según diversos autores.

Brogna	Bourdieu	Oliver
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularidades biológicas</li> <li>• Conductuales</li> <li>• Económicas</li> <li>• Políticas</li> <li>• Culturales</li> <li>• Normativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campos</li> <li>• Hábitos</li> <li>• Capitales:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos económicos</li> <li>• Culturales</li> <li>• Sociales</li> <li>• Políticos</li> <li>• Simbólicos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivienda</li> <li>• Economía</li> <li>• Empleo</li> <li>• Arquitectura</li> <li>• Circunstancias Familiares</li> </ul>

La discapacidad no es vista como una situación personal propia del individuo, ni como un elemento de disminución de valor; la discapacidad es un elemento generado por el entorno, por el desarrollo social, y por las instituciones. No se trata en ningún momento de una situación perteneciente y dependiente únicamente de la persona que presenta la condición, sino de la suma de todos los elementos presentados en la ilustración 4, visión que nos permite entender que es tarea de la sociedad y las instituciones lograr que la accesibilidad en los recintos culturales (en específico los museos) sea una realidad.

Por estos motivos, para la generación de cualquier contenido o estrategia que busque la accesibilidad es importante observar el entorno, el contexto de desarrollo de las personas, así como el papel que juegan las instituciones en la eliminación de las barreras que generan esta situación.

Dicho de otra manera, es en la confluencia de los elementos y el contexto en que se desarrollan las personas con discapacidad visual que se pueden entender las necesidades y a partir de ellas generar los contenidos adecuados que funcionen en la integración a la escena artística y cultural. En ese mismo sentido, se observa la trascendencia en la elección del Museo Dolores Olmedo para la realización de este ejercicio, al contar el recinto con la posibilidad de generar un entorno a partir de la arquitectura, el contacto con la naturaleza, con su fauna, y permitir entender como las piezas que conforman su colección se integran perfectamente en este mismo ámbito de unicidad en el entendimiento de los elementos que integran el total de la visita al lugar.

¿Por qué es importante desarrollar esta investigación/intervención en el Museo Dolores Olmedo?

Como se ha mencionado anteriormente en este texto, se han llevado a cabo ya ejercicios que buscan generar contenidos o experiencias de accesibilidad dirigidas a personas con discapacidad visual en distintos museos y espacios

culturales, estas acciones en un escenario ideal deberán ser replicables y aplicables en cada uno de los espacios culturales en la ciudad y en tantos lugares se busque la apertura de espacios para las personas con discapacidad.

Interpretar contenidos artísticos y crear contenidos originales, relacionados con la obra expuesta en el Museo Dolores Olmedo y en el tenor de lo antes mencionado, nos permite por un lado facilitar el acceso de personas con discapacidad visual al reconocimiento y aprovechamiento del patrimonio con que cuenta este espacio, con la finalidad de integrar el aprendizaje significativo a su desarrollo sociocultural; y por otro lado da la oportunidad de reconocer la importancia de la obra de Diego Rivera (contenida en el Museo) como gran representante del arte mexicano, generando un vínculo entre su arte y las estrategias de accesibilidad.

Otro aspecto que vale la pena resaltar es la historia, el recinto como espacio físico y la forma como nos presenta sus contenidos, en un ámbito de acercamiento con la naturaleza y en un entorno que puede ser agradable y muy bien aprovechado para todos los visitantes, no sólo personas con discapacidad. Una experiencia similar se vive en Palacio Nacional, pues durante los recorridos que se realizan tanto para personas con discapacidad visual como para personas que asisten a las sensibilizaciones, parte del recorrido incluye la visita a los jardines, explicaciones de la flora y fauna que habitan en el lugar, y de las diversas actividades que han realizado los presidentes en su paso por el edificio, con lo que se completa un recorrido integral que genera un contexto antes de la visita a los murales o a las exposiciones temporales. De la misma forma, el espacio que comprende tanto los edificios como los jardines del Museo Dolores Olmedo permite tener un ambiente en el que se maximice el uso de todos los sentidos y se enriquezca la visita con la ayuda de elementos como los que menciono a continuación:

- El espacio que originalmente fuera la Hacienda de la Noria (S.XVI) es adquirido por Dolores Olmedo en 1962, siendo primero su casa y después un espacio abierto a la cultura mexicana; en 1994, por propia decisión de la dueña, el lugar es convertido en Museo.
- El recinto además de poseer la colección más grande de obras de Diego Rivera y Frida Kahlo, cuenta con una variedad de fauna entre la que se encuentran perros xoloitzcuintles, patos, gansos, gallinas y pavorrales, lo que otorga en cada visita un elemento de acercamiento con la naturaleza, formando parte de una experiencia integral que suma arte y espacio público.

Otro elemento que es importante mencionar es que el museo cuenta con distintas colecciones de artistas importantes a nivel internacional y de distintas representaciones culturales e históricas entre las que se encuentran:

- Colección Diego Rivera
- Colección Frida Kahlo
- Colección Angelina Beloff
- Colección Pablo O'Higgins
- Arte prehispánico
- Arte Popular

De entre estas se elige en un primer momento la Colección Diego Rivera, con la intención de establecer una curaduría específica, y centrada en obras que permitan una conexión con el visitante a partir del contexto de cada obra. Posteriormente se pueden elegir obras de las demás colecciones a partir de las necesidades del museo y el contexto generado durante estos primeros ejercicios.

Así, el recorrido se enriquece con la adición de elementos que forman parte del entorno y permiten generar un contexto que sea de utilidad al visitante con discapacidad visual, ya sea a través de la activación de la memoria o la generación de nuevas sensaciones, aportando en todo momento acciones y contenidos significativos durante la visita.

### **Sobre las obras elegidas (Primera curaduría)**

El trabajo de Diego Rivera es tan versátil como propicio para realizar un primer ejercicio de acercamiento con el público objetivo. Sus obras, llenas de textura, color, historia, geografía, aroma, sabor y vida, permiten una contextualización que pueda ser acompañada por otros elementos como música, ambientación, colores (como herramientas tanto para los visitantes con debilidad visual como los normovisuales). Cada espacio dentro del Museo se encuentra concentrado en una temática ya sea de la vida diaria de Diego y Frida, o bien en temas de las obras del artista, lo que permite recuperar elementos que, interpretados en material inclusivo, pueden representar excelentes herramientas dirigidas al público objetivo.

Son cuatro las obras con las que se inicia la exploración curatorial, y su selección es basada en el tipo de obra, su contexto, y la cantidad de elementos que pueden ser desarrollados y aprovechados a partir de la selección. Las obras son:

“En la Fuente de Toledo” (1913). Trabajando directamente sobre un detalle de la obra, referente a la fuente, los cántaros y las tonalidades de color, ya sea a través de alto contraste (para personas con debilidad visual), y texturas y sonidos dirigidos a personas con discapacidad severa.

“El Poste de Telégrafo” (1916). Obra de collage con la incorporación de diversos materiales que le brindan relieve y textura. Esta misma textura puede ser aprovechada en la creación de una réplica en los mismos materiales, con el fin de generar una herramienta táctil, misma que se acompaña de sonido y

una contextualización histórica con la modernización de las comunicaciones en México.

“Retrato de Dolores Olmedo (La Tehuana)” (1955). Extraordinaria obra que permite hablar de Dolores Olmedo, propietaria original de la Hacienda de la Noria, de la historia del recinto, del amor hacia México, de la vestimenta y los accesorios; esto a través de telas, texturas, música, y réplicas de los materiales que conforman la obra.

“La Hamaca” (1956). En esta obra, se observa a la hija de Dolores Olmedo y a una amiga suya, disfrutando del calor en algún lugar de Acapulco Guerrero. La obra nos muestra entre otros elementos una panorámica del puerto de Acapulco, generando una sensación de tranquilidad y disfrute que puede ser representada a través de herramientas de audio, texturas y elementos propios del puerto.

Estas cuatro obras permiten generar contextos en la historia, geográficos, culturales, identitarios, de disfrute, y más, a través de elementos auditivos y táctiles, mismos que pueden ser complementados con otros olfativos o del gusto, de acuerdo con lo que pueda identificarse como necesidad de experiencia.

### **Las necesidades identificadas (primer ejercicio)**

Ahora bien, se cuenta ya con un preliminar de selección de obras en el museo, las cuatro obras seleccionadas permiten desarrollar una serie de actividades que pueden generar un contexto acorde a la experiencia previa de los visitantes o en caso dado, generar un contexto de acercamiento a nuevos elementos (parte del proceso de aprendizaje significativo). ¿De qué manera se logran identificar en esta etapa inicial las necesidades de las personas con discapacidad visual que asisten a museos? A través de dos elementos: la visita guiada (el acercamiento in situ entre el público objetivo y las obras de arte + el contexto en que se desarrolla la experiencia), y el registro de observaciones y comentarios de los visitantes.

En un ejercicio llevado a cabo en la Galería Táctil del Museo de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público el 19 de abril de 2018 en compañía de un grupo de personas de la Escuela Nacional para Ciegos, se logró observar la interacción con los siguientes elementos:

- El edificio (elemento arquitectónico).
- Las piezas de arte.
- Los facilitadores en la exposición.
- Los elementos explicativos y las cédulas en braille
- Los apoyos adicionales
- Los contenidos

- Los antecedentes de los visitantes, sus motivos de visita y sus aspiraciones.

De estos elementos, de forma concreta se observan las siguientes situaciones:

- Es importante generar contexto entre los facilitadores y los visitantes, para lograr que la comunicación sea clara y acorde al público que visita el recinto, Un error común es dar por hecho que los visitantes alguna vez fueron normovisuales, y difícilmente se indaga sobre los antecedentes o si la condición es de nacimiento o se trata de ceguera adquirida (pudiendo existir ambos casos en el grupo de visita).
- El acceso a los recintos puede ser complicado, sin embargo, los visitantes cuentan con un excelente sentido de ubicación, algo que debemos tomar en cuenta a la hora de generar contenidos y rutas de visita. No nos encontramos en ningún momento ante personas que no logren moverse si existen las instrucciones adecuadas sobre la ubicación y las rutas a seguir. En ese sentido se hizo la propuesta de crear un mapa tridimensional en la entrada del lugar para a partir de esa revisión poder recrear el recorrido que se realizará posteriormente, y generar mayores apoyos hápticos.
- Las piezas en esta exposición son totalmente táctiles, y se cuenta incluso con cédulas en braille, los visitantes han mencionado algo de suma importancia: no todo el braille resuelve sus necesidades, no todo en braille es útil para ellos, los apoyos auditivos y una adecuada guía puede ser más funcional que intentar hacer braille para todo; una vez más nos encontramos ante distintas necesidades dependiendo cada público asistente.
- La curaduría se puede especificar hacia el entorno del visitante, la idea y algo que se buscará lograr, es generar un contenido que sea relevante para la visita, recuperando elementos que signifiquen un aprendizaje, y tengan un significado dentro de la exposición y en el entorno de los visitantes con discapacidad visual. Esto se debe lograr con guiones específicos dirigidos a cada tipo de público.
- Los visitantes en esta ocasión han sido personas que presentan un interés genuino en el arte, en la cultura, en su propia cultura y en sus representaciones. Intentan llevar la experiencia en el museo a su contexto habitual, relacionando las piezas con hechos en su vida y actividades que ocurren en la escuela. Este elemento alude por completo a la metodología utilizada, pues se construyen y alimentan contextos socioculturales a partir de las nuevas experiencias.

Los elementos que son notorios en este primer ejercicio sirven para empezar a desarrollar matrices, en las que se lleva a cabo el registro de visitas, de palabras, de expresiones sobre necesidades, para que estas vayan dando forma a lo que será el ejercicio de inclusión en el Museo que es sujeto de estas acciones.



Se tienen así, las primeras ideas para ver que es a partir de la observación del contexto en que se desarrollan las personas con discapacidad visual, que se pueden desarrollar las herramientas y contenidos necesarios para que el acercamiento a los recintos museísticos resulte en acciones de animación cultural y aprendizaje significativo. Este documento no es concluyente, pues el trabajo se mantiene con nuevos ejercicios y atendiendo a distintas necesidades, viéndose completado una vez que se concrete la propuesta para el Museo Dolores Olmedo y que los resultados puedan ser evaluados con vistas a posibles réplicas del ejercicio.

### **Conclusión (No determinante).**

La identificación de necesidades como parte fundamental en la formación de públicos es un elemento imprescindible cuando se trata de generar herramientas de accesibilidad, pues sin esta identificación los elementos desarrollados caen en terreno árido, provocando el cierre de espacios y el abandono de actividades destinadas a aperturas necesarias (y permanentes).

En esta primera revisión, se ha tenido la oportunidad de observar que son varios los elementos que deben ser tomados en consideración para lograr una accesibilidad real, acorde a las necesidades de las personas con discapacidad visual. Si estos elementos son observados e integrados a ejercicios curatoriales y museográficos además de los que dependen de las áreas pedagógicas y de educación, seguramente estaremos presenciando situaciones en las que los visitantes tengan una mayor participación y más constante en los museos de nuestro país.

Si se observan los elementos que resaltan en este primer ejercicio de acercamiento a un espacio museístico, se puede notar que los comentarios y opiniones vertidas por los visitantes, tienen mucha relación con los elementos de contexto sociocultural presentados por Brogna, Bourdieu y Oliver; resumiendo los elementos en contexto, antecedentes, ubicación espacial, elementos adicionales al Braille, apoyos auditivos, y contexto del visitante; mismos que nos ubican en escenarios de revisión de particularidades conductuales, económicas, políticas, culturales, normativas, además de campos, hábitos, capitales culturales, más arquitectura, empleo y economía (sumando los elementos presentados por los tres autores mencionados).

La misión es continuar realizando estos ejercicios de visita y plática con grupos de personas con discapacidad visual a los museos y en específico al Museo Dolores Olmedo, para así poder establecer más claramente de qué forma se pueden convertir las necesidades de visita en herramientas de accesibilidad integral.

La respuesta de la institución (Museo), de la sociedad y de los propios visitantes conforme se vayan generando nuevos materiales que permitan que el entorno sea accesible, serán determinantes en todo momento para el logro de este trabajo y la accesibilidad real y significativa para las personas con discapacidad visual.

## Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2006). *La práctica de la animación sociocultural*. México: Conaculta.
- Brogna, P. (2006). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. Estudios de posgrado. México: UNAM.
- Consejo Nacional para prevenir la Discriminación [Conapred]. (2016). [Canal de youtube]. Accesibilidad para personas con discapacidad. México. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=j9w2-ov4gro>.
- Cuéntame INEGI. (2016). Población. Discapacidad en México. Recuperado de: [cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P](http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P)
- Estudios Durero. (2015). Didú, Touching the Prado. Recuperado en <https://vimeo.com/121592169>
- Istituto Dei Ciechi Fancesco Cavazza. (s.f). Museo Táctil Anteros. Recuperado en <http://www.cavazza.it/drupal/?q=it/node/315>
- Levin, E. (2009). Arte, medios y discapacidad. Educación de doble vía: Arte y medios como herramientas para la integración social de las personas con alguna discapacidad. En Revista Kepes .115
- Molina, A. (2015). La gestión cultural y la búsqueda de la inclusión de los discapacitados. En Mariscal. J. (coordinador) *Gestionar en clave de interculturalidad*. Intersecciones. (pp. 77-90). México: CONACULTA.
- Museu d'Art de Girona. (2016). Hoy toca el Prado. Recuperado en <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/hoy-toca-el-prado/0d94a9bf-07d7-491a-866a-37976169f929>.
- Museo Dolores Olmedo. (2017). Accesibilidad. Recuperado en <http://www.museodoloresolmedo.org.mx/visitanos/>
- Museo Nacional de San Carlos. (2017). Red de Museos. Recuperado en [http://www.indepedi.cdmx.gob.mx/museo\\_SC.html](http://www.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_SC.html).
- Museo Soumaya. (2017). Arte para todos. Recuperado en [http://www.soumaya.com.mx/index.php/esp/inicio/arte\\_para\\_todos](http://www.soumaya.com.mx/index.php/esp/inicio/arte_para_todos).
- Museo Soumaya. (2017). 3ra. Jornada por la inclusión. Recuperado en [http://www.soumaya.com.mx/assets/revistas/2016\\_noviembre/FLASH/data/100.html](http://www.soumaya.com.mx/assets/revistas/2016_noviembre/FLASH/data/100.html)
- Nava, A. (2011). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Tratando bien, hablando bien. Términos, conceptos y normatividad básica acerca de la discapacidad. México: CNDH.
- Neves, J. Multi-sensory approaches to (audio) describing the visual arts. Portugal: Instituto Politécnico de Leiria.

- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton L. Discapacidad y Sociedad. (pp.34-58) España: Morata.
- ONCE. (2018). Museo Tiflológico. ¿Qué es? Recuperado en <http://museo.once.es/home.cfm?id=1&nivel=1>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo Facultativo. (pp.59) México: ONU-CNDH.
- ONU. (s.f). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Rieser, J.J. & Ashmead, D.H. (2008). Blindness and brain plasticity in navigation and object perception. (pp.423) New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sansores, R. (2013). Día mundial de los museos: 10 imperdibles de México. Recuperado de: <http://archivo.de10.com.mx/vivir-bien/2013/10-museos-imperdibles-de-mexico-16533.html> revisado en noviembre 2016
- The British Museum. (s.f). Accesibilidad. Recuperado de: <http://www.britishmuseum.org/visiting/access.aspx>
- Universidad de las Américas (UDLAP). (2016). ¿Qué es ver? ¿Qué es la discapacidad visual? Recuperado de: <http://blog.udlap.mx/blog/2016/02/discapacidadvisual/>



# Producción amateur de contenidos y nuevas formas de autoinclusión: una visión de caso en torno al canal de Youtube *Juventud sorda*

## Amateur production, new ways of inclusion: the *Juventud sorda* case

Abi Valeria López Pacheco. abivaleria@hotmail.com  
Rodrigo González Reyes. mamiferoparlante@yahoo.com.mx  
Universidad de Guadalajara. México  
Recibido: 28/01/2019  
Aprobado: 26/02/2019

### Resumen

La oferta de contenidos mediáticos dirigidos a la comunidad sorda, históricamente se mantiene al margen de los modelos de oferta de las industrias culturales, que incluyen a las industrias mediáticas de la información y el entretenimiento; es justamente desde esta circunstancia que algunos miembros de esta comunidad han visto la oportunidad de convertirse en “prosumidores”, individuos y colectivos que, a través de las mismas herramientas y condiciones de la prosumisión, intentan ayudar a abastecer ese vacío de oferta a partir de diferentes estrategias de producción amateur, en este caso a través de la plataforma de contenidos Youtube.

En este trabajo se presenta una reflexión sobre los procesos de autoinclusión en la producción de contenidos en relación el caso del canal de Youtube *Juventud Sorda*

**Palabras clave:** amateurs, Youtube, comunidad sorda, prosumidores

### Abstract

The offer of media content aimed at the deaf community, historically, has been kept apart from the offer models of cultural industries, including these of the media, information and entertainment industries; It is precisely from this circumstance that some members of this community have seen the opportunity to become “prosumers”, individuals and collectives who, through the same tools and conditions of the prosumition, try to help to supply that offer void from different amateur production strategies, in this case through the Youtube content platform and its channel *Juventud sorda* (deaf youth channel).

**Key words:** amateurs, Youtube, deaf community, prosumers

## Introducción

Las nuevas economías basadas en la digitalización de contenidos ha permitido la desintermediación de los procesos de producción - circulación y consumo (prosumisión) de una amplísima gama de productos culturales, ampliando con ello la oferta histórica de los portafolios tradicionales ofrecidos por las industrias culturales tradicionales; con todo, la vigencia y expansión de la oferta cultural, como se ha podido demostrar en diferentes y profusos estudios previos, no se corresponde de manera natural y mecánica con un proceso de democratización o pluralización incluyente de la cultura.

Este es el caso de los contenidos producidos para la comunidad sorda, donde la oferta de estos mensajes se mantiene al margen de su inserción en la inmensa mayoría de escenarios mediáticos contemporáneos; es justamente desde esta circunstancia que algunos miembros de esta comunidad han visto la oportunidad de convertirse en “prosumidores”: individuos y colectivos que, a través de las mismas herramientas y condiciones de la prosumisión, intentan ayudar a abastecer ese vacío de oferta (que genera variadas formas de inclusión) a partir de diferentes estrategias de producción.

En este trabajo se presenta una reflexión sobre los procesos de autoinclusión en la producción de contenidos en relación al caso del canal de Youtube *Juventud Sorda*.

## Mediatización, visiones del mundo y comunidades de sentido

Desde la voz miscelánea y variopinta de muy distintos teóricos sociales, la nuestra es una época completamente distinta, en aspectos esenciales, a todas las anteriores de la historia de la humanidad; esto, en gran parte, se relaciona con la aparición subrepticia de un conjunto de nuevos actores: los medios de comunicación (Altheide, 2018). Estos, en su papel de mediadores masivos del acontecer social, han venido a encargarse, muchas veces sin proponérselo, de la nada menor tarea de regular la producción social de sentido (Gerbner, 1997), es decir, de la labor de ofrecer, a través de este proceso al que se ha dado en llamar mediatización, orientación práctica en el mundo; de otra manera, se puede afirmar que las sociedades contemporáneas se caracterizan, frente a sus antecesoras, por su dependencia a los medios en tanto estos son capaces de inducir, muy eficientemente, esquemas de lectura, valoración y actuación sobre la realidad a partir la ofrecer modelos estandarizados de actuación (Altheide, 2014).

Desde esta perspectiva la mediatización contemporánea, más allá de generar una dependencia histórica a la actividad mediática y proponer un cambio fundamental en las formas de conocer la realidad (algo que podría tenerse por negativo), implica, desde la perspectiva de otros teóricos, también algo trascendental y en más de un sentido deseable: generar la facultad de abrir la percepción de los sujetos actuales a múltiples visiones del mundo (*Weltanschauungen*) y, con ello, comenzar un proceso de ruptura con el pensamiento único y la autorreferencialidad.

Autores tales como Peter Berger y Tomas Luckmann han ido más allá al proponer, incluso, que esta diversificación y explosión de visiones del mundo trasciende la mera puesta en escena de un gran panóptico sobre “lo otro” o “el otro” al afirmar que este movimiento es la causa parcial de una crisis de sentido global y generalizada, crisis ante todo de las identidades históricas en donde los sujetos actuales ya no se identifican, al compararse con estas otras visiones, con los reducidos y escasos modelos de actuación y organización propuestos por las instituciones surgidas de la gran Modernidad; a partir de ello pasan, entonces, a construir y constituir esquemas de personalidad misceláneos, dinámicos, alternativos y dialógicos, esto es, basados en el principio del “pluralismo” (1997, p. 80).

Estos sujetos actuales, en crisis por no sentirse identificados con lo que los remanentes de sentido anteriores les ofrecen, pasan de “habitar comunidades de vida” (formas de asociación que preceden al nacimiento de la persona o que preexisten a la voluntad de pertenencia del sujeto) a generar “comunidades de sentido”: conformaciones colectivas y voluntarias que funcionan como reservas de insumos identitarios y que actúan como “bastiones de sentido” en momentos en que las instituciones históricas son incapaces de aportar nuevos modelos de actuación o, bien, de dar cabida a modos ya existentes de ser, ahora y en este caso, modalmente plurales, dinámicos y diversos (Berger & Luckmann, 1997, p. 101).

Justamente se hace especial referencia a este proceso socio histórico pues, a fines explicativos del presente trabajo, se asume que muchas comunidades sordas actuales (junto con la de muchas otras formas de comunidades que se encuentran en algún punto medio del proceso de inclusión - exclusión) pueden ser vistas como auténticas comunidades de sentido, sistemas de membresía basadas en compartir con el otro una forma particular de identidad y de “ser - en - el - mundo”, una que atraviesa y es atravesada, o depende en gran parte, de situaciones tales como la construcción, circulación y comunicación de esa identidad no sólo con otros “como - uno” sino, también y centralmente, con distintos colectivos de muy distintas índoles y con otras comunidades de sentido similares o relacionadas.

### **Tecnologías interactivas y entornos mediáticos hoy: otredad, vinculación e inclusión de sentido, a generar “comunidades de sentido”: de la Modernidad a la actualidad, muchas veces sin proponerlos**

Uno de los papeles más importantes de las tecnologías interactivas, tales como las que permite el entorno internet, en relación a los problemas de inclusión, es la de ofrecer valiosísimos soportes de vinculación a través de la conectividad adaptable, intuitiva y a bajo costo de espacios vinculativos (Shirky, 2008), de la producción propia de distintas formas de contenido (Rifkin, 2015), la creación y fortalecimiento de redes sociales complejas y comunidades a larga distancia (Rainie & Wellman, 2012) y, a partir de todo, ello, la consolidación de auténticas y altamente operativas comunidades de sentido (Berger & Luckmann, 1997, p. 49).

Tal como ya se puede intuir desde lo expuesto en las líneas anteriores, estas tecnologías potencian no sólo importantes formas de vinculación, relación y agregación, sino también, la producción de distintos ángulos de visibilidad, la propuesta de lugares de enunciación y la toma de posicionamientos socio históricos y sociopolíticos varios de una manera que nunca antes se había podido; es por ello que el momento histórico actual demanda que, para figurar en el mapa de los nuevos sistemas de oportunidades, se tiene que pasar por la condición de poder ser visto y "oído" a través del emergente escenario no sólo de los medios tradicionales sino, sobre todo, del ecosistema de medios interactivos (Meikle, 2016).

De hecho, un interés central en la propuesta y diseño de esta reflexión ha estado motivado por el aliciente de observar y explorar cómo una comunidad o parte de una comunidad sorda gestiona, desde una posición de actores amateurs, la puesta en marcha de algunas de estas condiciones de inclusión y visibilidad mutua a partir de la producción de contenidos en una plataforma vital en el ambiente interactivo actual: Youtube.

### **Amateurs, prosumidores: nuevas categorías para comprender el impacto potencialmente inclusivo de los medios interactivos**

Por regla general suele definirse "amateur" como contraposición a profesional, en el entendido de que profesional, como adjetivo, incluye un alto nivel de especialización en un área del conocimiento, trabajo remunerado y dedicación mayoritaria del tiempo de ese trabajo con la finalidad de vivir con base en ese ingreso (Leadbeater & Miller, 2004; Stebbins, 1992); con todo, los criterios a partir de los cuales se construye actualmente el concepto de amateur han ido cambiando, en parte debido a las recientes transformaciones en los regímenes de adquisición, construcción y aplicación práctica de conocimientos; entre estos cambios se encuentran la relativa disminución de las principales brechas tecnológicas en el acceso a la información (Shirky, 2008), una mayor capacidad para desdoblar los contenidos más complejos de esa información (Johnson, 2006) y la cada vez más abundante información generada por vía de la informalidad, tal como aquella que recorre las rutas tutoriales, los circuitos colaborativos (como los wikis) (Johnson, 2002) y los de la inteligencia colectiva (Chayko, 2016; Jenkins, 2008).

En un sentido más amplio muchos amateurs, al menos en relación a actividades más intelectuales o creativas, han comenzado a dejar de ser aquellos que dedican una significativa parte del tiempo personal a una afición para pasar a ser aquellos que, de la dedicación su afición, son capaz de derivar y aportar conocimiento y empleo práctico de ese conocimiento, sentando las bases, a corto y mediano plazo, de la construcción y surgimiento de potentes comunidades de práctica y de aprendizaje (Lave & Wenger, 1991).

Esta transformación es importantísima para comprender los mecanismos dinamizadores de la actual economía del conocimiento y, por lo tanto, de la economía de la inclusión (Finnegan, 2005), pues segmentos tradicionalmente soslayados de las principales formas de la economía social tradicional, tal como la conformada por los distintos segmentos de personas con discapacidad (DeVault, 2008), comienzan a insertarse en un escenario de oportunidades cada



vez más amplio a través del ejercicio de las nuevas formas de hacer, mismas que dan lugar, a su vez, a diversos mecanismos de participación formal e informal tal como la generación de valor social a través de la producción de contenidos especializados y vinculativos, y este hecho puede ser observado, sin lugar a dudas, entre distintos segmentos de personas sordas en nuestra actualidad (Leigh, 2009, p. 147).

Regresando al punto anterior es importante señalar que a este tipo de amateurs, que carecen aún de una etiqueta conceptual consensuada, son antes que nada "prosumidores", es decir, aquella categoría de usuarios de las tecnologías de la información - comunicación que, con base en la utilización y manipulación tecnológica (y a través de diversas habilidades y competencias performativas presentes en distintos grados), son capaces de producir, circular y consumir, a partes iguales o casi iguales, información y contenidos (Rifkin, 2015).

Esta capacidad, que de hecho no es nueva (prosumidores han existido siempre, defiende el teórico futurista Alvin Toffler, quien acuñara en la década de los ochenta este concepto (Toffler, 1991), se ha ido potenciando de manera innegable, en nuestros días, hasta llegar a configurar y presentar su característica más importante: la capacidad de producir, circular y consumir información y contenidos mediáticos o creativos pero a costos marginales o de producción rayanos en cero (Anderson, 2009; Rifkin, 2015).

Este hecho, que tiene lugar por primera vez en la historia económica de la cultura y el conocimiento, permite, aún con sus obvias limitantes contextuales (pues siempre habrá infóricos e infopobres, afirman distintos autores del desarrollo social (Glose, 2008), pintar un escenario en el cual segmentos histórica y prácticamente excluidos del alcance del producir y consumir (ya no digamos circular) comienzan a emerger con fuerza para dar lugar a los que otros autores han llamado, sin ambages, una economía de los inadaptados (Clay & Phillips, 2015), o lo que es lo mismo, a una dinámica de creación y acceso a diversas bolsas de recursos sociales que se nutre de los modelos de uso y apropiación no contemplados por los esquemas estandarizadores basados en una idea homologadora de la normalidad y de los usuarios ideales o usuarios "tipo".

## **La estrategia de entrada: los estudios de emisión**

El caso que en este documento se expone fue propuesto, particularmente, para obtener respuestas sobre los procesos de emisión, entendidos estos como aquellos que van del cómo se generan mensajes y contenidos (estrategias de diseño, producción y difusión e intencionalidad) al cómo se presentan los contenidos ante los sujetos receptores (Orozco Gómez, 2002).

Este tipo de estudios, que se han desarrollado desde principios de la década de los cuarenta (González, 2011), han tenido como principal propósito explicar el papel de aquellos que producen, versus los que reciben, en la cadena de procesos de la comunicación social; visiblemente anclados en el análisis de los productos informativos, los elementos del mensaje y el impacto (efectos) de la función de los *gatekeepers* o entidades seleccionadoras de los flujos informativos, a lo largo del tiempo, como parte de su función instrumental,

han extendido su interés hacia los elementos y disposiciones conformativos de los mensajes, básicamente, los contextos de producción y los formatos de lo producido (Reig, 1999).

Si bien la tradición de los estudios de emisión suele vincularse a la tradición de los estudios funcionalistas de efectos y los análisis de contenido de la sociología norteamericana de corte administrativo y, con ello, puestos en el anaquel de un momento histórico y metodológico muy particular de la sociología de los medios, en la actualidad son muy utilizados a modo de corte exploratorio en investigaciones que necesitan una base descriptivo - explicativa en torno a las condiciones de producción (cadenas productivas, estructuras de costos, marcos de trabajo o rutinas de operación) por ejemplo.

Justamente el interés detrás del diseño de este trabajo reflexivo, pensado en dos etapas (primera, análisis de emisión y segunda, análisis de la recepción), estuvo puesto en intentar observar en esta primera etapa cómo parte de la comunidad sorda (sujetos sistemáticamente excluidos de los procesos de producción - circulación y consumo de contenidos mediáticos y, por lo tanto, de una parte vital de los procesos contemporáneos de construcción social de sentido) generan qué tipo de formas de emisión, a partir del aprovechamiento de las tecnologías interactivas de la comunicación e información (en este caso la plataforma de alojamiento gratuito de contenidos Youtube), para sortear, en medida de lo posible, el hueco acceso y salir, en medida de lo posible, de este vacío de nte dependientes de histórico al acceso mediático a la información, la cultura y el conocimiento.

### **El escenario no tradicional de medios y los procesos de inclusión en la emisión (y de ahí a la recepción)**

Una queja rastreable entre investigadores, académicos y estudiosos de la cultura sorda ha sido, y no sin razón, aquella que acusa a una amplia gama de estudios sociales de mantenerse al margen de la problemática que enfrentan en distintos frentes las comunidades sordas (Fernandes & Myers, 2010, p. 19); una parte importante de ellos deben ser, sin lugar a dudas, los estudios sobre consumo cultural y los de recepción.

Sin embargo la denuncia puede resultar, si es vista a la luz de una perspectiva contextual y práctica, algo sobredimensionada, al menos en lo correspondiente a la última tradición arriba presentada: resulta ser que los estudios de (emisión) recepción surgen de en medio de un contexto histórico que es el de la comunicación de masas, horizonte donde la característica más importante es que los medios de comunicación, en tanto medios de producción y difusión, son prácticamente industrias exclusivas que se hallan en manos de unos cuantos, mientras que, del otro lado, miles o millones consumen masivamente la escasa producción que esas industrias culturales elaboran y les ofrecen.

En esta inequitativa ecuación el interés de los estudios de emisión (pero también de los de efectos) estaban puestos en las dos variables más importantes de ese escenario: la homologación de la oferta y el consumo y la estandarización de las modalidades de producción; como ya se intuye, las

audiencias minoritarias y los procesos culturales y receptivos de la periferia quedaron supeditados, al menos durante un rato, a la necesidad investigativa ya no de lo importante sino de lo urgente.

Por su parte, y no menos importante, está la ya vieja preocupación tanto por parte de la comunidad académica, de los diversos colectivos activistas y de los mismo integrantes de la comunidad sorda en torno a las representaciones que, sobre la condición silente, manufacturan y hacen circular las distintas y convergentes industrias mediáticas, en tanto que muchas son básicamente fábricas de estereotipos que comprometen los procesos socioculturales de inclusión y diferenciación (Leigh, 2009, p. 147).

En este sentido es importante afirmar que, en efecto, los escenarios mediáticos clásicos no sólo hacen eso sino que también se presentan como escenarios doblemente excluyentes: al mismo tiempo que circulan y proponen regímenes de representación no inclusiva en torno a distintos modelos de discapacidad, tampoco generan contenidos ni condiciones de consumo cultural dirigidos a la población discapacitada.

Así y aún con todo, la aparición de los escenarios tecnológicos interactivos y la figura del prosumidor han hecho volver los ojos de distintas tradiciones críticas hacia estos segmentos desatendidos, planteando y renovando la cartera de preguntas y refrendando la pertinencia de la convergencia de miradas, saberes y enfoques.

De hecho una de las grandes hipótesis que surgen de esta convergencia es aquella que propone que los escenarios tecnológicos de la digitalización - interactividad aparecen como un marco ideal para el desarrollo y fomento de una cultura sorda global mucho más empoderada, integrada y visible en tanto este escenario socio tecnológico emergente permite a los nuevos usuarios prosumidores sordos “saltar” mucho más fácilmente por encima de las principales barreras o brechas de acceso de los medios tradicionales y con ello fomentar la socialización extendida o la ampliación de las redes de contactos a través de la utilización de la imagen y distintas formas de textualidad y narratividad (Hearing direct, 2018, para. 2).

## **Youtube, medios sociales y producción videográfica como parte central del escenario prosumidor**

Iniciada como una red de información, es decir, como un tendido de conexiones entre nodos por donde circulan datos codificables, la internet nace como una propuesta de descentralización de los flujos de información enviados y recibidos por terminales computacionales. Originada en el proyecto Arpanet, que tuvo como razón práctica de su diseño el ser una red distribuida (donde la información fluye de un puado de nodos a otro puñados de nodos conectados), el objetivo detrás de ello era minimizar los riesgos propios de las redes centralizadas (aquellas en las que desde un nodo central se irradia información a distintos nodos no conectados entre ellos), en el entendido de que redes como estas son altamente vulnerables cuando por alguna causa deja de operar su centro.

Esta respuesta de diseño intencionado dio lugar, al corto plazo, a lo que hoy llamamos la WEB 2.0, una red de conexiones computacionales o informáticas que favorece las estructuras conectivas con carácter social, una red que no fomentan la posición del individuo frente a sus potenciales conexiones sino las conexiones sobre las conexiones de esos individuos, por eso a la web, como actualmente la conocemos, se le denomina *web social*.

Con su surgimiento esta forma de red ha evolucionado, en muy poco tiempo, a grupos de redes en la gran red, redes con un formato que, lejos de aprovechar el diseño social de la web 2.0, la ha potenciado en su carácter social, dando lugar a lo que conocemos hoy como *social media* (Wolff, 2015). Esta forma de red socialmente distributiva se ha erigido, en términos de lo que aquí nos interesa, en el escenario ideal que, a partir de su sostenida curva social de inserción, posibilita espacios colaborativos. Al respecto Tapscott refiere que:

La internet se ha convertido a sí misma: ha dejado de ser una plataforma que exhibía información a un lugar donde se puede colaborar y donde los sujetos se pueden organizar para dar lugar a nuevas comunidades (traducción propia) (Tapscott, 2011, p. 148).

La emergencia de este nuevo formato de red de redes, como vemos, pretende ir más allá de extender información, permitiendo, sobre todo, la producción y orbiculación de contenidos, particularmente aquellos generados de manera asociada y colectiva. Como lo explican O'Reilly & Batelle:

Para entender hacia dónde está yendo la web nos es de ayuda regresar a alguna de las ideas fundamentales sobre la que descansa la web 2.0, principalmente que las aplicaciones de red exitosas consisten en sistemas que utilizan la inteligencia colectiva. Mucha gente entiende hoy esta idea bajo el concepto de "crowdsourcing"; básicamente lo que significa es que grandes grupos de personas pueden generar trabajo colectivo cuyo valor excede por mucho aquel que puede ser provisto de manera individual por cualquiera de los participantes. (traducción propia) (2011, p. 232).

En este sentido el sitio Youtube, más allá de presentarse como un albergador o repositorio de contenidos (y como uno de los modelos más rentables de la era digital), reproduce los dos principios más importantes del entorno de los medios interactivos actuales, que son: 1) operar desde un modelo reticular de *crowdsourcing* y 2) basar su oferta de contenidos en el principio del prosumidor.

Con esto Youtube no sólo estructura su oferta con base en la rentabilización de contenidos producidos y distribuidos por redes de terceros (donde estos terceros generan una importante cantidad de productos digitales con costos marginales de casi cero) sino que, además, incentiva este tipo de producción pues su modelo de costos marginales se mantiene, en gran medida, dependiente

de un esquema de economía de cola larga, es decir, donde elemento central del desplazamiento de costos recae en la necesidad de ofrecer la mayor cantidad de posible productos a la mayor cantidad de nichos (Anderson, 2008). Entre ellos, naturalmente, se encuentran hoy los públicos sordos (Hearing direct, 2018, parr. 3) y muchas otras formas de públicos antes tradicionalmente soslayados como parte importante de la cadena de valor tanto social como instrumental de los medios y otras industrias culturales.

Si bien este modelo híbrido no es una novedad como plataforma de negocios (Facebook, la mayor red social del mundo, opera con base en el mismo esquema), lo que sí hace diferente a Youtube frente a otras plataformas de contenidos es el tipo de contenido, que es exclusivamente audiovisual y videográfico.

Como ya se decía, al tratarse de un modelo donde se absorben grandes costos de intermediación al pasar la factura de producción y distribución a los usuarios, y al resultar estos muy baratos o potencialmente gratuitos (Anderson, 2009), los formatos audiovisuales o videográficos (entendiendo videográficos en relación a audiovisuales como aquellos contenidos que, no incluyendo como componente central el audio, encuentra su proposición de valor en otros tales como la información visual y la interactividad con los contenidos on bien, los elementos contextuales del contenido) se convierten en el escenario ideal para distribuir y consumir contenidos videográficos y audiovisuales, casi sin costos incurridos, a distintas comunidades de sentido, tal como veremos en el caso observado.

## **Un breve caso de estudio: el canal Juventud sorda y los procesos de autoinclusión**

Para el año 2010 el INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) contaba en México a 5 millones 739 mil 270 personas con algún tipo de discapacidad, correspondiendo a un 5.1% de la población total (2014, parr. 3); para 2018, 33.5 % de esta población con discapacidad eran sordas (INEGI, 2018, parr. 2).

Por su parte, en 2014 el INEGI registró que el 35.6% de las personas discapacitadas en Jalisco, México, afirmaban padecer problemas de escucha, incluso utilizando aparato auditivo. Dentro de esta población las causas por las cuales se presentan esta discapacidad son: por enfermedad (42.2%), edad avanzada (33.9%) y, en menor proporción, de nacimiento (8.9%) (INEGI, 2018). Estos datos ya nos dan idea de las dimensiones e importancia de esta colectividad como necesaria receptora de iniciativas de inserción en el sistema mediático y las dinámicas culturales de producción de contenidos especializados.

Respecto a ello, Rodolfo Torres (2012), hijo de padres sordos, investigador académico sobre la cultura sorda e intérprete, explica que la pérdida auditiva genera, cuando es atendida dentro de un contexto más o menos incluyente y con la capacidad de forjar nexos con otros sordos, una identidad sorda. Esta identidad, que posee su propio acervo y anclajes simbólicos, conforma una *cultura sorda*, la cual puede ser vista como una matriz de sentidos que se construye a nivel social e individual y a través de modos de vida, de códigos simbólicos y, particularmente, de una lengua y vehículo de expresión: la Lengua

de Señas Mexicana (LSM). Las experiencias lingüísticas, señala Torres (2012), son el motivo por la cual la cultura se homologa y se construye una identidad, además de generar una diferenciación con respecto a la otredad mayoritaria.

Leída desde ese lugar, la comunidad sorda ha sido un fragmento polarizado de la sociedad, separado por distintos ejes: uno de ellos es el limitado acceso a la información que vive día a día esta comunidad por no encontrar contenidos en LSM. Así, teniendo como telón de fondo este contexto, fue en la ciudad de Guadalajara (México), capital de esta entidad (Jalisco), que, de la mano de profesores y estudiantes de la preparatoria No.7 (dependiente de la Universidad de Guadalajara) y del colectivo Cultura Sorda (integrado por jóvenes no oyentes), surgió la iniciativa *amateur* del proyecto *Juventud Sorda*, como parte de un esfuerzo institucional preexistente con base en un plan integral de inclusión dentro de la misma preparatoria.

Esta iniciativa, como se comenta más adelante, se objetivó en la creación del canal de Youtube *Juventud Sorda*<sup>1</sup>, que inició sus transmisiones en septiembre de 2014 con un equipo conformado por 12 aficionados, tanto sordos como oyentes, mismo que cuenta con más de 10 mil reproducciones hasta el día en que se acaba de escribir este documento.

El propósito del canal surgió, más allá de la relación institucional con la preparatoria, de la inquietud de los jóvenes miembros de este colectivo por dar acceso y generar contenidos informativos y de entretenimiento para otros miembros de la colectividad sorda mexicana sin ánimo de lucro ni profesionalización; ello a partir de diseñar y producir, como objetivo práctico principal, contenidos amateurs en LSM.

Con todo, el canal no se ha mantenido cerrado a la comunidad misma, sino que, por el contrario, productos posteriores han sido dotados con subtítulos y doblaje en español para, con ello, generar un puente entre la comunidad sorda y cualquier parte de la audiencia oyente e hispanoparlante, en tanto que un segundo objetivo que ha ido surgiendo de la misma comunidad ha sido el de generar espacios y contenidos vinculativos con los públicos oyentes, en pos de abonar a los procesos de visibilización de las comunidades sordas, co-construir identidad, reconocimiento mutuo y encontrar elementos de comprensión entre ambos grupos, tal como se declara a lo largo de las presentaciones de los productos del canal y la introducción inaugural de la emisión.

Con estas características la producción deliberada de contenidos audiovisuales a muy bajo costo ha ido cumpliendo, a lo largo de cuatro años continuos de trabajo, con la meta de ir llenando el gran hueco en la oferta relativa a los contenidos traducidos a LSM y el de colaborar en el desarrollo mediático de la comunidad sorda tanto a nivel local como nacional.

Desde ahí *Juventud Sorda* es un proyecto que ha podido concebir una identidad que va más allá de una “marca social”: desde su inicio en YouTube el canal comenzó a distinguirse por su estilo *amateur* pero cercano a lo profesional de entre los distintos contenidos producidos por otras comunidades o por esfuerzos aislados por parte de distintos actores<sup>2</sup>.

1 #JuventudSorda. Youtube. <https://bit.ly/2HNhREh>

2 Además de *Juventud Sorda* existen otros colectivos, asociaciones y personas sordas que comparten el mismo objetivo. Foro LSM, El diario de Gabriela Valls y TV LSM son productores de contenido en Facebook que, así como *Juventud Sorda*, se dedican a la difusión y generación de material visual para las comunidades sordas.

Con este escenario de fondo y a partir de una breve revisión de contenido del canal y de categorizar estos con base en su función comunicativa, durante junio de 2018, pudo darse cuenta de algunos de los principales constitutivos de este canal, mismos que a continuación se muestran:

Desde el acceso al menú pueden verse desplegados vídeos de introducción al canal y a las distintas secciones que posee. En términos de estructura el canal cuenta con cuatro secciones:

- 1) Programas
- 2) Noticias
- 3) Cultura Sorda
- 4) Diversión

La primera sección es la que más videos posee, contando con 11 videos dedicados a explicar la cultura sorda (tanto a sordos como a oyentes) desde la visión de los jóvenes sordos. Esta sección funciona como un desplegado de intenciones y, a la vez, como una introducción general a las temáticas tratadas o abordadas en el portafolio de contenidos del canal.

La sección Programas, a su vez, narra historias, efemérides y relatos tendientes a fortalecer los distintos esquemas de identidad sorda dentro de dicha cultura, con lo cual esta sección amplía el horizonte del oyente al tiempo que afirma la identidad a las personas sordas. Los contenidos son presentados a manera de *homevideo* o video casero, exaltando las propiedades de la cámara nada artificiosa ni el uso de recursos técnicos sofisticados.

La sección de Noticias, por su parte, se erige como pilar importantísimo en este canal, pues es a partir de él que el colectivo Juventud Sorda genera contenidos informativos para sí mismo, teniendo entre sus actividades cotidianas el traducir las noticias y compartirlas a partir de una versión afinada de LSM. La lógica de producción, en este caso, no hace uso de la cámara en mano, el montaje informal o recursos similares; más bien, encuadrada en la lógica de la formalidad informativa, denota un intento de acreditación desde el punto de vista del enunciador. Buscan, a partir de distintas lógicas de producción, crear una legitimación a su canal y al contenido de este, pues es desde este canal donde la comunidad sorda comienza a construir su visión del mundo, tal como lo mencionan Berger y Luckmann.

En relación con el nivel de agenda de la sección, en cada vídeo se parcela la información a nivel internacional, nacional y local. La división de la información y el tratamiento de esta generan un acercamiento y comprensión de la cultura hegemónica, pero principalmente brinda acceso a la cobertura mediática que se ofrece a nivel nacional e internacional.

En la sección de “Cultura Sorda”, por su parte, el equipo de producción se aboca a generar contenidos con carácter ideológico sobre la condición sorda y su propia cultura, lo cual puede ser considerado como la sección del canal que guarda más relación con la idea de comunidad de sentido y el fortalecimiento de los lazos *identitarios* en relación con lo compartido entre los que “son como uno”. La producción es mucho más íntima, apelando al sentido vivencial del observador.

Finalmente, se encuentra la sección de Diversión, la cual se encarga de emitir contenidos particularmente lúdicos y humorísticos; es de destacar que en la introducción a esta sección se menciona que las industrias culturales no generan contenidos de entretenimiento para las comunidades sordas, por lo que ellos se ponen como tarea generar contenidos que cumplan con esta función, pues, como ya se mencionó anteriormente, las industrias culturales suelen excluir doblemente a los que poseen alguna discapacidad, sin embargo, a través de la sección y la plataforma en sí misma (YouTube) donde se emiten estos contenidos, la comunidad sorda puede tener acceso a nuevas formas de entretenimiento en las que no solo las disfruta sino que a partir de ella se identifica y siente cercanía.

La producción, a diferencia de la sección de noticias, resulta mucho más relajada, jugando, en muchas ocasiones, con elementos de proximidad y un contexto de producción desenfadado. Quizá porque, a diferencia de la otra sección, esta no planea generar un proceso de legitimación sino, simplemente, modos de aproximación entre los miembros de la comunidad y satisfacer, hasta cierto punto, la deficiencia de los contenidos en las industrias culturales tradicionales.

### **A modo de conclusión**

Las comunidades sordas globales actuales, a diferencia de las de los tiempos anteriores, pueden encontrar en los emergentes medios sociales importantes herramientas de autoexpresión, vinculación y generación de amplias comunidades de sentido. Por su parte es cierto que si bien el ecosistema mediático actual, en su galopante ampliación y explosión de contenidos, es capaz de amplificar, diversificar y parasitar el estereotipo históricamente construido de la condición silente, también es cierto que la posibilidad de contrarrestar este efecto es ahora mucho más poderoso y articulado y, probablemente también mucho más organizado.

Si bien el ejemplo revisado no tuvo la intención metodológica de convertirse en un “estudio de caso” (es sólo caso de estudio, así, con los términos invertidos), consideramos que aparece como una ventana casuística a lo que, en otras dimensiones y latitudes, debe estar sucediendo con otros colectivos históricamente desplazados de la visibilidad y la inclusión integrada.

Es importante, como parte de una agenda joven, por fuerza parcial e inconclusa, incorporar los estudios sobre gestión de la cultura, la comunicación, el consumo cultural y los estudios de recepción en relación a las poblaciones cuya vulnerabilidad básica radica en el aislamiento frente a los catálogos comunicativos e informativos social e históricamente producidos.

Justamente, en una época donde las etiquetas que se ponen a nuestras sociedades actuales pasan por los marbetes de la sociedad del conocimiento y de la información, y a partir de los cuales se contempla que la falta de acceso o el acceso deficiente a los bienes culturales y los saberes colectivamente construidos equivalen a quedar fuera del principal sistema de oportunidades, es de vital importancia encontrar las formas y dinámicas ya no de incluir o ser inclusivos sino, sobre todo, de que cada colectivo sea capaz de autogestionarse, autovisibilizarse y autoincluirse, pero también dar cuenta, a través de la



exploración y el recuento de experiencias, de las propuestas que, como Juventud sorda, ya están andando y dando frutos. Solo con base en estos acercamientos será posible sistematizar los diversos esfuerzos aislados, y entonces, aprovechar la vivencia de cada colectivo para integrarla a la gestión organizada e ingenierada de cada vez mejores y más potentes proyectos inclusivos. Las tecnologías ya están ahí, los costos de producción son muy bajos y los colectivos quieren la voz. Las condiciones ya están puestas.

## Referencias bibliográficas

- Altheide, D. L. (2014). *Media edge: media logic and social reality*. Nueva York: Peter Lang.
- Altheide, D. L. (2018). *The media syndrome*. Nueva York: Routledge.
- Anderson, C. (2008). *The long tail: why the future of business is selling less of more*. Nueva York: Hyperion.
- Anderson, C. (2009). *Free: the future of a radical price*. Nueva York: Hyperion.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Chayko, M. (2016). *Superconnected: the Internet, digital media, and techno-social life*. Nueva York: Sage.
- Clay, A., & Phillips, K. M. (2015). *The misfit economy: lessons in creativity from pirates, hackers, gangsters, and other informal entrepreneurs*. Nueva York: Simon & Schuster.
- DeVault, M. L. (2008). *People at work: life, power, and social inclusion in the new economy*. (M. L. DeVault, Ed.). Nueva York: New York University Press.
- Fernandes, J. K., & Myers, S. S. (2010). Inclusive Deaf Studies: Barriers and Pathways. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 17–29. <http://doi.org/10.1093/deafed/enp018>
- Finnegan, R. H. (2005). *Participating in the knowledge society: researchers beyond the university walls*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Gerbner, G. (1997). *The electronic storytelling: television and the cultivation of values* (1st ed.). Boston: Media Education Foundation.
- Glose, E. (2008). *Die Wissensklufft - Hypothese*. Berlin: GRIN Verlag GmbH.
- González, R. (2011). Personal influence: a 55 años de la irrupción de los líderes de opinión. *Razón Y Palabra*, (75).
- Hearing direct. (2018). HearingDirect.com. Retrieved June 1, 2018, from <https://www.hearingdirect.com/blog/social-media-communication-hearing-impaired.html>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.

- Johnson, S. (2002). *Emergence: the connected lives of ants, brains, cities, and software*. Nueva York: Scribner.
- Johnson, S. (2006). *Everything bad is good for you: how today's popular culture is actually making us smarter*. Nueva York: Riverhead Books.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leadbeater, C., & Miller, P. (2004). *The pro-am revolution: how enthusiasts are changing our society and economy*. Londres: Demos.
- Leigh, I. (2009). *A lens on deaf identities*. Nueva York: Oxford University Press.
- Meikle, G. (2016). *Social media: communication, sharing and visibility*. Nueva York: Routledge.
- O'Reilly, T., & Batelle, J. (2011). Web squared: web2.0 five years on. In M. Bauerlein (Ed.), *The digital divide* (pp. 215–219). Nueva York: Penguin.
- Orozco Gómez, G. (2002). *Recepción y mediaciones: casos de investigación en America Latina*. Bogotá: Norma.
- Rainie, H., & Wellman, B. (2012). *Networked: the new social operating system*. Boston: MIT Press.
- Reig, R. (1999). La actividad dominante de los emisores en la información social: una perspectiva desde el periodismo y la investigación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 19, 1138–5820.
- Rifkin, J. (2015). *The Zero Marginal Cost Society: the internet of things, the collaborative commons, and the eclipse of capitalism*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Shirky, C. (2008). *Here comes everybody: the power of organizing without organizations*. Nueva York: Penguin Press.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, professionals and serious leisure*. Toronto: McGill-Queen's University Press.
- Tapscott, D. (2011). The eight net gen norms. En D. Tapscott (Au.) *The digital divide*. Nueva York: Tarcher Perigee.
- Toffler, A. (1991). *Powershift: knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*. Nueva York: Bantam Books.
- Torres, R. (2012). *La lucha por el reconocimiento de los Derechos de las Personas Sordas en México. Caso de una Asociación Civil de la Ciudad de Guadalajara, Jalisco*. Tesis de maestría. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.
- INEGI (2014). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Versión 2017 recuperado el 23 de mayo de 2018.
- [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825094409.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf)

NEGI (2018). *Discapacidad*. Versión 2017 recuperado de:

<http://www.beta.inegi.org.mx/temas/discapacidad/default.html>

Wolff, M. (2015). *Television is the new television: the unexpected triumph of old media in the digital age*. Nueva York: Portfolio.



## **Artículos Libres**



# Pensando heterotopías no contexto pós-colonial: convivialismo, amor e bem comum<sup>1</sup>

Analyzing heterotopias in the postcolonial context: convivialism, love, and the common good

Paulo Henrique Martins. paulohenriquemar@gmail.com  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Brasil  
Recibido: 28/02/2019  
Aprobado: 25/03/2019

## Resumo

Na busca das heterotopias há, em curso, novas ideias e práticas que apontam para os caminhos a serem seguidos como observamos tanto no Sul-Global como no Norte-Global. Há, assim, uma aproximação entre o debate convivalista e aquele pós-colonial que deve ser ressaltada pois permite fazer a ponte entre as críticas da crise feitas simultaneamente a partir do Norte-Global e do Sul-Global. Na perspectiva dos estudos pós-coloniais considero muito oportuna a afirmação convivalista de que “a saída da era colonial e o declínio do “ocidentalcentrismo” abrem caminho para um verdadeiro diálogo de civilizações que, em contrapartida, torna possível o advento de um novo universalismo. A questão territorial é importante de ser ressaltada no debate.

**Palavras chave:** Heterotopias, estudos pós-coloniais, debate convivalista

## Abstract

In the search for heterotopias, there are, in its course, new ideas and practices that point to the paths to be followed, as we observe both in the South-Global and in the North-Global. There is, therefore, a convergence between the convivialist debate and the postcolonial debate that must be emphasized, since it allows bridging the simultaneous criticism of the crisis made from the North-Global and the South-Global. From the perspective of postcolonial studies, I regard as relevant the convivialist assertion that “the exit from the colonial era and the decline of ‘Western centrism’ pave the way for a true dialogue of civilizations that, on the other hand, allows for the advent of a new universalism. It is important to highlight the territorial issue in the debate.

**Key words:** heterotopias, postcolonial studies, convivialist debate.

---

<sup>1</sup> Este texto resulta de palestra proferida no Seminário sobre “Imaginação sociológica e promoção social: a categoria do Agir Agápico para a interpretação das mudanças e para imaginar novos futuros” que ocorreu na Italia por iniciativa da Universidade de Salerno e da rede de pesquisas “Social One” entre 7 e 8 de junho de 2018.

## Introdução

A busca de novos horizontes civilizatórios supera os limites cognitivos do que tradicionalmente se conhece como utopia e que se refere a sonhos possíveis dentro do imaginário histórico presente. Alguns autores se voltam para encontrar definições mais radicais que apontem para a ruptura da concepção de utopia presente na ideologia do progresso histórico e do crescimento ilimitado do capitalismo. I. Wallerstein (2003) propõe o termo *utopística* para definir as possibilidades de conceber outro mundo visto que a ordem mundial que alimentou os sonhos da modernidade capitalista e colonial estão se desintegrando. M. Foucault (1984) sugere o termo *heterotopia* que para ele designa mais claramente lugares e espaços não hegemônicos onde podem ser pensados outros modos de convivência social, existencial e ecológica, lugares de alteridade. Pessoalmente (Martins, 2012), considero o termo *heterotopia* muito adequado para o contexto atual em que há que se repensar as perspectivas do antropoceno num mundo em que as atividades humanas não são apenas periféricas mas que intervêm radicalmente sobre os destinos do ecossistema planetário com perspectivas catastróficas evidentes como o lembram alguns autores que estudam o tema (Chacrabarty, D. 2009; Stengers, 2009; Danowski e Viveiros de Castro, 2014).

A ideia de ruptura com o modo moderno e capitalista de se imaginar o mundo estimula a perspectiva de criação de um processo civilizatório socialmente mais justo e ecologicamente mais integrado. Tal proposta tem crescido à medida em que se torna evidente a impossibilidade de se manter o atual ritmo de crescimento da economia mundial com aumento das desigualdades de rendas entre classes e nações e com ampliação também da violência e dos processos de anomia social. Na busca das *heterotopias* há, em curso, novas ideias e práticas que apontam para os caminhos a serem seguidos como observamos tanto no Sul-Global como no Norte-Global. Na América Latina temos como referência maior destas novas utopias o caso do *Bien Vivir*. Esta tese que se inspira na tradição aymara, na Bolívia, propõe repensar a vida social a partir de um novo enquadramento da relação entre Homem e Natureza e valorizando as diversidades étnicas (Rivera, 2010; Rivero, 2011; Farah e Gil, 2012).

Este debate também vem produzindo uma revisão importante do trabalho intelectual no Norte-Global. Na Europa, a teoria crítica vem se posicionando sobre a questão das heterotopias e de valorização do tema do bem comum da humanidade (Houtard, 2013; Rosa, 2019) para repensar o capitalismo e o processo civilizatório. A proposta de E. Morin (2005) sobre uma ética da auto-responsabilidade de cada indivíduo sobre o destino do ser vivo, revela as contribuições da teoria da complexidade no debate. Na Itália, pesquisadores de universidades de Roma e de Salerno (Colasanto e Iorio, 2009; Araújo, Cataldi e Iorio, 2015; Cataldi e Iorio, 2017) buscam aprofundar os horizontes do convivialismo, ou do Com-Viver num mundo complexo e plural, a partir das possibilidades afetivas e políticas oferecidas pelo Agir Agápico. Resgatam para isso o legado da filosofia com a sociologia e a psicologia, dialogando com as contribuições de L. Boltanski (2000) sobre o tema e de A. Honneth (2009) sobre as patologias sociais e o reconhecimento.



Na França foi lançado recentemente um manifesto de intelectuais a favor de uma mudança urgente de paradigmas (Manifeste Convivialiste, 2013; Caillé, 2015; Caillé, Vandenberghe e Véran, 2016; Vandenberghe, Véran, Fistetti e Olivieri, 2016). Este se inspira tanto na tradição antiutilitarista da escola francesa de sociologia (Caillé, 1998) como na singular crítica que I. Illich (1973) fez ainda nos anos setenta do século XX ao propor uma sociedade convivial em substituição à produção industrial predatória<sup>2</sup>. Neste artigo vamos nos debruçar, sobretudo, na análise das possibilidades do Manifesto Convivialista como recurso catalizador de uma práxis teórica ampliada que vem sendo acolhida favoravelmente em diversos países. No nosso entender este manifesto constitui uma ponte interessante para a renovação da teoria social entre o Norte-Global e o Sul-Global, em particular os pontos de convergência entre as críticas anti-utilitaristas que visam a desconstrução da mercantilização do mundo, por um lado, e as críticas pós-coloniais que desafiam os fundamentos do capitalismo colonial.

Este Manifesto, divulgado em 2011, tem gerado impactos importantes no meio acadêmico por várias razões entre as quais podemos sublinhar o fato de se constituir numa reflexão crítica que atualiza o compromisso das ciências sociais para repensar a crise do Ocidentalismo. O Manifesto integra disciplinas diversas como a sociologia, a filosofia, a antropologia, a ecologia entre outras, apoiando-se sobre contribuições prestigiadas de intelectuais de diversas áreas em defesa da tese de um “bem viver” universal e pluri-universal. Este diálogo sobre heterotopias envolvendo diversos grupos intelectuais numa perspectiva transdisciplinar se legitima pelas possibilidades de uma racionalidade expressiva que articule as dimensões cognitivas e afetivas do agir humano num novo patamar de entendimento ecológico do político que atualiza a proposta de H. Arendt (2003 e 2010).

Os avanços da crítica teórica no Manifesto convidam a se refletir sobre dois desafios: um deles é doutrinário, o outro, de ordem prática e política. O doutrinário refere-se aos princípios de um convivalismo amoroso que pode ser sintetizado com a seguinte pergunta: como organizar uma cultura convivialista e baseada na ágape e no dom da generosidade e que permita conjurar os riscos catastróficos econômicos, sociais, ecológicos e morais atuais? A resposta a este desafio doutrinário passa pela iniciativa de criar uma Nova Humanidade, sugere o Manifesto, que seja universal e pluriversal, que promova novos modos de participação inspirados numa consciência ecológica, que inclua as subjetividades coletivas e individuais e que promova a diversidade respeitando a igualdade de direitos para se viver amistosamente. O segundo desafio é de ordem prática e se refere a ações territoriais de indivíduos, movimentos e instituições e ações desterritorializadas produzidas pelas migrações e pelas novas tecnologias. Neste desafio prático busca-se pensar conjuntamente iniciativas de uma nova categoria de ação humana que seja amorosa e convivial. Trata-se da criação das condições políticas, morais e afetivas necessárias para a emancipação de um novo humanismo que dê vida aos territórios, que canalize a indignação coletiva numa política de individuação e de comum socialidade, como sugere o Manifeste Convivialiste (2013, p.26).

2 O Manifesto Convivialista foi assinado por um grupo de mais de quarenta autores francófonos, número que foi rapidamente ampliado sendo divulgado não somente na França em 2013 mas em vários outros países entre os quais se incluem o Brasil e a Itália.

Neste artigo gostaria de trazer para discussão, em particular, as consequências teóricas e práticas dos temas da territorialização, da desterritorialização e da localização que são explicitados no Manifesto. Segundo o documento, a emancipação de uma sociedade mundial convivalista exige medidas que deem vida aos territórios e localidades permitindo “reterritorializar e de relocar o que a globalização tanto desterritorializou e deslocalizou” (op. cit., p.38), pois só pode existir convivalismo na abertura aos outros, na formação de conselhos livremente constituídos que “tecerão a trama de uma sociedade civil mundial associacionista” (op. Cit., p. 37).

A questão territorial é importante para se pensar a sociedade global e a democracia a partir de manifestações políticas localizadas. Neste sentido, o Manifesto lembra que a defesa da democracia tem sido o argumento mais sólido para animar as reações populares mesmo aquelas mais ambíguas como a chamada revolução árabe ou outras que, no lado contrário, têm apresentado resultados mais ou menos exitosos. Trata-se de buscar uma democracia que promova um verdadeiro diálogo pluriversal entre civilizações implicando “uma igualdade de direitos e uma paridade entre homens e mulheres” (25). Estes aspectos me parecem cruciais para se visualizar as tensões atuais entre democratização e autoritarismo nos países centrais e periférico. O aprofundamento dos mesmos a partir da crítica pós-colonial que tem contribuições sobre a questão territorial pode ser de grande valor para se avançar com a discussão sobre convivalismo e bem comum.

### **Considerações pós-coloniais sobre a territorialidade**

Há uma aproximação entre o debate convivalista e aquele pós-colonial<sup>3</sup> que deve ser ressaltada pois permite fazer a ponte entre as críticas da crise feitas simultaneamente a partir do Norte-Global e do Sul-Global. Na perspectiva dos estudos pós-coloniais considero muito oportuna a afirmação convivalista de que “a saída da era colonial e o declínio do “ocidentalcentrismo” abrem caminho para um verdadeiro diálogo de civilizações que, em contrapartida, torna possível o advento de um novo universalismo. Um universalismo de várias vozes, um pluriversalismo” (Caillé, Vandenberghe e Véran, 2016, p. 25). No meu entender, esta abertura para se repensar os processos de territorialização tem impactos importantes para se visualizar desafios de construção de um convivalismo prático. Ou seja, um tipo de convivalismo que contribua

---

<sup>3</sup> Há autores, sobretudo os simpatizantes da crítica descolonial que consideram o termo pós-colonial inadequado por sugerir a superação da questão colonial. O argumento tem procedência se considerarmos o “pós” como uma superação de um momento colonial para outro não colonial dentro de uma leitura da história como tempo linear. Mas se consideramos com S. Hall que este “pós” aponta para um deslocamento de perspectivas e de significações é importante preservá-lo de modo a se avançar tanto na crítica “desconstrucionista” como na “reconstrucionista” que busca para além da linguagem resgatar a experiência real da luta anti-colonial. Para Hall, o termo “se refere ao processo de descolonização que tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e colonizadas” (Hall, 2003, p.101). E ele complementa afirmando que uma das principais contribuições do termo pós-colonial “tem sido dirigir nossa atenção para o fato de que a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve inscrita nelas...” (p. 102). O esclarecimento oferecido por Sergio Costa sobre o assunto também parece interessante. Ele lembra que os estudos pós-coloniais “não constituem propriamente uma matriz teórica. Trata-se de uma variedade de contribuições com diferentes orientações, mas que apresentam como características comuns o esforço de delinear, pelo método de desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade” (Costa, 2006: p.117).

para entender como é possível responder ao desafio de gerir a rivalidade e a violência entre os seres humanos “permitindo-lhes ao mesmo tempo se opor sem se massacrar” (Manifesto convivialista, 2013, p. 12).

Nos estudos pós-coloniais a questão do declínio do ocidentalcentrismo tem relação com os deslocamentos territoriais produzidos pelas experiências vividas na trama colonial, o que leva ao tema da localização das ações políticas com vistas a se repensar uma nova matriz temporal e espacial. Esta tese é particularmente explicitada na obra de A. Escobar, sociólogo colombiano, que entende a importância crucial de repensar o desenvolvimento a partir da relação entre “natureza do lugar e lugar da natureza” com vista a promover a produção de conhecimentos contextualizados que respondam simultaneamente aos desafios econômicos, ecológicos e culturais (Escobar, 2003; 2010).

Há que se esclarecer que esta busca de relocalização cultural não se limita a um entendimento geográfico, mas a um processo de construção de narrativas que emergem nas fronteiras do presente e que produzem estratégias de subjetivação que deslocam as ideias de classe e gênero como categorias conceituais e organizacionais básicas. Assim, surgem novas posições do sujeito nas encruzilhadas de marcadores de raça, gênero, geração, sexualidade e localidade que refazem a solidariedade e a comunidade em uma perspectiva intersticial (Bhabha, 1998, p. 19-21). Este trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o novo, retomando o passado como precedente estético e renovando o mesmo como um entre-lugar contingente (op. cit. P.27).

Nesta perspectiva pós-colonial do local como narrativa pós-geográfica entendemos ser possível se aprofundar, seguindo o afirmado no Manifesto Convivialista, a revisão crítica do duplo postulado do pensamento ordinário que rege as ações de governo na atualidade, a saber, a) postulado do primado absoluto dos problemas econômicos sobre os demais e b) postulado da profusão sem limites dos recursos naturais (manifesto convivialista, op. cit., p.19). Na verdade, acredito que tais postulados apenas se sustentam quando se abstrai a experiência real da vida cotidiana e se valoriza uma matriz social limitada a trocas mercantis que se reproduzem numa temporalidade linear e seriada e numa espacialidade aberta ao infinito. No lado contrário, a narrativa da localidade pensada pela crítica pós-colonial permite recontextualizar as práticas culturais para revelar a complexidade de fatores que intervêm no equilíbrio sistêmico da vida em comunidade, reorganizando espaço e tempo a partir do vivido coletivamente.

Neste sentido, a desumanização em curso diz respeito à subordinação da existência humana a uma “lógica contábil, técnica e gestonária” como diz o Manifesto (32), mas, igualmente, ao reforço de tradições culturais, étnicas, religiosas e nacionalistas que emergem na vida social e na esfera do capitalismo colonial como resposta a falta de sentido de um mundo mercantilizado e marcado pelo desequilíbrio ambiental e social.

## **Desafios de ampliação da matriz moral moderna para incluir a diversidade estética**

Neste trabalho de revalorização do lugar que constitui um ponto de confluência entre o pensamento antiutilitarista do Manifesto e a crítica pós-colonial é importante assinalar que a validação do pluriversalismo como categoria central para se reconhecer o pluralismo cultural universal não pode mais se limitar à perspectiva idealizada de uma comunidade de iguais, seja na ótica do contrato social de J.J. Rousseau (1978) seja na da comunidade imaginária nacional pensada por B. Anderson (2011). O Novo Humanismo a inventar, precisa dar conta de como conciliar a tendência humana inata a vida comunitária sem se perder numa vida desprovida de sentido existencial e espiritual. Para isso, os trabalhos de invenção de um Humanismo mais solidário e espiritual devem superar as barreiras sectárias de costumes, valores e regras que as culturas particulares criam para viver o apego ao passado e ao desejo de consumo no presente.

É importante aprofundar o debate para saber como o Manifesto Convivialista pode ser viabilizado na prática em diferentes culturas e nos espaços transnacionais de modo a favorecer a formação de comunidades semânticas, generosas e solidárias “que vivenciem suas rivalidades sem necessariamente terem que se destruir mutuamente”. Para o Manifesto se transformar num projeto de interesse teórico e prático efetivo, precisa superar uma visão universal idealizada do humano mesmo na sua perspectiva multicultural para responder aos desafios do Agir Amoroso, que para os italianos é fundamental para ampliar o imaginário convivialista. Para isto, há que se considerar como superar as intransigências culturais que afastam os seres humanos uns dos outros a partir de crenças religiosas, sexuais, nacionais e consumistas. Nesta perspectiva, o projeto do Novo Humano deve incorporar uma série variada de fatores históricos e culturais que projetem o multiculturalismo político como um novo entendimento do bem comum.

Há, logo, que se alargar a perspectiva moral oferecida classicamente pelo debate filosófico moderno sobre igualdade e liberdade que é contextualizado no romantismo e no racionalismo europeu e que não reflete a complexidade cultural e as diferenças étnicas, culturais, nacionais, sexuais e religiosas presentes nas sociedades contemporâneas pós-coloniais. Estas diferenças são muito claras na trama da colonialidade e revelam a importância das subjetividades emergentes na produção do cotidiano abrindo o político para processos de lutas e de liberação que valorizam a diversidade e o pluralismo.

O tema dos direitos humanos e coletivos tem que ser repensando neste contexto epistemológico e moral ampliado para promover uma nova cultura política fundada na experiência vital comunitária e coletiva (Santos, 2008). Há que se repensar, então, o tema dos Direitos Humanos a partir de uma ótica imaginária mais complexa que refaz o tema da política e da moral nas tensões entre capitalismo e colonialidade. Nesta visão, os direitos devem considerar a perspectiva do agir amoroso e das dádivas positivas como dispositivos de descolonização das práticas e dos pensamentos, colaborando para desbloquear os elementos intersubjetivos, emocionais e afetivos, que inibem o encontro gentil e que geram a rivalidade sectária. Pensar um novo sistema de direito

comum e plural que articule as diferenças culturais e nacionalismos diversos dentro de um trabalho de descolonização da vida social é a chave para se avançar no debate convivalista voltado para o bem comum.

## **Utopia da comunidade igualitarista e a diversidade de experiências políticas no mundo pós-colonial**

A transformação de um entendimento universalista uniforme do mundo como foi proposto pelo racionalismo europeu moderno (Wallerstein, 2007), para um outro que seja pluriversal, isto é, aberto a vários universos culturais como propõe o Manifesto Convivalista, constitui um importante deslocamento de olhar sobre a realidade plural. Mas tal avanço teórico não pode se limitar ao mero reconhecimento do declínio do “ocidentalcentrismo” pois este não explica os desafios de superação da colonialidade e dos impactos das subjetivações emergentes sobre a vida política, a nível planetário.

Se a “ocidentalização do mundo” (Latouche, 1989) está relacionada com a expansão do capitalismo colonial é necessário saber se o pluriversalismo pode integrar a diversidade cultural pós-colonial como um multiculturalismo político - que seja capaz de promover os Direitos Humanos sem negar a diversidade de humanos. Para isto acontecer é importante indagar que dispositivos devem ser criados para se gerenciar igualitariamente o diálogo concreto entre diversas experiências comunitárias - nacionais, étnicas ou religiosas -, de modo a favorecer a vivência consciente das “fronteiras do presente” (Bhabha, op. cit., p.19). Pois apenas nos “entre-lugares” dessas fronteiras é possível se administrar as tensões produzidas pelas diferenças de gêneros, sexuais, culturais e entre nacionais e estrangeiros, que atravessam necessariamente o objetivo do Manifesto de que os humanos devem “se opor sem se massacrar”.

A referência clássica de um comunitarismo igualitário é representada pela obra de J.J. Rousseau que se refere a um entendimento universalista dos valores humanos pensados a partir de sua experiência eurocêntrica romantizada. Para ele, na organização da vida em sociedade o Homem tem que abrir mão da sua liberdade natural para edificar um contrato coletivo (Rousseau, 1978) no qual se desenvolvem os potenciais racionais, morais e afetivos. Neste plano teórico emerge a soberania popular e as instituições políticas podem ser reformuladas para que a lei dê conta satisfatoriamente dos temas da propriedade e da resolução das desigualdades. A lei assegura direitos e deveres individuais dentro de um pacto político que tem o Estado como garantia. A vontade geral, visando a igualdade de direitos, passaria a ser o garantidor dos limites das liberdades individuais e da separação entre público e privado<sup>4</sup>.

Sua ideia de uma comunidade, lembra-nos B. Santos (1995, p.138), continua sendo da maior relevância para se pensar outras formas de organização do poder social, evitando-se a polaridade entre Estado e Indivíduo. Mas o desafio contemporâneo de valorizar as comunidades como dispositivos de promoção de direitos justos e democráticos não pode esquecer a questão nacional e

<sup>4</sup> Para ele, o melhor regime de governo dependeria do tamanho da comunidade visada. Assim, a democracia seria boa em cidades pequenas, a aristocracia em Estados médios e a monarquia em Estados grandes. Mas, em última instância, a única forma de se evitar a degenerescência do poder seria não se perder de vista a preservação de seus membros.

colonial pois é no interior das sociedades nacionais que se desenvolvem as tramas comunitárias atuais. Na obra de Rousseau o tema da Nação emerge apenas indiretamente nos cruzamentos das relações entre Soberania Popular, Estado e Governo na medida em que seu foco é um contrato social que aparece apenas na ordem republicana europeia em formação e sem considera as tensões inter-nacionais e coloniais. O limite deste raciocínio, como já lembramos, é que tal ideia de comunidade se funda numa idealização moral da igualdade e da liberdade nos moldes do romantismo europeu e que não explica a violência do capitalismo colonial. Ele não responde aos problemas práticos das intransigências de crenças que reproduzem mesmo nos processos migratórios as diferenças entre culturas tradicionais e nacionais, por um lado, e as novas subjetivações emergentes, por outro.

A reinvenção, na atualidade, de sistemas comunitários abertos à diversidade de identidades e à confluência de afetos solidários não pode desconsiderar a Nação na medida em que os acordos familiares, associativos e comunitários ocorrem, necessariamente, em territórios nacionais que, nesses últimos séculos, contribuíram para uma mistura irreversível de línguas, costumes e valores. Tal relação visceral entre Comunidade e Nação aparece, hoje, como da maior importância para se visualizar saídas para a série de conflitos internacionais e intranacionais, coloniais e pós-coloniais, pois não é possível se pensar a questão democrática a partir de uma noção abstrata e historicamente descontextualizada de comunidade.

Quem apresentou importante contribuição para se pensar esta relação entre Comunidade e Nação foi Benedict Anderson no seu clássico *Comunidades Imaginadas* (2011). O autor, inspirando-se nos ventos do pós-estruturalismo ofereceu uma contribuição original ao deslocar o debate sobre a comunidade nacional do plano geopolítico tradicional para o plano da linguagem. Neste sentido, ele se afasta das definições de Nação ligadas ao industrialismo europeu ocidental presente na obra de Gellner, das leituras sobre a revolução francesa presente no trabalho de Kedourie ou na análise marxista de Hobsbawm, para propor a Nação como fruto da imaginação de indivíduos aspirando por uma comunidade de iguais num espaço vazio preenchido pelo movimento editorial. A simbólica nacional passaria a ter sentido no interior de uma lógica comunitária afetiva que contribuiria para naturalizar a língua e a história.

A tese de Anderson inspirou importantes avanços como o de H. Bhabha (2010, p. 12) que entendeu a Nação como Narração, como sistema de significação cultural. As fronteiras, para este autor, são espaços intermediários “através dos quais se negociam os significados da autoridade cultural e política” (op. Cot., p.15). Por isso, Bhabha tem razão ao afirmar que a nação ocidental é uma forma obscura de viver a localidade da cultura e que povo e nação são estratégias discursivas de identificação cultural (op. Cit., p.386).

No entanto, na perspectiva dos estudos subalternos, P. Chatterjee (2008) critica Anderson, explicando que a tese da Nação moderna como sendo formulada num tempo homogêneo e vazio que incorpora o espaço pelo capitalismo editorial é uma ficção que não rompe com a leitura ocidentalista. Nesta direção, ele propõe uma nova epistemologia que supere o universalismo europeu que apenas ressaltaria um desenvolvimento histórico específico, o da Europa ocidental. Chatterjee entende que conceitos de sociedade civil, estado

e cidadania se abrem para um universalismo que não explica as diferenças culturais e históricas pois as comunidades tradicionais não conheciam tais denominações (op. cit., p.10). Nesta mesma direção, podemos observar que as noções de Povo e de Popular como categorias unitárias no interior da Nação não apontam necessariamente para utopias liberatórias. Elas servem, sobretudo, como dispositivos de organização e de classificação das populações no território, visando apagar os rastros das diferenças para homogeneizar o espaço da dominação.

### **Ressurgência de comunidades morais e estéticas pluri-universais**

Chatterjee explica que a oposição entre Estado e Sociedade é uma abstração muito simples que não dá conta dos choques de interesses entre o Estado e as Comunidades locais (op. Cit., p.14). Os excluídos formam comunidades a partir de outros que possuem um poder que os excluem. Nesta direção, Bhabha sugere que os hibridismos culturais são alimentados pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência das vidas dos que estão em minoria. E que a reencenação do passado introduz outras temporalidades culturais na reinvenção da tradição (Bhabha, 2003, p. 21). Esta reflexão ajuda-nos a entender que o surgimento de comunidades periféricas como aquelas que encontramos no Brasil - as dos sem-teto ou dos sem-terra - são sistemas de ação que se referem à Nação pelas suas brechas, pelos entre-lugares onde o poder disciplinar do Estado deixa de funcionar.

Nesta direção, lembramos haver comunidades que surgem não do reclamo, mas da reivindicação de lugar próprio de exercício de poder, questionando o processo de centralização do Estado. Em geral, nas periferias, as comunidades nacionais são conjuntos populacionais que vivem o sentimento de nação de modo confuso e ambíguo. Tais sentimentos são formatados por diversos marcadores que revelam aspectos étnicos, sociais, de gênero, de classes, de religião, entre outros, formando um mosaico populacional complicado entre o político e o messiânico. A lógica mercantil não contribui, porém, para liberar o potencial emancipatório dos marcadores na organização de um fazer democrático. Isto explica, por exemplo, que no território das periferias urbanas de grandes centros surjam movimentos que emergem no chamado espaço da ilegalidade e que se apropriam dos espaços legais para germinar outros dispositivos de poder paralelos. Vemos isto na expansão do narcotráfico e das facções criminosas na América Latina.

Dois modos de construção do poder aparecem neste denso e fragmentado mapa temporal e espacial: um deles é expresso pelos reclamos, que nos fala Chatterjee e que se resolvem por políticas assistencialistas pontuais que nunca objetivam a cidadania, mas apenas abrandar o mal-estar. O outro é aquele das manifestações anticoloniais formando uma sociedade política ativa que se desdobra entre reações pela ampliação de direitos e aquelas outras voltadas para a organização de sistemas comunitários autônomos e que tem sua expressão particular tanto em comunidades de paz como de violência. Na luta pela sobrevivência as comunidades populares são cooptadas precariamente pelos apelos ao consumo, pelas práticas religiosas de baixa reflexividade ou pelo nacionalismo que permite se criar inimigos externos para se proteger da

precariedade. Ou, então, tais comunidades são ameaçadas pela disseminação dos discursos da violência que geram a desistência e o medo. No caso das comunidades geradas nas brechas da sociedade ou nos processos de migração e de guerras, a produção da violência generalizada atualiza a Lei do Talião - dente por dente passa a ser dor por dor – e a ideia romântica de comunidade é substituída pelas lutas que opõem viventes e sobreviventes.

Nas sociedades periféricas como a brasileira a violência do poder estatal sobre as comunidades pobres desfaz o sonho da comunidade homogênea para dar lugar a uma matriz espacial e temporal fragmentada por narrativas que buscam separar mais que unir. As memórias e as tradições se perdem impactando sobre as solidariedades familiares, associativas e políticas. E no desaparecimento da pretensa uniformização do tempo e do espaço do estado nacional brotam as sementes da guerra e do extermínio.

A questão crucial, no meu entender, é admitir a impossibilidade de se discutir as práticas de cooperação cívica, solidariedade afetiva e inclusão política seja nos planos macro-social ou micro-social, sem estabelecer uma discussão mais profunda sobre a natureza de Comunidades Solidárias no interior de sociedades nacionais divididas pela expansão do capitalismo colonial no centro e na periferia do sistema mundial. Se consideramos, por exemplo, movimentos comunitários libertários e inspirados em tradições comunitárias pré-coloniais como no caso dos movimentos indígenas bolivianos, concluímos que seu sucesso apenas ocorreu ao se encontrar uma solução entre Comunidade e Nacionalidade que passou pela fórmula de fundação de um Estado Plurinacional, solidário e convivialista.

Esta questão é crucial hoje quando constatamos que o desafio de formação das sínteses comunitárias liberadoras não constitui apenas um problema das sociedades periféricas envolvidas com os sincretismos e conflitos culturais. Agora, tais problemas fazem parte do cotidiano político dos países centrais quando observamos os impactos dos migrantes e refugiados na Europa e nos Estados Unidos. Tais impactos apontam não para uma abertura do sistema democrático para acolher a diversidade cultural, mas justamente o contrário, para a ressurgência de movimentos nacionalistas como vemos, hoje, na Áustria, na Hungria, na Polônia, na Alemanha, na Inglaterra, na Itália ou nos Estados Unidos.

### **Considerações finais**

Um tema fundamental que emerge nesta discussão, devidamente assinalada pelo Manifesto (op. cit, p.28), é a do “bem comum” estimulando a arte de viver juntos (com-viver) e, acrescento, guardando a intenção do Agir Amoroso. Neste sentido, o Manifesto entende que o princípio de uma “comum humanidade” deve considerar quatro pontos: comum humanidade, comum socialidade, individuação e oposição controlada (op. cit., p. 35) com atenção aos aspectos morais, políticos, ecológicos e econômicos.

Quando pensamos numa experiência relativamente bem-sucedida como a do caso boliviano, considero importante acrescentar a estes quatro aspectos mais dois pontos: o do direito comum e o da estética cosmológica. O do direito comum permite que os recursos materiais e práticos da vida cotidiana sejam



guiados por um sistema jurídico consensual que não pode dispensar alguma forma de organização política como a dos Estados (nacionais, plurinacionais ou pós-nacionais) ou outras formas associativas, como é, aliás, ressaltado pelo próprio Manifesto, para funcionar como dispositivo de regulação do poder (op.cit., p. 36).

A estética cosmológica, por sua vez, é fundamental para se reorganizar o imaginário humano na relação com a Natureza o que se faz necessariamente por rituais de integração mágicos e afetivos que escapam do controle meramente cognitivo da realidade. Na minha contribuição para a versão em português do Manifesto Convivialista intitulada “Direito coletivo à vida, convivialismo e nova justiça social: o caso do movimento indígena boliviano” (Martins, 2016) lembro que a metáfora Pacha Mama que significa Mãe-Terra, convida-nos a pensar o pós-colonialismo através de duas abordagens, uma simbólica e outra política. A primeira emergiu de uma releitura ontológica e ritual da relação entre Homem e Natureza, sendo a representação arcaica da Natureza substituída por uma nova representação que enfatiza o papel da cultura para uma epistemologia plural. Pacha Mama também tem relevância política quando questiona os fundamentos do direito de alguns de se apropriarem dos recursos vitais como água, terra, alimentos e outros em benefício próprio. Como esses recursos já estavam lá desde tempos imemoriais, os movimentos indígenas bolivianos entendem que eles constituem fundamentos naturais irrevogáveis da sobrevivência humana e espiritual da humanidade (Martins, 2016, p. 157-159).

Para concluir, devemos lembrar que a experiência boliviana do “Bien Vivir” que elegi como referência para finalizar esta reflexão sobre convivialismo não contém uma garantia de perenidade num continente como o da América Latina, marcado pela força de oligarquias que se sustentam em amplas alianças nacionais e internacionais de capitalistas. Estes se empenham nas tentativas de destruir o ineditismo histórico dos movimentos indígenas sul-americanos na medida em que o caso boliviano passa a se constituir não numa simples utopia intelectual mas numa experiência histórica efetiva. Isto é, há na região uma experiência histórica anti-colonial real que não é tradicionalista e se beneficiou do sistema de poder republicano instalado para inovar politicamente. Tal evento é confirmado pela aprovação da nova constituição boliviana de 2011 que criou o Estado Plurinacional, promovendo o reconhecimento das mulheres e dos indígenas no interior do sistema de poder. Isto ajuda entender haver soluções concretas para o processo caótico da colonização planetária e que estar a exigir novas práticas de ações solidárias amistosas.

Nesta perspectiva, a heterotopia do convivialismo não pode se limitar a um discurso unificado. Ela tem que se revelar como narrativa a ser traduzida para diferentes situações inspirada por um Agir Amoroso solidário focalizado no Bem Comum e respondendo a diversos imaginários sociais e culturais anti-coloniais. Ela tem que se expressar igualmente como uma ética de auto-responsabilidade de cada indivíduo, como o sugere Morin (2005) que permite se entender o convivialismo como solidariedade amorosa tanto no plano das instituições primárias e domésticas como naquelas públicas, organizacionais e políticas.

## Referências:

- Anderson, B. (2011) *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Araújo, V.; Cataldi, S. e Iorio, G. (2015) *L'amore al tempo della globalizzazione: verso un nuovo concetto sociológico*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Arendt, H. (2003) *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_ (2010) *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bhabha, H. (2003) *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG.
- \_\_\_\_\_ (2010) *Nación y narración*, Siglo veintiuno.
- Boltanski, L. (2000) *El Amor y la Justicia como competencias. Tres ensaios de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Caillé, A. (2015) *Le convivialisme en dix questions: un nouvel imaginaire politique*. Paris: Le Bord de l'Eau.
- Caillé, A., Vandenberghe, F. e Véran, J-F. (2016) *Manifesto convivialista. Declaração de interdependência*. São Paulo: AnnaBlume.
- Cataldi, S. e Iorio, G. (2017) O amor e as experiências quotidianas In: *REALIS. Revista de Estudos Antiutilitaristas e PosColoniais* (ISSN 2179-7501) vol. 6, n. 1, p. 128-149)
- Chacrabarty, D. (2009) *The climate of history: four theses*. *Critical Inquiry*, 35, p. 97-222
- Chatterjee, P. (2008) *La nación em tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Siglo Veintiuno.
- Colasanto M., Iorio G. (2009), *Sette proposizione sull'Homo Agapicus*, «*Nuova Umanità*», 182, 252-278.
- Costa, S. (2006). Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *RBCS*, vol.21, 60, pp.117-134.
- Danowski, D. e Viveiros de Castro, E. (2014) *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Florianópolis: Cultura e Barbárie Editora.
- Escobar, A. (2003) El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o postdesarrollo? In: E. Lander (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2010) *Uma minga para el postdesarrollo. Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Mayor de San Marco.
- Farah, I., Gil M. (2012). Modernidades alternativas: una discusión desde Bolívia, in Martins, P. H. et Rodrigues, C. (Organizadores) *Fronteiras abertas da América Latina*. Editora da UFPE, Recife.
- Foucault, M. (1984) Des espaces autres. *Heétérotopies* (conférence au Cercle d'Études architecturales, 1967). *Architecture, Mouvement, Continuité*, n. 5, pp. 46-49

- Hall, S. (2003) *Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Parte 1: Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite*. Belo Horizonte. Editora da UFMG.
- Honneth, A. (2009) *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Houtard, F. (2013) *El bien común de la humanidad*. Quito: Editorial IAEN.
- Illich, I. (1973) *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Latouche, S. (1989) *L'occidentalization du monde*. Paris : La Découverte.
- Manifeste convivialiste (2013). *Manifeste convivialiste*, Paris, Le Bord de L'Eau.
- Martins, P.H. (2012) *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidária*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus/ Estudios Sociológicos Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2016) Direito coletivo à vida, convivialismo e nova justiça social: o caso do movimento indígena boliviano In: Caillé, A., Vandenberghe, F. e Véran, J.-F. (Orgs.) *Manifesto convivialista. Declaração de interdependência*. São Paulo: AnnaBlume.
- Morin, E. (2005) *O método 6. Ética*. Porto Alegre: Sulina.
- Rivera, J. L. L. (2010) “El paso de la autonomía de hecho a la autonomía de derecho. Reflexiones desde el caso boliviano”, in UZEDA A. (dir.), *Cultura y sociedad en Bolivia, CISO-FACSO-UMSS, Cochabamba*.
- Rivero, M. R (2011) “El pluralismo jurídico em Bolívia : derecho indígena e interlegalidades”, in WANDERLEY F. (dir.), op. cit.
- Rosa, H. (2019) *The Listening Society. Responsivity as the Essence of the Common Good. Contribution to the Symposium “The Art of Listening. Deaccelerating Our Way of Life” At the University of Humanistic Studies, Utrecht*
- Rousseau, J.-J. (1978) *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- Santos, B.S. (1975) *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- \_\_\_\_\_ (2008) *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora.
- Stengers, I. (2009) *Au temps des catastrophes : résister à la barbare que vient*. Paris : Les Empêcheurs de Penser en Ronde.
- Vandenberghe, F. e Véran, J.F.; edizione italiana a cura di F. Fistetti e Ugo M. Olivieri (2016) *Globalizzazione e movimenti social. Il Manifesto convivialista in Brasile*, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Wallerstein, I. (2003) *Utopística ou as decisões históricas do século XXI*. Petrópolis: Editora Vozes.
- \_\_\_\_\_ (2007) *O universalismo europeu. A retórica do poder*. São Paulo: Boitempo Editorial.



# El potencial creativo en la infancia: educación, cultura y comunicación desde el contexto de los museos y espacios culturales en Cuba.

The children's creative potential: education, culture and communication from the context of museums and cultural spaces in Cuba.

Dr. Abel Ponce Delgado. abel.ponce@unir.net  
Universidad Internacional de la Rioja. España  
Recibido: 18-01-2019  
Aprobado: 21-02-2019

## Resumen

El objetivo central de la investigación fue el de Evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan distintas instituciones culturales (no formales) en Cuba hacia el público infantil, de acuerdo a sus repercusiones tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del potencial creativo infantil. El procedimiento metodológico empleado se constituye a partir de la confluencia de una serie de técnicas y procedimientos específicos (entrevistas a gestores y facilitadores institucionales, trabajo de campo con los niños y entrevistas a sus padres). Como resultado se propone un esquema referencial, de orden teórico-metodológico, que sirva de base, para el diseño y puesta en práctica de proyectos pensados para el desarrollo y/o estímulo del potencial creativo en la infancia desde el museo como espacio informal de aprendizaje.

**Palabras clave:** Creatividad, Potencial creativo, aprendizaje informal, educación en museo, cultura, comunicación, infancia.

## Abstract

The main objective of the research was to evaluate the impact of public and educational programs that project different cultural (non-formal) institutions in Cuba towards children, according to their repercussions both for learning and for the development of creative potential in children. The methodological procedure used for this is constituted by the confluence of a series of specific techniques and procedures (interviews with institutional managers and facilitators, field work with children and interviews with their parents). As a result, it is proposed a referential scheme, of a theoretical-methodological order, that serves as a basis for the design and implementation of projects designed for the development and / or stimulation of creative potential in childhood by the museum as an informal learning space.

**Keywords:** Creativity, Creative potential, Informal learning, Learning in museums, family learning, Culture, communication, children's.

## A modo de introducción.

El investigador que hoy se aventure a estudiar temas relacionados con la creatividad deberá tener en cuenta la enorme complejidad que reviste la misma como objeto de estudio. Primero tendrá que hacer frente a las problemáticas que en el orden conceptual existen en este campo de estudio, donde la pregunta básica ¿Qué es la creatividad? Aún no tiene una respuesta convincente o que al menos nomine, en alguna medida, el campo de estudio que representa y la complejidad de los fenómenos sociales y culturales a los cuales pretende dar respuesta (Ponce, 2014).

Por otra parte, deberá entender sus particularidades como campo de estudio transdisciplinar, donde confluyen disciplinas tales como: psicología, sociología, epistemología, psicopedagogía, filosofía, historia, antropología y de forma más reciente la inteligencia artificial y las neurociencias, entre otras. Todo ello transmite una complejidad superior a este campo de estudios (Sternberg, 2006; Runco, 2007a; Runco, Hyeon y Jaeger, 2015; Harrington, 2018; Mas, Galán y Gómez, 2017).

Hablar de creatividad significa devolver la ciencia a sus inicios fundacionales: al hecho de pasar del acto de creación divina al acto de responsabilidad humana consigo misma. Se dice rápido, pero ello nos ha ocupado a lo largo de toda la historia (Runco, 2007b; Runco, Hyeon y Jaeger, 2015; Harrington, 2018).

Por otra parte, hemos venido aprendiendo de a poco la gran sensibilidad infantil para el aprendizaje y la necesidad de potenciar el desarrollo de ciertas capacidades desde las más tempranas edades si se quieren lograr resultados significativos. Pero situar esto en un contexto social como una de las preocupaciones y necesidades fundamentales es una idea relativamente reciente y aún problemática, pues perdura el arraigado concepto de la inocencia e ingenuidad infantil, lo cual pone serias trabas en debates de esta índole (Dziedziewicz y Karwowski, 2015).

Uno de los escenarios de mayor idoneidad para poner en juego una posible estrategia del desarrollo del potencial creativo en niños lo constituye, sin lugar a dudas, el escenario del museo. Los museos en el mundo cuentan hoy con un departamento educativo desde el cual se promueven actividades encaminadas al público infantil. Pero la desconexión existente hoy en día, entre los programas educativos escolares, los programas ofrecidos por los museos y las necesidades de los infantes, hace que la rentabilidad de este tipo de actividad con frecuencia deje mucho que desear. Gran parte de estos programas no trascienden la dimensión del ocio y el divertimento, sin provocar aprendizajes reales en los infantes (Ponce, 2014).

Es a partir de esta problemática y a favor de la misión educativa y socializadora de un museo, que intentaremos avanzar con el objetivo de desarrollar una estrategia metodológica para el desarrollo del potencial creativo en niños, desde el museo como escenario comunicativo.

Desde su dimensión metodológica, el presente estudio estructura la información a partir de un conjunto de categorías organizadas desde tres dominios que funcionan como registros o niveles que intervienen en el desarrollo de nuestro objeto de estudio: *el nivel cultural* (concepciones y prácticas, tanto culturales como académicas, que van a incidir en las formas de concebir y

aplicar la creatividad por parte de los museos a la hora de estructurar su agenda educativa); *el nivel institucional* (análisis sobre la gestión y estrategia educativa del museo a la hora de socializar su patrimonio; así como las concepciones educativas que sobre la creatividad manejan); y *el nivel de las prácticas* (análisis de los distintos formatos que ponen en práctica las instituciones de museos para llevar a efecto su misión educativa y de comunicación del patrimonio, sobre todo valorando la dimensión de la creatividad).

Pero antes de entrar en materia nos parece necesario establecer nuestro punto de partida a nivel conceptual sobre el ámbito de la creatividad.

## **Desarrollo**

### **Punto de partida: debate y posicionamiento conceptual**

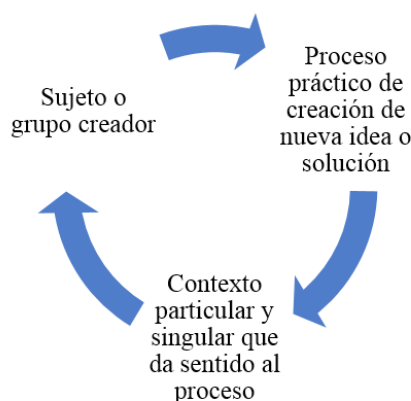
Si bien la preocupación científica y la investigación sobre la creatividad son de carácter reciente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, su desarrollo como concepto es solidario con la evolución del pensamiento cultural de la humanidad. Aquí encontramos el primer punto de anclaje conceptual de la presente investigación: entender la creatividad como proceso o proyecto cultural, que se da o proyecta como proceso en y desde la cultura; como una condición de posibilidad de expresión simbólica de la cultura (Ponce, 2014, Runco, 2017).

Existen infinidad de conceptos y concepciones, más o menos logrados, sobre lo que es y cómo entender o estudiar la creatividad, lo cual trae consigo la ausencia -hoy por hoy- de un marco único de referencia para este ámbito de estudios. Es por ello que no asumimos un concepto único, sino más bien un eje conceptual que nos sirve de punto de partida y continuo elemento de diálogo y reflexión a lo largo de todo nuestro proyecto de investigación (Csikszentmihalyi, 1998, 2014; Runco, 2011, 2017).

No obstante, hablar de creatividad supone hacer referencia a una persona o grupo, que tiene un conjunto de características singulares a partir de las cuales y en determinadas condiciones, ejecuta un proceso crítico, el cual lleva a la elaboración de un producto que resulta nuevo y valioso, en alguna medida, para su contexto micro o macrosocial (Ponce, 2014).

Dejamos entonces las cosas claras desde el comienzo: cuando hablamos de creatividad hablamos de un proceso complejo en el que están implicados: el sujeto creador y sus características singulares, adquiridas y aprendidas a lo largo de su historia de vida; la puesta en práctica de dichas características y habilidades en un proceso práctico concreto que siempre lleva a la elaboración de un producto. Todo ello enmarcado en un contexto particular que dota de sentido y singularidad al proceso (Ponce, 2014; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi y Wolfe, 2014).

**Figura 1:** Componentes del proceso creativo.



**Fuente:** Ponce, 2014

Ahora bien, la creatividad no se agota en el momento de elaboración del producto, sino que continúa viva como acto de comunicación y socialización. En este sentido, tendríamos que tener en cuenta las mediaciones de tipo cultural, social, históricas y económicas del escenario donde se da el proceso creativo, pues la creatividad no es en abstracto, ni enajenación de lo social, sino parte constitutiva y constituyente de su entramado.

Retomando nuestra idea inicial y desde el punto de vista conceptual, destacamos y entendemos la creatividad como proceso cultural, asumiendo la concepción del grupo como sujeto creativo.

De esta forma el acto creativo no se constituye a partir de recombinaciones aleatorias de nuevas ideas, sino de reconfiguraciones significativas de esas nuevas ideas. Se constituye como reflejo de una posibilidad de expresión de un complejo proceso histórico, donde el grupo entendido como espacio y como sujeto creador, deviene en intérprete del mismo (Ponce, 2014; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi y Wolfe, 2014, Runco, 2017).

Resumiendo, nuestro eje conceptual podemos decir que entendemos la creatividad como proceso o proyecto cultural de generación de ideas o espacios desde donde se resignifican y negocian los símbolos culturales, dando lugar a la emergencia de nuevos espacios de sentido. Todo ello se da en un complejo entramado de mediaciones histórico-sociales, donde el sujeto interviene desde sus vivencias y experiencias como intérprete y gestor del proceso (Ponce, 2014).



## Apuntes metodológicos.

Todo el desarrollo metodológico se puede consultar en la investigación de referencia y que fue defendida como tesis doctoral (Ponce, 2014). Por cuestiones de espacio aquí solo abordaremos los aspectos esenciales para la correcta comprensión del presente artículo.

En síntesis, nuestro sistema de análisis se estructura a partir de la confluencia de tres dominios fundamentales: El dominio Cultural, el institucional y el de las prácticas (ver tabla 1). Estos dominios, como constatamos en la investigación, influyen directamente en la naturaleza de las prácticas que se desarrollan en los museos referidas al desarrollo de la creatividad infantil. Analizamos las concepciones culturales y académicas que servían de base y referentes a estas actividades (dominio cultural); así como los procesos de gestión y estrategia institucional que se llevaban a cabo en los museos objeto de estudio a la hora de introducir concepciones sobre la creatividad dentro de su agenda educativa (dominio institucional).

**Tabla 1.** Dominios y categorías de análisis. Fuente: Ponce, 2014.

<b>Sistema de análisis para el desarrollo de la actividad educativa en museos, enfocada al estímulo del potencial creativo en niños.</b>	
<b>Dominios</b>	<b>Categorías</b>
Cultural	Concepciones culturales sobre la creatividad
	Concepciones académicas sobre el ámbito de la creatividad
Institucional	Gestión y estrategia educativa del museo
	Concepciones educativas sobre la creatividad en el museo
	Referentes teóricos de base en la actividad educativa del museo
Prácticas	En el orden conceptual
	En el orden instrumental

Las principales fuentes de información con las que se trabajó para analizar los dominios culturales e institucionales, provienen de las entrevistas a expertos y de documentos e informes de carácter institucional (Ponce, 2014).

Por su parte, el eje de las prácticas se centra ya en la agenda de programas públicos que ofrece el museo sobre sus públicos infantiles. En este último caso trabajamos el nivel empírico de las prácticas (talleres en los museos) con los niños y familiares y el nivel teórico-conceptual y metodológico con los gestores y facilitadores del museo. A continuación, pasamos a presentar

y comentar los principales resultados obtenidos en este estudio a modo de relato reflexivo. La presente investigación se centra en el Museo de Bellas Artes de Cuba como estudio de caso.

**Tabla 2.** Procedimiento metodológico para el desarrollo del eje conceptual relacionado con las prácticas del museo. Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento	Técnicas a emplear	Sujetos con los que se trabaja
Trabajo empírico en los museos	Técnicas de exploración figurativa Entrevistas a padres Valoración de los expertos para las producciones infantiles Observación.	Niños asistentes a los talleres  Padres  Expertos en las temáticas tratadas en el taller.
Entrevistas a Gestores institucionales	Entrevistas	Gestores institucionales
Entrevistas a Facilitadores	Entrevista	Facilitadores
Entrevistas a expertos en educación en museos	Entrevista	Expertos

### **El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad. Por el camino de la innovación en el contexto de la revolución cubana.**

Destacamos dentro de este dominio cinco cuestiones fundamentales que van a influir directamente en los contenidos, el diseño y la metodología de trabajo de la agenda educativa del museo objeto de estudio en este caso.

**Concepciones asociadas a la resolución de problemas** en todos los órdenes del tejido socioeconómico del país. Todo ello mediado y motivado por la falta de recursos existentes, la migración de profesionales y las barreras e incomprensiones políticas.

Se visualiza una fuerte apuesta por lo social y el fomento de la creatividad como proyecto de participación. Esto se traduce en una fuerte apuesta por el asociacionismo<sup>1</sup>;

<sup>1</sup> Para ampliar información ver informes referidos al desarrollo de la ciencia y la innovación en Cuba, realizados y presentados por el Centro de Investigación de la Economía Mundial (CIEM) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) Instituciones cubanas de referencia en este campo. Informes realizados en los años 2003 y 2004.

los años 60, del pasado siglo en Cuba, reflejan una época de cambios, reivindicaciones, sueños e ilusiones; son años de inclusión y participación masiva de todos los cubanos en su proyecto de cambio y construcción de una nueva sociedad, por ello no es de extrañar que lejos de contribuir al colapso del proyecto, los factores de tensión a los que era sometida la isla desde el exterior por aquella época, se convirtieron en motores impulsores, en fuentes de motivación para el desarrollo de procesos creativos a nivel social y tecnológico (CIEM, 2003).

De esta forma surgen los “Comités de piezas”, conformados por un conjunto de obreros con experiencias prácticas y escasa formación, para concebir o crear las piezas de repuesto necesarias para que las tecnologías existentes no pararan de funcionar y así mantener viva la producción y la economía nacional. En su momento estos comités llegaron a asesorar en la toma de decisiones a las instancias de la administración pública y su actividad se extendió a todas las ramas de la actividad económica y la vida cotidiana del país (CITMA, 2004).

En el año 1963 y como resultado directo de la exposición sobre “el trabajo creador” se constituye la “Comisión organizadora del movimiento de innovadores e inventores.” Esta organización logra nuclear el trabajo que hasta ese momento se venía realizando y al año siguiente (1965) se celebra la primera convención nacional de inventores e innovadores. Uno de sus objetivos centrales fue el de organizar en una asociación nacional al conjunto de innovadores (CITMA, 2004).

De esta forma, en 1976 se constituye la ANIR (Asociación Nacional de Innovadores y Racionalizadores). A partir de aquí se conforma un tejido nacional que unifica en el trabajo colaborativo a las diversas organizaciones de innovación y creatividad que van surgiendo en el país: El Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, las Brigadas Técnico-juveniles, la oficina nacional de información, invención técnica y marcas y los institutos de investigaciones (CIEM, 2003). De igual forma y desde lo sociocultural se fomentan procesos de innovación y creatividad. En este sentido destacan la Asociación Hermanos Sainz para promover la creatividad en los jóvenes; y proyectos de tipo institucional como el Instituto Superior de Arte y las escuelas de Instructores de Arte. Estos últimos no son solo proyectos formativos al estilo clásico, sino que se convierten en espacios donde confluyen a su vez varios proyectos que conectan directamente con la sociedad y promueven iniciativas de desarrollo local a partir del arte y la cultura (Ponce 2014).

**Capacitación continua de los recursos humanos.** Este factor está en estrecha relación con lo anterior. Hablamos del estímulo para la creación de grupos y asociaciones que se caracterizan por desarrollar el trabajo en equipo como herramienta y estrategia idónea para el hacer creativo. Se fomenta la participación de los creadores en redes de trabajo internacional para seguir avanzando en el desarrollo de su potencial. Este proceso de capacitación se da desde lo formal (institucional) y lo informal (iniciativa emprendedora). Se trata de la creatividad como proyecto educativo e instrumento de cambio que va desde lo social, pero que también es una estrategia de crecimiento individual y local (Ponce 2014).

## **Creatividad asociada a los procesos de búsqueda y defensa de la identidad.**

Mirada crítica y comprometida con el crecimiento económico, bienestar y justicia social; siempre en defensa de la igualdad, la equidad y la participación ciudadana.

Este punto está en estrecha relación con ese proceso de crecimiento y superación donde lo individual y lo social se hacen uno y que vimos en el punto anterior. Hablamos no solo de los procesos de innovación tecnológica, como relatamos en el primer punto, sino del arte y la cultura como escenario donde se gesta ese proceso creativo y cultural. Como ya señalamos anteriormente, desde esta dimensión de la identidad cultural, destaca también el asociacionismo. Sobresale el papel relevante de la Asociación Hermanos Sainz, que agrupa a los jóvenes escritores, artistas, intelectuales y promotores de todo el país desde 1986. La componen escritores, artistas y técnicos de la cultura, instructores, promotores culturales. A la misma se integra el Movimiento de la Nueva Trova, con el propósito de estimular la creación artística y literaria. Otra institución destacada en este ámbito es el Museo Nacional de Bellas Artes. Allí se conservan y se exponen el conjunto de obras que componen el panorama del arte plástico y visual cubano.

En el ámbito institucional también destaca la Academia de Bellas Artes de San Alejandro, institución más antigua de su tipo en Hispanoamérica (1818). No solo hablamos de artistas influyentes de la llamada primera vanguardia como Víctor Manuel o Carlos Enrique, sino de artistas más contemporáneos como Amelia Peláez, René Portocarrero, Víctor Mariano, Fidelio Ponce, entre otros. Autores todos ellos preocupados, desde distintos ámbitos y tendencias, por el tema de la identidad.

Aparecen, con posterioridad, artistas como Raúl Martínez o Servando Cabrera, que dan una visión más intencional y comprometida de aquel momento, pero desde las propias contradicciones y nuevos valores que se gestaban.

En los 70 y principio de los 80 comienzan su impacto en la vida pública artistas también egresados de esta academia como Zaida del Río, Nelson Domínguez, Flora Fong, Chopo, Fabelo, Pedro Pablo Oliva, entre otros. Es la generación que se beneficia del proceso formativo que se venía instaurando en el país, un producto directo del esfuerzo de generaciones anteriores enmarcadas en las escuelas de arte promovidas por la naciente revolución cubana. Artistas que disfrutaron de ese momento de idilio y democratización del arte en la Cuba de la época y que posteriormente se multiplica en proyectos diversos. Esto va a influir notablemente en futuros desarrollos, tanto en este campo como en otros y sobre todo en los mecanismos asociados a la creatividad.

En 1976 abre sus puertas el ISA (Instituto Superior de Arte) que comienza a aportar nuevas generaciones de graduados en los 80 con otra visión de la realidad y con formaciones más diversas de carácter internacional.

Hacia finales de los 90 y con la llegada del siglo XXI comienzan a entrar en escena grupos de artistas con proyectos educativos. Forman parte del currículo del ISA, pero están animados por iniciativas personales de profesores artistas que van más allá del aula con su proyecto educativo. Uno de los casos más relevantes fue el proyecto orquestado por el grupo DUPP (Desde Una

Pragmática Pedagógica), dirigido por René Francisco. Este proyecto tenía como objetivo insertar el arte y el artista en la sociedad; el arte como instrumento para el cambio (Ponce, 2014).

En este escenario otro proyecto importante a destacar fue el del Grupo DIP (Departamento de Intervención Pública), liderado por Roulan Torres, que provenía del grupo DUPP y que de alguna manera le da continuidad al trabajo realizado por éste (Ponce, 2014).

Ya en los últimos años el proyecto de mayor relevancia fue la Cátedra de Arte y Conducta, dirigida por la artista Tania Brugueras. Este proyecto rescata la línea de trabajo más sociológica y antropológica que realizaron los proyectos anteriores y que se venía perdiendo debido a la irrupción desproporcional del mercado del arte en la arena nacional, lo cual marcó determinadas exigencias que dejaba fuera esta línea de trabajo (Ponce, 2014).

Esta labor es un ejemplo de cómo la creatividad puede darse en un sector y expandirse más allá del mismo. Los estudios originarios de estos grupos repercutieron posteriormente en el desarrollo de otros perfiles profesionales, como el caso de los egresados de sociología, psicología y comunicación, quienes en relación con los estudiantes de arte (Plástica, Cine, Artes Escénicas, etc.) comenzaron a preocuparse por temas tales como comunicación y cultura, los estudios de la ciudad y espacios de apropiación pública; la sociología de la cultura, los actos de producción simbólica vistos desde el paradigma de la psicología cultural, etc. (Ponce, 2014).

Lo más significativo es que de todo ello también se beneficiaba la población en general, pues todas las acciones y procesos se hacían con personas y con un muy alto nivel de compromiso para con ellas y sus realidades.

## **Experiencias informales de aprendizajes creativos y su influencia en las concepciones culturales sobre la creatividad**

Dentro del complejo entramado de dominios culturales que venimos presentando y que influyen dentro de las concepciones que sobre la creatividad se tienen en el contexto de referencia, está la dimensión institucional (Ponce, 2014). Pero en este artículo nos vamos a detener más en las de carácter informal, por su relevancia en términos de contracultura y también por ser herederas de lo mejor que se ha producido desde los espacios institucionales.

Destacamos entonces una serie de iniciativas, que, si bien tienen carácter informal y han sido promocionadas de manera individual y grupal, tienen un vínculo institucional. Estas iniciativas no sobresalen por su nivel de integración institucional, esto solo lo subrayamos como hecho particular que tipifica este tipo de acciones en Cuba, sino por el nivel de impacto y alcance social que, en términos del desarrollo del potencial creativo en niños, han tenido en los últimos años (Ponce, 2014). Entre estos proyectos se encuentran: el programa educativo de la Oficina del Historiador de la Habana y los Talleres de Arte Dramático<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En la investigación realizada y referida en la tesis doctoral trabajamos otras dos iniciativas que son muy relevantes para este análisis, pero que por cuestiones de espacio no hemos citado en el presente trabajo. También siguiendo el criterio de que lo más relevante puede ser encontrado en estas dos experiencias. Para mayor información consultar la tesis doctoral de referencia.

De todas ellas, quizás la más conocida a nivel internacional es el programa social-comunitario de carácter educativo que lleva a cabo la Oficina del Historiador, creada en 1938 y retomada en 1964 por el proyecto revolucionario para la conservación y salvaguarda del patrimonio de la Habana Vieja. En 1982 es declarada por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad. En la actualidad esta organización engloba a unos 12 museos, 13 casas museos, 8 salas o salones expositivos permanentes y transitorios, 13 centros culturales y un parque infantil.

El proyecto sociocultural de la Oficina del Historiador, desplegado por el conjunto de instituciones anteriormente mencionadas, responde fundamentalmente a dos grupos sociales: la tercera edad y los niños. Para este último grupo, objeto de nuestra tesis, destaca el proyecto de las aulas museos.

Este es quizás uno de los mejores ejemplos de cómo la contingencia también influye en alguna medida en la aparición de actos creativos. El proyecto insignia de esta organización para el trabajo con los niños nace de un hecho fortuito. En los 90 hay una gran ofensiva para el rescate del centro histórico de la capital; las obras son continuas y se prolongan en el tiempo. Uno de los escenarios de rescate fue la plaza vieja y sus edificios circundantes, debido a su alto valor histórico y patrimonial.

En aquel enclave había una pequeña escuela primaria que se vio, de repente, envuelta en aquel delirio de ruidos y demás inconvenientes anexos a las obras que hacía prácticamente imposible continuar dando clases. Es entonces cuando se propone que una parte de aquella escuela recibiera clases en locales habilitados para estos fines en la casa museo Simón Bolívar y la Armería. El azar convertía a la sazón a niños y trabajadores del museo en protagonistas directos de una experiencia única, pues no es lo mismo trabajar con niños durante un tiempo determinado en formato taller que convivir con ellos durante ocho horas al día durante toda la semana lectiva e inmersos en el proceso docente educativo.

Como consecuencia de ello comenzó a darse un proceso tan complejo como interesante, pues los resultados docente-educativos de estos niños fueron creciendo exponencialmente. Cada día en el museo era un ir y venir, una aventura del saber a través de sus colecciones y sus historias. Esta experiencia tuvo tanto éxito que fue ampliándose a varias escuelas de la comunidad. Hoy en día permanece; los estudiantes pasan un cuatrimestre entero en las salas de algún museo e insertando en su proceso docente educativo, todo el potencial cultural que este le puede proporcionar.

Como veremos más adelante, la creatividad requiere de tiempo, de trabajar multiplicidad de factores y del establecimiento de una comunidad educativa de aprendizajes y esto solo lo tienen este tipo de iniciativas o aquellas que trabajan por proyectos (Ponce, 2014).

En esta última línea de experiencias focalizadas en el desarrollo del potencial creativo en niños, de cara a una actividad concreta, vamos a destacar el proyecto de Artes escénicas de la Profesora Elsa Gutiérrez y el artístico musical de la “Colmenita”. Ambas experiencias se estructuran como verdaderas compañías artísticas infantiles, y constituyen la base formativa

de futuros artistas creadores, o bien, motor impulsor para el desarrollo de sensibilidades importantes que permiten el ulterior desarrollo de la persona en otros campos profesionales o de la vida cotidiana.

Elsa Gutiérrez es una de las fundadoras de la División de programación infantil del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT). Estuvo trabajando unos 32 años para este organismo y desde entonces y hasta la actualidad despliega un conjunto de talleres infantiles encaminados a desarrollar habilidades y capacidades en los niños en lo referido a las artes escénicas. De sus talleres egresan buena parte de los niños que se emplean hoy en día tanto en la TV como en el cine cubano. No pocos terminan siendo artistas consagrados una vez adultos.

En la entrevista que mantuvimos con Elsa<sup>3</sup> nos da algunas claves sobre el trabajo con niños en espacios creativos

“...hay que tener la capacidad de escucharlos, pues a los niños se les escucha poco. Si oyes a los niños te das cuenta de muchas cosas, porque tienen su propia intuición, solo hay que enseñarles cómo usarla.”

“... el arte no es como las matemáticas o la historia, no se aprende, se siente. Y luego, a partir de ese sentimiento te expresas y esto lo haces a cualquier edad. Sin lugar a dudas hay una técnica que tienes que aprender, pero esta solo es posible desarrollarla a partir de esa sensibilidad y los niños tienen mucho de ello. Por ello uno de los objetivos de mi taller es provocar esa sensibilidad en los niños, para que no se pierda, para que puedan guardarla lo más posible y así puedan desarrollarla en los distintos momentos de su vida.”

La escucha, la participación, el trabajo con la sensibilidad, la motivación, el considerar todo acto de aprendizaje como algo secundario al desarrollo y potenciación de dicha sensibilidad y motivación. Es la formación de habilidades y capacidades sobre el tema, pero asociadas siempre al desarrollo de la persona y su relación con el entorno. (Csikszentmihalyi, 2014 c; Dziedziewicz & Karwowski, M., 2015; Harrington, 2018).

Gutiérrez apunta otro elemento importante a tener en cuenta en el trabajo con niños y es el referido a los objetivos, metas y expectativas con respecto al alcance e impacto de estos talleres:

“Entre las intenciones centrales del taller está la apreciación. No todos serán artistas, pero sí podrán ser un mejor público. Por ello trabajo la familiarización con todas las manifestaciones del arte y la cultura desde la apreciación cultural...que vayan al cine, al teatro, que escuchen música, etc.”

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada en la Casona de Línea, sede del grupo, La Habana, Cuba. (Ponce, 2014).

Algo similar pasa en los talleres infantiles en museos que iremos viendo más adelante y es la sobrevaloración de algunos de acuerdo a los objetivos que se proponen y las metas que se trazan.

“Cuando llegan... (los niños) no sienten esa vocación por esto, vienen más por los padres, pero en la medida que participan lo encuentran divertido y se van implicando poco a poco. No desarrollan mucho talento en términos artísticos, pero los padres se me acercan y me dicen que los niños desde que vienen son otros, que hablan y se expresan mucho mejor, que se comunican, que han adquirido vocabulario y tan solo por eso sigo con ellos.”

El manejo de las expectativas familiares o de las instituciones escolares siempre es algo muy importante.

“Muchos traen a los niños por la TV, para ver si pueden ser artistas, los traen los padres y los sueños de los padres o profesores. Unos tienen talento, otros no, pero siempre salen con la capacidad de apreciación.”

Referencia obligada se hace al rol del facilitador o creador de este tipo de actividades y el necesario despliegue creativo que debe desarrollar.

“Nunca doy un taller igual a otro, porque los niños siempre son diferentes, aunque muchos se mantienen y repiten, son siempre nuevas sus expectativas, demandas y necesidades formativas, a pesar de tener la misma edad.”

La participación de los niños en la conformación del producto creativo, así como el trabajo colaborativo en grupo, es fundamental en este tipo de espacio.

“Hago cosas que ellos me propongan, que no sean demasiado adultas, ni simbólicas, cosas que me den oportunidad de montar contenidos que estén a su alcance y de acuerdo al tipo de público (Infantil) al cual se dirigen. Cambiamos constantemente la selección de lo que hacemos para evitar repeticiones y poder favorecer el proceso creativo.”



Destaca también la experiencia del fluir, tanto para ella como creadora como para el espacio que ha creado.

“Esto ya está aceitado, no me cuesta ningún trabajo. Funciona así de forma casi natural y ello me da mucho más tiempo y posibilidades de ser mucho más creativa.”

### **El dominio cultural. Concepciones académicas. Los estudios sobre creatividad en Cuba.**

Sin lugar a dudas, los espacios sociales que más impulsaron los estudios sobre el tema de la creatividad fueron el desarrollo de la ciencia y la técnica, del arte y la cultura y de la educación. Al primero, es decir, al universo de la innovación, hemos dedicado algunas líneas al inicio de este capítulo. Al segundo, el contexto del arte y la cultura, también nos hemos referido con anterioridad, tanto al espacio institucional como a aquellas iniciativas informales, pero con algún carácter institucional, sobre todo analizando su alcance y significación social.

Los dos espacios anteriores nos hablan de prácticas concretas de mucho valor, pero la reflexión teórica, los estudios y las investigaciones en creatividad se van a dar fundamentalmente en el sector educativo. No es de extrañar que uno de los pilares del proyecto de la revolución cubana, la educación, sea uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de los estudios en creatividad. También, como observamos en capítulos anteriores, el contexto educativo ha sido significativamente, el espacio privilegiado para el estudio de la creatividad a nivel internacional.

Mayoritariamente, los grandes autores del tema de la creatividad son docentes universitarios, es decir, que provienen del ámbito académico-educativo. Esto se debe sobre todo a ese rol privilegiado que cumple la universidad y sus centros de investigación, que es el de investigar y asesorar en el proceso de toma de decisiones sobre aspectos fundamentales para el desarrollo socioeconómico de un país.

No es de extrañar entonces que para el caso cubano, la investigación en creatividad se diera fundamentalmente en contextos educativos o tratara temas relacionados a la educación, en su concepción más general.

Si bien los estudios sobre la creatividad en Cuba se reconocen a partir de los años 70, no será hasta la década de los 80 y los 90 cuando se visualiza una mayor representatividad de los mismos. En el cuadro siguiente mostramos las principales líneas de investigación y las instituciones que las sostenían (Mitjan, 1999).

**Tabla 3.** Líneas de investigación e instituciones de referencia en Cuba en relación con los estudios en creatividad.

Líneas de trabajo	Instituciones
Cuestiones teóricas y metodológicas	Universidad de la Habana
Desarrollo de la creatividad en el proceso educativo.	Universidad de La Habana. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología
Desarrollo de la Creatividad de los maestros.	Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación. Universidad de La Habana. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
Creatividad organizacional.	Universidad de La Habana
Creatividad en la innovación y/o productos tecnológicos.	Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología.
Enseñanza desde la resolución de problemas.	Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
Liderazgo creativo.	Universidad de La Habana.
Creatividad y género.	Universidad de La Habana.
Creatividad y talento.	Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Universidad de La Habana. Universidad de Oriente.
Creatividad técnica.	Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” .
Creatividad artística..	Instituto Superior de Arte. Ministerio de Educación

**Fuente:** Ponce, 2014.

Todas estas líneas de investigación comenzaron a dar sus frutos y a partir de finales de los 80, y en los 90 comenzó la labor de enseñanza sobre los temas relacionados con la creatividad. Existieron diversos cursos en las licenciaturas de Psicología y Educación, y en acciones de posgrado, ya fuera como módulos en algunas maestrías o cursos independientes. A su vez la presencia de trabajos en congresos internacionales fue creciendo hasta hacerse visibles en casi todos los existentes, probando así el valor de este objeto de estudio para la vida social del país.

Se llegó a constituir una asociación con base en la Academia de Ciencias de Cuba y tuvo importantes apoyos en sociedades profesionales como la de Psicólogos y la de Pedagogos.

Una de las características fundamentales de la investigación en creatividad en Cuba, quizás su sello más distintivo, fue la formación de comunidades científicas. Profesionales de diversas disciplinas confluían para trabajar

sobre temas específicos, llegando a tener producciones significativas que se continúan aplicando hoy a nivel nacional y regional. De esta forma se destacaron los grupos que investigaron la creatividad y su relación con la educación y los contextos o entornos educativos (PRICREA del CIPS; el grupo ARGOS del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”). Otro grupo significativo fue el grupo BETA de la Academia de Ciencias, enfocado a temas relacionados con el producto creativo en la rama de las ingenierías técnicas.

Algunos de los problemas existentes a nivel internacional para la investigación en este campo de estudios también se reflejaban a nivel nacional (Mitjan, 1999; Runco, 2017; Zhang, Zhang & Zhao, 2015; Sternberg, & Kaufman, 2018):

- 1) Ausencia de una concepción teórica clara y actualizada en relación a la creatividad y a la complejidad de la configuración de elementos que la hacen posible.
- 2) Utilización de estrategias fragmentadas, parciales, simples, que no se corresponden con el carácter complejo y plurideterminado de la creatividad.
- 3) Insuficiente trabajo conjunto e interdisciplinar
- 4) Poca preocupación por la evaluación de las estrategias de intervención empleadas.

En la segunda mitad de los 90, y sobre todo a partir del año 2000, los estudios e investigaciones sobre este tema en Cuba comienzan a declinar considerablemente. Aquellos primeros estudiosos no lograron establecer una continuidad formativa en este perfil, quedando muy reducida su producción científica en los últimos años. Una vez más la migración de profesionales hizo lo suyo: buena parte de estos investigadores emigraron al extranjero, continuando su actividad científica, pero ya no en territorio nacional.

En la actualidad solo se identifican tres núcleos significativos de investigación en creatividad: el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología (CIPS), el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (ISPEJV) y el Centro de Referencia para la Educación de avanzada (CREA), del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (CUJAE)

El grupo del CIPS continúa perfeccionando el método PRYCREA (Desarrollo de la persona reflexiva y creativa) “*programa concebido para la transformación social a través de un proceso integral reflexivo-creativo orientado a las necesidades del desarrollo educativo, cultural y científico-técnico de nuestro tiempo, en los ámbitos grupal, comunitario, institucional y social.*” (Gonzales, entrevista concedida por la autora en Ponce, 2014).

América Gonzales, investigadora del CIPS, una de las pioneras en los estudios en creatividad y fundadora del proyecto PRYCREA, comienza sus estudios con innovadores, como sujetos del proceso creativo.

“Comienzo estudiando a los innovadores, su personalidad, sus motivaciones, las mediaciones que favorecen esa motivación y comienzo a ver características de la actividad creadora en ellos que son comunes a todos con independencia de su nivel: ingenieros, técnicos, obreros”

“Pronto los resultados de investigación van dando como resultado fundamental esa persistencia y versatilidad siempre presentes en los creadores. Sujetos solitarios pero dialogantes. Y en todo ello mi pregunta siempre fue: ¿Cómo mantienen esta persistencia, esa motivación? Todo ello, muchas veces, sin tener logros o reconocimientos”.

Este es el punto de partida inicial para la autora y uno de los elementos centrales que va a caracterizar la investigación en creatividad en Cuba: los estudios motivacionales y de la personalidad del creador, pero siempre vistos desde el proceso y en prácticas concretas. No solo con el objetivo de entender el fenómeno psicológico estudiado, sino con la meta de influir en el mismo, de acuerdo al contexto, para proyectar mayor eficiencia tanto en las soluciones creativas como en la indagación de nuevos problemas.

Esto trajo consigo todo un proceso de reflexión en la autora y como consecuencia del mismo se aventura al estudio con los niños, pues si este proceso se puede trabajar en adultos con dichos resultados, es coherente pensar que si trabajamos con los niños podemos incidir mucho más en el desarrollo de ese potencial creativo (Long, 2014; Csikszentmihalyi, 2014b).

Los estudios se van a centrar fundamentalmente en las formas de aprendizajes creativos, sobre todo en lo que vendría a ser posteriormente la base fundamental del proyecto PRYCREA: La comunidad de la indagación, procedimiento proveniente del método “Filosofía para niños”, de Matthew Lipman.

La preocupación por los aprendizajes infantiles, y a partir de ello el desarrollo de la capacidad en los niños para llevar a efecto procesos de cuestionamiento y reflexión crítica, se va a constituir en piedra angular de los estudios e intervenciones en creatividad infantil en Cuba.

En la actualidad esta investigadora continúa trabajando el proyecto PRYCREA, pero estableciendo un diálogo con el paradigma de la complejidad. A partir de las investigaciones de América Gonzales se va a crear en el CIPS el grupo “Creatividad para la transformación social”, que amplía el trabajo de este proyecto más allá del espacio escolar, desde el ámbito comunitario. También han trabajado el diálogo intergeneracional en varios contextos, pero sobre todo en el comunitario.

Otra de las líneas de investigación de mayor relevancia e impacto de este grupo es la participación orientada a la promoción de los procesos de transformación locales, sobre todo con jóvenes y escolares en contextos informales como institucionales.

Por su parte, el Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (CUJAE) se dedica en lo fundamental a la relación entre las Tecnologías de la información y las

comunicaciones (TIC) y creatividad; sobre todo en el ámbito de la educación superior, aunque también desarrollan una línea de trabajo con el sector empresarial.

En sentido general, los estudios sobre creatividad en Cuba, y particularmente los orientados al universo infantil, son bien recibidos tanto en la comunidad de investigadores como por aquellos grupos a los cuales van orientados. Pero el principal problema sigue siendo la escasa valoración que reciben por parte de aquellos encargados de tomar decisiones claves, de diseñar y llevar a efectos políticas (Públicas, Ciencia o Cultura). Esto se da en todos los ámbitos y países en los que hemos estado y se hace referencia a ello en diversos congresos internacionales. Quizás sea la gran asignatura pendiente: Establecer un diálogo con los decisores de políticas públicas para que tanto trabajo y resultados de investigaciones no se dejen de lado a la hora de tomar decisiones importantes.

### **Estudio de caso: el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA). Procesos de gestión y estrategias educativas.**

Dentro del panorama nacional de los museos en Cuba, sin lugar a dudas el Museo Nacional de Bellas Artes, constituye un referente significativo para la actividad museística. Pero si hablamos de la puesta en práctica de actividades educativas encaminadas al desarrollo del potencial creativo en niños, su importancia es aún mayor.

El MNBA muestra la evolución histórica de la plástica cubana y notables colecciones de arte antiguo, europeo, americano y asiático en una muestra permanente, reservando a su vez espacios para exposiciones transitorias de carácter temático. Consta de dos edificios de los cuales en uno se expone el arte universal y el otro se reserva para el arte cubano.

El taller que nos ocupa<sup>4</sup> tuvo sus inicios en el año 1966 y se ha mantenido de forma ininterrumpida hasta la fecha. Este taller ha tenido como objetivo central que los niños aprendan a conocer su patrimonio. Se habla de patrimonio en términos generales, pues en su etapa inicial el taller recorría varios lugares fuera de los ámbitos del museo para abarcar temas como la arquitectura y la historia, aunque siempre dio prioridad a la colección y temáticas propias del museo.

En 1989 estos talleres dan un nuevo giro con la entrada de la actual jefa del departamento educativo del museo y coordinadora principal del taller, Elsa Gutiérrez<sup>5</sup>, quien tuvo que readecuar el taller en función de las nuevas condiciones derivadas de limitaciones materiales a las que se enfrentó el mismo con el objeto de que no se perdiera. Hoy estos talleres continúan

---

<sup>4</sup> “Taller de creatividad infantil” no tiene otro nombre específico, pues es el único taller en la agenda educativa del centro.

<sup>5</sup> Elsa Gutiérrez. Jefa del Departamento Educativo. MNBA, La Habana, Cuba. Entrevista concedida en su calidad de gestora de procesos de educación en museos. La Habana, julio de 2009 (Ponce, 2014).

llevándose a cabo, pero solo en los marcos del museo y utilizando para ello la vasta colección del mismo, el cual agrupa lo más significativo de las artes plásticas cubanas y las de carácter universal existentes en Cuba<sup>6</sup>.

Estos talleres se efectúan tres veces al año: un taller que coincide casi con la apertura del curso escolar, otro sobre el mes de abril y luego un tercero de verano. Los dos primeros tienen una frecuencia semanal, solo los sábados, para no entorpecer el proceso educativo de los niños y se extienden aproximadamente sobre las diez sesiones de trabajo. Por su parte, el taller de verano es intensivo durante una semana.

Como mencionáramos con anterioridad, acompañamos la actividad de este taller durante un año, durante el cual pudimos observar la realización de los tres talleres. Comenzaremos nuestro análisis destacando algunos elementos que nos parecen positivos al evaluar la dinámica propia del taller a partir de la observación del mismo.

### **Concepciones educativas desde la práctica. Del orden conceptual al diseño instrumental. El escenario del taller como proceso**

Primero, cabe destacar que cada uno de estos talleres constituye una unidad en sí misma, diferente al resto, lo que garantiza miradas y fórmulas diversas de acercarse al patrimonio desde la creatividad. También ello influye en un proceso de fidelización al taller por parte de los niños. En este sentido casi el 50% de la matrícula del taller son niños que vuelven al mismo, pues siempre hay un tema nuevo que trabajar. Estos talleres se organizan por grupos de edades atendiendo al desarrollo psicológico y psicográfico del niño. Los niños entran al taller con 6 años y van formando grupos hasta los 15 años. Alrededor del 50% de los niños pasan al menos 2 ediciones del taller, quedando un grupo significativo que transita desde los 6 hasta los 15 años de edad, lo cual habla de un efecto motivacional importante, sobre el cual volveremos más adelante.

Los talleres de larga duración (invierno y primavera) son de temática general para todos los grupos, como el caso de los que observamos, uno referido al tema del paisaje y el otro al tema de los juegos infantiles. Por ser intensivo y corto, la elección del tema del taller de verano se deja a la iniciativa de los facilitadores.

En general, los talleres presentan la estructura siguiente, muy parecida a la seguida por dos de las más conocidas perspectivas prácticas en el ámbito de la creatividad: los *problem solving* (Kaufman, 1995, Hargrove & Nietfeld, 2015; Weisberg, 2018; ) y los *problem finding* (Reiter, 2011, Beaty, Nusbaum & Silvia, 2014; Weisberg, 2018)

- 1) Están compuestos de 15 a 20 niños por grupo (el taller en su conjunto puede tener de 120 a 150 niños en cada edición).
- 2) Comienza su dinámica con un tema que presenta el facilitador de forma dialogada con los niños, buscando vías para comunicarse con ellos y

---

<sup>6</sup> Con un tesoro que asciende a más de 30 mil piezas, el fondo patrimonial de la plástica cubana del museo testimonia la producción simbólica realizada en Cuba desde el siglo XVII hasta la actualidad, a través de pinturas, esculturas, dibujos, grabados e instalaciones. La muestra permanente de sus tesoros artísticos consta de 940 obras agrupadas en cuatro núcleos conceptuales: Arte en la Colonia, Cambio de Siglo, Arte Moderno y Arte Contemporáneo. Cfr. Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba. <http://www.bellasartes.co.cu/> NOTA DEL EDITOR

persiguiendo el objetivo de establecer algún tipo de conexión con las vivencias y experiencias del niño.

- 3) Luego, en dependencia del taller, pasan al aprendizaje del procedimiento a emplear, o bien directamente a la sala a observar las piezas a partir de las cuales se pretende trabajar.
- 4) Posteriormente viene una etapa orientativa y de clarificación de la idea, en donde el facilitador vuelve a dialogar con el niño a partir de lo presentado a nivel del procedimiento o las piezas vistas en el recorrido anterior.
- 5) Viene entonces la etapa creativa propiamente dicha, donde el niño ejecuta la tarea orientada según su propia visión del asunto, contando siempre con la orientación del facilitador.
- 6) El taller termina con una selección de los mejores trabajos por niño (todos los participantes deben estar representados) para hacer la exposición conjunta que muestra el museo al público visitante como resultado del mismo.

En los primeros momentos del taller transcurre el proceso de la *formulación de la idea* a trabajar. Es una etapa bastante orientativa por parte de los facilitadores, quienes siempre dejan lugar a los niños para que generen sus propias ideas. Un punto significativo en este proceso, que pudimos constatar posteriormente, nos lo cuenta Elba en su entrevista, a saber, su énfasis en la necesidad de desmontar ciertos estereotipos infantiles que los niños traen consigo producto de sus dinámicas cotidianas y que poco tienen que ver con su propia realidad cultural.

Se hace mención, por ejemplo, el dibujar la casita con la chimenea y la cerquita de madera con sus florecitas. Esta imagen es inexistente en el entorno urbano cubano, pero se deriva de los libros infantiles y de la propia escuela. Esta es una de las cosas que se trabajan en los primeros momentos del taller para que fluya la idea creativa en sí misma y no a partir de estereotipos de esta naturaleza, producto directo de la cultura de masas.

En ocasiones la orientación es, tal vez, un poco excesiva, pues los facilitadores buscan más la buena ejecución de la tarea, llegando a influir demasiado en la elección de la idea a trabajar por parte del niño. Este es uno de los temas que quizás se debería analizar más con los facilitadores (Ponce, 2014).

También la influencia es significativa en el momento de la *solución de la idea*. Aunque siempre se mantiene un diálogo con el niño, este termina haciendo más lo que aprueba el facilitador que lo que realmente quiere trabajar.

La estrecha relación existente entre las representaciones que sobre el tema de la creatividad y el talento tienen los facilitadores, en ocasiones confunde sus prácticas. De hecho, se observa cómo el centro de su preocupación es la ejecución de la técnica y no tanto la solución creativa de la idea. Frases del tipo: “este niño es muy creativo”, “solo hay que ver lo bien que dibuja”, apuntan no solo a este tipo de intención, sino a cierta confusión conceptual entre ambos procesos.

Los niños intercambian ideas en ambos momentos (formulación y solución de la idea); por otro lado, lo que a nivel del facilitador es un problema, a nivel de los niños es una ventaja, pues el niño con mayor entrenamiento del grupo suele influir sobre el resto, haciendo que los menos aventajados o con menos experiencia puedan desarrollar su potencial, mediante el proceso de interacción que desarrollan.

Por otra parte, los niños demandan mucho la atención del facilitador. Se busca la aprobación de la mirada adulta y un grupo de ellos, nunca conformes, siempre preguntan y quieren saber un poco más. A decir de los facilitadores, estos son los que mayor trayectoria tienen en los talleres, los más inquietos y los que más avanzan tanto a nivel de la técnica como a nivel de las ideas nuevas<sup>7</sup>.

De hecho, este grupo de niños, inquietos, talentosos, que repiten de taller en taller y que quieren quedarse más tiempo, en ocasiones solo se retiran por la exigencia de los padres, y coinciden con los que puntúan con un alto nivel de creatividad en la técnica que aplicamos.

### **Desde el contexto de las expectativas familiares.**

A diferencia de otros museos estudiados y que veremos más adelante, este taller no se convoca en el ámbito escolar, sino que los mediadores son los familiares. Por esta razón, el actor social de relación no es la escuela y sus docentes, como sí sucede en otros casos, sino la familia.

Quizás por ello, uno de los puntos que más debería trabajar este tipo de talleres es el referido a la familia. El trabajo con ellos es totalmente nulo. Solo se les toma en cuenta en los aspectos legales, como el de inscribir al niño en el taller y la entrada y salida cada día de trabajo. El taller comienza con una orientación general a la familia en torno a lo que se va a trabajar, y termina con una actividad donde ellos participan para ver cómo sus hijos recogen su diploma.

Cuando hablamos de potencial creativo, uno de los actores fundamentales es la familia. Las expectativas que estas tienen para con la actividad del niño es un punto clave para su posible desarrollo (Csikszentmihalyi, 2014; Grohman et al, 2017; Park et al, 2016). En entrevistas con los padres pudimos observar cómo se manifiestan dos expectativas fundamentales (Ponce, 2014): la firme creencia en el talento del niño para la pintura y el deseo de que adquiera un mayor nivel cultural.

La *creencia en el talento del niño* la avalan desde su propia observación, ya sea debido a que el niño pinta bien, o que le gusta pintar. También la misma se manifiesta de forma latente cuando expresan que desean comprobar si el niño vale o no para la pintura. En este sentido, también nos encontramos con algo que es casi unánime para estos casos y es que hacen transitar al niño o bien por varios talleres similares, o bien por varias manifestaciones artísticas buscando entrenamiento, o simplemente porque es muy importante para ellos que “sean alguien en la vida”.

---

<sup>7</sup> Esta última diferenciación la comenzaron a realizar a partir de mis intervenciones explicativas sobre el proyecto y ya hoy, sin tener un conocimiento profundo sobre el tema lo han incorporado a su argot popular.



Este primer tipo de expectativa generalizada crea algunos problemas en el taller, puesto que su objetivo no es incidir sobre el talento de los niños, sino, más bien, como vimos anteriormente, promover y motivar capacidades para un mayor y mejor acercamiento a nuestra cultura desde el patrimonio. Pero de forma muy interesante ocurre que, si bien este es el objetivo declarado, los facilitadores retroalimentan este tipo de expectativas en los padres cuando los mismos les preguntan cómo van los niños y ellos responden en términos de que tienen talento o que necesitan mayor entrenamiento.

Esta disonancia discursiva crea en los niños un poco de confusión en las metas a seguir, pues las exigencias de este tipo de padres son muy fuertes y elevadas para un niño que va en esencia a pasarlo bien, según nos refieren ellos mismos.

La otra expectativa, *aumentar el nivel cultural del niño*, es más acorde con los objetivos del taller y, por ende, los padres que tienen esta expectativa salen más satisfechos del mismo y ven mejores resultados en los niños. Avalan esto, pues ven que sus hijos egresan más responsables y con un mayor nivel de compromiso con las cosas. Además, hablan de un aumento significativo de la motivación en los niños hacia el arte y la cultura en general, pues les demandan ir a museos y hasta aprenden con ellos.

En este grupo de padres también observamos el deseo de saber si el niño tiene talento o no, pero no es lo más relevante para ellos; de hecho, queda a un nivel secundario con respecto a su expectativa fundamental. Este grupo de padres observan más los resultados del taller que el grupo de padres anteriores y, de hecho, son los que repiten su asistencia en las distintas ediciones del mismo.

Los padres del primer grupo, que no reciben una retroalimentación adecuada a sus expectativas por parte de los facilitadores, simplemente no llevan más a sus hijos a este taller.

Ambos grupos de padres coinciden en que los niños disfrutan, les gusta y hasta demandan venir al taller, lo cual habla de los resultados positivos del mismo sobre su público meta.

Lo verdaderamente relevante para este estudio es subrayar el hecho de que no podemos trabajar la creatividad infantil en un contexto de aprendizaje informal como el museo, sin incluir la participación de la familia, la cual para los niños no es solo su referente principal, sino su medio de socialización primaria. No se trata de hacer un taller de familia, sino de incluir en el proceso a la familia, de forma participativa y desde sus expectativas, para, de esta forma, garantizar la sostenibilidad de los posibles efectos del taller en los niños. El trabajo con la familia constituye uno de los factores más importantes para estimular el potencial creativo en los infantes (Kohanyi, 2011; Gute, Nakamura and Csikzentmihaly, 2008; Simonton, 2000).

### **Los niños como participantes.**

En las entrevistas o conversaciones que mantuvimos con los niños durante la realización del taller, ellos nos mostraron un alto nivel de motivación hacia la actividad que desarrollaban. De hecho, sitúan entre sus preferencias cotidianas la de venir a este tipo de actividades y la cantidad de su tiempo libre que emplean en dibujar en casa.

Como anotáramos anteriormente, es común que este tipo de estudiante asista a otros talleres similares. Al comparar el taller objeto de estudio con otros similares que hayan cursado, prefieren este, porque siempre aprenden algo nuevo y hacen amigos. Esto es significativo, pues influye directamente en su motivación (Csikszentmihalyi, 2014).

Hablamos del taller como un espacio de encuentros donde surgen vínculos de amistad, sobre todo en escolares con mayor edad, vínculos que siguen una vez concluido el curso.

También constituye una fuente de motivación que el hecho de venir al taller representa una salida familiar diferente para ellos, pues la familia aprovecha y continúa el día haciendo actividades conjuntas, cosa que no ocurre cotidianamente para el niño que se dedica a este tipo de actividad. De hecho, nos confirman los padres en las entrevistas que los niños quieren seguir viniendo a este tipo de actividades.

Nos llamó en extremo la atención el hecho de que la única actividad que practican en casa, una vez concluido el espacio del taller, es la pintura y no el resto de las técnicas o procedimientos de la plástica aprendidos. Se hace referencia a que no contaban con los recursos suficientes para ello; o sea, que no tenían materiales y esto es razón suficiente, pero aún los niños con recursos tampoco lo hacen.

Esto nos inclina a pensar aún más en la pertinencia del trabajo con la familia en estos espacios, pues por lo general identifican el proceso con poner a los niños a pintar con un grupo de colores y punto, con escasa participación de ellos mismos en dicho proceso como orientadores y/o motivadores de la actividad. Pero para hacer esto último los mismos padres necesitan ser orientados. Al no hacerlo, tenemos como resultado que mucho de lo trabajado en el taller se pierde con el paso del tiempo.

### **Síntesis analítica del caso. A modo de conclusiones.**

El Dominio cultural desde las concepciones académicas.

- 1) Su principal campo de actuación y desarrollo ha sido el educativo. Por eso la creatividad es en lo fundamental, entendida como proyecto o proceso educativo.
- 2) Aunque es un campo de ciencia aplicada, existen numerosos esfuerzos por teorizar al respecto, con la finalidad de crear programas o técnicas que permitan estimular la creatividad. El énfasis está en incidir en su desarrollo y no tanto en su diagnóstico. El estudio y desarrollo de los procesos de resolución creativa de problemas es la vía metodológica preferida a la hora de estructurar los estudios y dar explicaciones sobre temas asociados a la creatividad.
- 3) Se considera el trabajo en grupo como rasgo fundamental en el proceso del acto creativo.

El dominio institucional. Procesos de gestión y estrategia educativa en el museo.

- 1) Los objetivos centrales de esta institución, asociados al tema, se centran en potenciar la creatividad en términos de ampliación cultural y el talento, en relación con el patrimonio. Se potencia mucho la interacción y la participación de cara al patrimonio del museo.
- 2) El proyecto educativo se piensa como un acto de continuidad, los niños pueden seguir de taller en taller o bien como acción puntual, pues cada taller se agota en su propio acto. No existe una relación conceptual entre un taller y otro, pero sí una continuidad en cuanto al estímulo de la creatividad.

Concepciones educativas sobre la creatividad.

- 1) Se asocia la creatividad, en primer lugar, al desarrollo y el estímulo del talento. Si no hay talento, entonces solo podemos hablar, y, en consecuencia, estimular, el capital cultural del niño para ser un mejor espectador o público en el universo del consumo cultural y en su participación en lo social.

Referentes teóricos.

- 1) Ausencia de referentes teóricos. Visión pragmática e instrumental sobre la creatividad. Se centran sobre todo en el aprendizaje de técnicas y procedimientos artísticos. En la medida que estos son mejor ejecutados en la práctica por los participantes, más creativos son.

El dominio de las prácticas. Visión conceptual e instrumental.

- 2) El taller se concibe como un proceso de resolución de problemas. Se trabaja según esta metodología en dos momentos fundamentales, un momento más orientativo y de formulación de la idea y otro de ejecución o solución del problema por parte de los participantes, donde se estimulan los procesos de interacción y trabajo grupal.
- 3) Se establece un diálogo permanente con los actores de mediación (familia). En este caso se establece una relación de información y orientación sobre el proceso que se ejecuta con los niños, pero no se les da participación directa en las actividades. Esto trae una serie de dificultades sobre todo a nivel de las expectativas familiares y a la hora de continuar estimulando a los niños una vez terminado el taller.
- 4) Alto nivel de motivación por parte de los niños para participar en el taller y desarrollar las actividades propuestas.

5) El rol del facilitador del taller resulta un tanto problemático, pues influye demasiado en el proceso del planteamiento del problema, en ocasiones se reproducen muchos esquemas del proceso formal de aprendizaje, dejándose un tanto de lado brindar oportunidades para la emergencia de ideas nuevas e interacciones que favorezcan la aparición de las mismas. Esto se recupera en el proceso de solución de la idea, en el cual, sí tienen toda la libertad, pero la idea no es de ellos, por lo cual el proceso queda truncado.

### **En resumen:**

Nuestras indagaciones sobre la creatividad como proceso en este escenario, nos muestra cómo el *Dominio Institucional* de las prácticas se piensa como proceso de resolución de problemas. Esto se debe, en lo fundamental, por la fuerte influencia que reciben desde el *Dominio Cultural*, donde prevalece la concepción de pensar la creatividad como proyecto educativo de resolución de problemas.

Esta visión tiene un fuerte componente pragmático e instrumental con carencias importantes de referentes teóricos de la actividad. A ello tributan las *Concepciones Académicas* que estructuran el *Dominio Cultural*. Desde estas concepciones se transmite y refuerza la visión pragmática e instrumental de la creatividad como proceso de resolución de problemas. Aunque también existen concepciones asociadas a pensar la creatividad como proceso de pensamiento crítico y de búsqueda de la identidad; estas tienen una representación e impacto menor dentro del *Dominio Cultural*. A su vez, el *Dominio Cultural* y en consecuencia el *Institucional*, influyen en esta visión al asociar la creatividad con el talento y el mundo del arte. Esto va a determinar para lo *Institucional* un tipo de proyección y estrategia educativa cuya finalidad sea, principalmente, la familiarización del niño con una cultura general a partir de su interacción con el patrimonio del museo.

### **Referencias bibliográficas**

- CIEM (2004). *Informe sobre la investigación, la ciencia, la tecnología y el desarrollo humano en Cuba*. <http://www.ciem.cu>. 27/10/2011.
- CITMA (2003). *Estrategia de desarrollo científico y tecnológico en Cuba*. <http://www.undp.org/cu/idh%20cuba/cap2.pdf> 27/10/2011.
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In *The Systems Model of Creativity* (pp. 47-61). Springer Netherlands.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for

- creativity in education. In *The systems model of creativity* (pp. 161-184). Springer Netherlands.
- Dziedziewicz, D., & Karwowski, M. (2015). Development of children's creative visual imagination: A theoretical model and enhancement programmes. *Education 3-13*, 43(4), 382-392.
- Grohman, M. G., Ivcevic, Z., Silvia, P., & Kaufman, S. B. (2017). The role of passion and persistence in creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), 376.
- Gute, G., Gute, D.S., Nakamura, J., y Csikszentmihaly, M. (2008). The early lives of highly creative persons: The influence of the complex family. *Creativity Research Journal*. 20, 4, 343-357.
- Harrington, D. M. (2018). On the Usefulness of "Value" in the Definition of Creativity: A Commentary. *Creativity Research Journal*, 30(1), 118-121.
- Kaufman, G. (1995). A theory of cognitive strategy preference in problem solving. In Kaufman, K., Teigen., H. y Helstrup, T. (eds), *Problem solving and cognitive processes. Essays in honor of Kjell Raaheim*, 45-76.
- Kohanyi, K. (2011). Families and Creativity. *Encyclopedia of creativity*. Second edition. 1, 503- 508.
- Mas, A. C., Galán, M. E. R., & Gómez, N. B. (2017). UniTICarte: Redes Colaborativas para el desarrollo de proyectos creativos en la formación de Maestros en la Universidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (12), 119-129.
- Long, H. (2014). An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003–2012). *Creativity Research Journal*, 26(4), 427-438.
- Park, N. K., Chun, M. Y., & Lee, J. (2016). Revisiting individual creativity assessment: Triangulation in subjective and objective assessment methods. *Creativity Research Journal*, 28(1), 1-10.
- Ponce, A (2014). *Desarrollo del potencial creativo en la infancia desde el museo como escenario de comunicación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Reiter, R (2011). Problem Finding. In *Encyclopedia of creativity*. Second edition. 2, 250-253.
- Runco M. (Ed), (2007a). *Creativity. Theories and themes: research, development and practice*. San Diego: Academic Press, Elsevier.
- Runco, M. (2007b). To understand is to create: An epistemological perspective on human and personal creativity. In Richard, R. (ed), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social and spiritual perspective*. 91-108. Washinton DC: American Psychology Association.
- Runco, M. (2011). Developmental trends in creative abilities and potentials. In: *Encyclopedia*

- Runco, M. A., Hyeon Paek, S., & Jaeger, G. (2015). Is Creativity Being Supported? Further Analyses of Grants and Awards for Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 27(1), 107-110.
- Runco, M. A. (2017). Comments on Where the Creativity Research Has Been and Where Is It Going. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 308-313.
- Shiu, E. (2014). Creativity in cross-disciplinary research AI-GIRL TAN. In *Creativity Research* (pp. 86-103). Routledge.
- Simonton, D.K. (1990). *Psychology, Science and History: An introduction to historiometry*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 1,87-98.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2018). *The nature of human creativity*. Cambridge University Press.
- Weisberg, R. W. (2018). Insight, problem solving, and creativity: An integration of findings. In *Insight* (pp. 191-215). Routledge.
- Zhang, W., Zhang, Q., Yu, B., & Zhao, L. (2015). Knowledge map of creativity research based on keywords network and co-word analysis, 1992–2011. *Quality & Quantity*, 49(3), 1023-1038.

# Relatos dominantes opresivos de mujeres con historias de abuso sexual infantil

Oppressive dominant narratives of women with child sexual abuse stories

Yazmín Alejandra Quintero Hernández.

Universidad de Guanajuato. México

yazmin.quintero@ugto.mx

Recibido: 15-01-2019

Aprobado: 22-02-2019

## Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar el papel de la cultura en la construcción de los relatos dominantes opresivos de mujeres con historia de abuso sexual infantil. Mediante el Método de la Teoría Fundada, se aplicó una entrevista en profundidad a 11 mujeres. Se identificaron los relatos dominantes opresivos, los cuales estaban cargados de descripciones negativas de sí mismas; principalmente se encontró devaluación, auto desprecio y percepción de impureza. Partiendo de un enfoque que retoma la importancia del lenguaje como determinante de una realidad, de una problemática y de la solución a la misma, se discute la influencia determinante del lenguaje, la familia y la cultura en la construcción de estos relatos y en la autoimagen de estas mujeres.

**Palabras Clave:** Abuso sexual infantil, mujeres, relatos dominantes opresivos.

## Abstract

The purpose of the study was to analyze the narratives of 11 women with child sexual abuse stories. The women were applied a interview and a categorical thematic analysis. There were identified oppressive dominant narratives, with great evidence of a negative image of themselves, mainly it was found devaluation, self-contempt and impurity. Starting from an approach that takes the importance of language as a determinant determinant of a reality, a trouble and the solution to itself, it is discussed the determinant influence of the language, family and culture in the construction of these narratives and in the self-image of these women.

**Key words:** child sexual abuse, women, oppressive dominant narratives.

## Introducción

El estudio de abuso sexual infantil ha recibido atención debido a la gran cantidad de casos que se han reportado; así como, a la evidencia de consecuencias a corto y a largo plazo en las personas que lo viven. Así, el Informe Especial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes, presentado en octubre de 2006 en la Asamblea General de las Naciones Unidas, señala que, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en América Latina aproximadamente el 36% de las niñas y el 29% de los niños han vivido abuso sexual, y la tercera parte de las adolescentes han tenido una iniciación sexual violenta (Pinheiro, 2006).

Según un estudio realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), 150 millones de niñas y 73 millones de niños menores de 18 años sufrieron en 2002 relaciones sexuales forzadas u otras formas de violencia física y sexual (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2007). La mayoría de los estudios sobre prevalencia del fenómeno revelan que el abuso sexual infantil es un tipo de maltrato que se ejerce más sobre las niñas (Pinheiro, 2006); así, de acuerdo con una encuesta de victimización de la OMS en 2010, se indicó que un 20% de las mujeres y de un 5% a un 10% de los hombres habían vivido abuso sexual infantil (Martínez, 2016)

De los 33 países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupa el primer lugar en delitos de abuso sexual en contra de menores de 14 años (Senado de la República, 2018). Según datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de los Hogares (ENDIREH) efectuada en 2011, del total de las mujeres encuestadas mayores de 15 años que había sido violentada en algún espacio comunitario durante los últimos 12 meses, el 18.2% había sufrido abuso sexual (INEGI, 2013). La Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF, 2011) reporta en su informe estadístico delictivo correspondiente al 2011 un promedio de 6.6 delitos diarios correspondientes al abuso sexual infantil.

Por otro lado, las cifras en cuanto a la prevalencia de abuso sexual infantil varían considerablemente de estudio a estudio; estas diferencias se explican por la utilización de distintas unidades muestrales; así como de distintas definiciones de abuso sexual infantil, lo que dificulta comparar e interpretar adecuadamente los resultados de los estudios; además el abuso sexual es una experiencia que suele mantenerse en secreto. En relación con esto, la ONU, estima que, únicamente entre el 15 y el 30% de los casos de abuso sexual infantil se denuncian (Pinheiro, 2006).

En México se carece de información sistemática que muestre la magnitud del problema, no se cuenta ni con sistemas que faciliten el diagnóstico en niños que han sido víctimas de abuso sexual infantil, ni con procedimientos que faciliten la denuncia eficaz; además es aún un problema cargado de un fuerte estigma, y aunque el número de denuncias va en aumento, no es un tema muy documentado por los sistemas de justicia y salud; muchas de las denuncias, si acaso, sólo son presentadas ante el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) y no siguen un procedimiento jurídico y penal (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2010).



En este sentido, los datos estadísticos acerca del número de personas que viven abuso sexual infantil pueden quedarse cortos en cuanto a la realidad del fenómeno, principalmente por la dificultad que representa hablar abiertamente del tema, ya que un gran número de casos no son denunciados públicamente o incluso no son exteriorizados fácilmente a los miembros de la familia y en ocasiones sólo llegan a conocerse dentro del espacio terapéutico muchos años después cuando las personas adultas llegan a terapia y relatan su agresión, ya que la experiencia de abuso sexual infantil suele tener repercusiones a corto y a largo plazo. Muchas mujeres llegan a espacios terapéuticos, en numerosas ocasiones, por razones distintas a la agresión que vivieron de niñas.

La literatura identifica muchas de las problemáticas que llevan a las mujeres a terapia como consecuencia del abuso sexual infantil. Quintero (2011) realizó una revisión detallada de estudios que relacionan el abuso sexual infantil con distintos padecimientos, así en general encuentra que la mayoría de las investigaciones revisadas indican una relación significativa entre el abuso sexual infantil y padecimientos tales como la depresión, particularmente la depresión mayor; el trastorno de estrés postraumático y otros trastornos de ansiedad, como el trastorno de pánico; además del abuso de sustancias, los trastornos alimenticios, la ideación e intentos suicidas y las conductas autodestructivas deliberadas, la autora encontró en menor medida investigaciones que asocian al abuso sexual infantil con trastornos mentales y con otros padecimientos psicológicos como la personalidad borderline y antisocial, con los altos niveles de estrés psicológico; con problemas médicos como los trastornos gastrointestinales y los síntomas físicos; con niveles de sufrimiento y con el grado de ajuste en la edad adulta tal como el desarrollo mal adaptativo y la existencia de malestar en situaciones sociales; así como de respuestas psicológicas negativas como baja autoestima, sensación de pérdida de control, dificultades con la intimidad y dificultades sexuales.

La literatura también identifica que estas consecuencias están relacionadas con las construcciones y relatos que las mujeres realizaron sobre su propio abuso sexual.

Partiendo de la comprensión acerca de cómo los relatos determinan una realidad, una problemática y la solución de la misma, en este estudio se plantea el objetivo de analizar los relatos dominantes opresivos de 11 mujeres con experiencias de abuso sexual infantil, así se establece la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los relatos dominantes opresivos de 11 mujeres con historias de abuso sexual infantil?, se pretende que el análisis de estos relatos aporte elementos importantes que contribuyan al diseño de futuras intervenciones terapéuticas.

## **Desarrollo**

El enfoque teórico que justifica la presente investigación parte del construccionismo social, el cual enfatiza la influencia intersubjetiva del lenguaje, la familia y la cultura en la construcción social de la realidad (Gergen, 2002; Hoffman, 1990). Este enfoque retoma la importancia del lenguaje no sólo para crear realidades, sino también para determinar destinos (White, 1993), en este sentido, sólo existe lo que puede nombrarse y esto significa que nombrar algo

de determinada manera ayuda a co-crearlo, o co-construirlo (Andersen, 1996); además, el lenguaje está inmerso en una sociedad; por lo tanto, la construcción de la realidad se determina socialmente.

White y Epston (1993) señalaron que las personas dan significado a su experiencia por medio de relatos, es decir, para comprender su experiencia la persona debe relatarla y es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia, a su vez, el significado que los miembros atribuyan a los hechos decreta su comportamiento. Epston, White y Murray (1996) afirman que los relatos imponen comienzos y finales, y que estas imposiciones son arbitrarias a la memoria dado que destacan o desestiman aspectos; por otro lado, lo que se enfatiza o se omite de las historias contadas tiene efectos reales sobre las vidas de las personas (Magnabosco, 2014).

La metáfora narrativa, contraria a la idea de que las historias reflejan la vida, plantea que las historias contadas modelan la vida de las personas (White, 1994), así, dentro de este enfoque se ve a la vida como la representación teatral de los textos (Epston et al., 1996); autores como White (1993) señalan que la fuerza más poderosa para modificar nuestras vidas son los relatos que constantemente nos contamos a nosotros y a los demás; además, a pesar de que la experiencia de vida es tan rica, las personas sólo se centran en algo que puede convertirse en problemático, es a estos relatos a los que llamamos relatos dominantes opresivos (White, 1993; White y Epston, 1993); estos relatos son constitutivos, ya que modelan nuestra vida y relaciones (White y Epston, 1993). White y Epston (1993) señalan que cuando se estructura una narración, se utiliza un proceso de selección que deja de lado los hechos que no encajan en los relatos dominantes.

Por otro lado, estos relatos se construyen dentro de comunidades de personas e instituciones sociales (White, 1994); de tal manera que el contexto de interacción de las personas, su familia y su cultura crean significados que pueden ser más o menos negativos o positivos, inútiles o funcionales para la persona, es decir, las narrativas individuales derivan de las narrativas culturales, y aún más, dicho en palabras propias: “las narrativas individuales reflejan y a su vez proyectan y reproducen las narrativas culturales inmersas en una época y contexto determinados”.

Los relatos de algunas mujeres con experiencias de abuso sexual infantil reflejan creencias construidas socialmente y están cargados de imágenes negativas de sí mismas; de acuerdo con Kamsler (2002) muchas de estas mujeres tienen un auto concepto negativo y autodestructivo el cual comenzó a formarse de niñas cuando derivado de la experiencia de abuso sexual infantil se consideraron malas o sucias. Estas creencias se transmiten a los niños a través de la familia y de acuerdo con Ginzburg et al. (2006) estas creencias sobre el abuso sexual son un factor importante en el ajuste posterior del adulto que vivió abuso sexual infantil; en este sentido, Esler y Waldegrave (2002) mencionan que toda familia sostiene ciertos supuestos y creencias sobre cómo son las cosas; tanto Esler y Waldegrave (2001) como Durrant y Kowlaski (2002) retoman el concepto de White de “restricciones” para argumentar cómo las creencias e ideas dificultan que las personas que vivieron abuso sexual adviertan hechos y aspectos de su experiencia que no se ajustan a la versión saturada de problemas que han elaborado de sí mismas y de su vida.

Por otro lado, alrededor del abuso sexual infantil se han construido una gran cantidad de mitos, los mitos forman parte del sistema de creencias y algunos de estos pueden llegar a ser poco funcionales. Por lo tanto, es importante identificar y reflexionar sobre estos mitos, cuestionar su validez y promover realidades alternativas más funcionales sobre su propio abuso sexual. Se plantea la deconstrucción, la cual tiene que ver con subvertir realidades y prácticas familiares que se dan por sentadas (White, 1994), esto implica hacer consciente la manera en que ciertas formas de pensamiento modelan nuestras vidas o existencias.

En cuanto a las creencias y las prácticas sociales, culturales y familiares; de acuerdo con Baird (1996) en los relatos dominantes de sobrevivientes de abuso sexual infantil se pueden identificar algunas creencias provenientes de la cultura familiar, tales como que los niños deben respetar a sus mayores y amar a sus familiares, así como que los niños deben ser vistos y no escuchados; otras provenientes de la cultura romántica como que si amas a alguien tienes que hacer cualquier cosa por él y que si verdaderamente lo amas no sólo debes satisfacerlo sino sentirte bien por ello; otras más provenientes de la cultura de género, como que las niñas tienen que ser dulces y bonitas, cuidar de otros y no tener actividad sexual, mientras que los hombres son biológicamente sexuales y es responsabilidad de las mujeres decirles que no a sus intentos. Todas estas creencias y experiencias tempranas se transmiten a través de la familia y sientan las bases para la construcción de los relatos y la identidad de las mujeres.

Por otro lado, Miller, Parra y Hardin (2006) señalan que existe una tendencia de los perpetradores de culpar a sus víctimas de abuso sexual infantil por sus comportamientos provocativos, lo cual refleja y promueve creencias sociales que justifican al perpetrador, creencias tales como, que las víctimas lo querían o disfrutaban y que el hombre no tiene control sexual, por lo que la mujer es responsable del control sexual del hombre, estas creencias contribuyen a formar la identidad de las mujeres; además la falta de confianza en los niños o el descreimiento de los familiares tendrá efectos importantes en la formación de su identidad, en relación con esto White (2002) menciona que los discursos dominantes se construyen con base en la creencia de que los argumentos de los niños son poco validos o fiables y que los niños mienten, mientras los adultos dicen la verdad; además el abuso sexual infantil puede sentar las bases para la construcción de una identidad permeada de incapacidad de control y autonomía; así, de acuerdo con esto Magnabosco (2014) explica que en la situación de abuso sexual la víctima es tratada como objeto y no es respetada en su decisión y autonomía, lo que puede contribuir a la formación de una identidad donde se vean a sí mismas como carentes de control.

Resulta importante señalar que los autores antes mencionados han identificado los relatos e identidad de las mujeres con experiencias de abuso sexual infantil en contextos culturales y familiares diferentes, es decir, en otros países fuera del país donde pertenecen las participantes del presente estudio, lo que aporta elementos interesantes para entender las diferencias y similitudes culturales.

## Método

Se realizó un abordaje cualitativo desde el enfoque de la Teoría Fundamentada (TF), se eligió este enfoque al ser sustentado en el interaccionismo simbólico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El interaccionismo simbólico considera que no sólo la sociedad actúa sobre el individuo, sino que el individuo también da forma a su entorno en un proceso recíproco y parte del supuesto de que las personas construyen y comparten significados y que actúan con base en los significados que las cosas tienen para ellos, es decir, estos significados derivan o emergen de la interacción social que se tiene con los otros; estos significados se usan y transforman por medio de los procesos interpretativos que la persona emplea, por lo tanto, el objeto de estudio en el interaccionismo son los procesos de interacción, los cuales están mediados por el lenguaje y los símbolos (De la Cuesta, 2006).

La metodología propuesta por la TF se basa en dos estrategias: el método de la comparación constante, y el muestreo teórico o por saturación (Katayama, 2014); así, se recolectaron, codificaron y analizaron los datos de forma simultánea e iterativa y se recolectaron los datos hasta que se tuvo evidencia que ya no surgían nuevas categorías de análisis, es decir, hasta conseguir la saturación teórica y cuando se tuvo certeza que agregar nuevos casos no representaría encontrar información adicional, así la muestra final quedó conformada por 11 participantes a quienes se les entrevistó con el objetivo de conocer sobre su experiencia de abuso sexual infantil.

Las participantes fueron 11 mujeres mexicanas mayores de 18 años que manifestaron haber vivido abuso sexual infantil y que al momento de la entrevista vivían en una zona urbana de la Ciudad de México. Las características sociodemográficas de las participantes se resumen en la Tabla 1. Las participantes fueron contactadas por medio de un centro de salud pública al que acudían por razones distintas al abuso sexual infantil. Se identificó por medio de un cuestionario con datos sociodemográficos a las participantes con experiencias de abuso sexual infantil, una vez identificadas se les ofreció ingresar a un programa de intervención para tratar algunos efectos derivados de la situación de abuso sexual que vivieron y se solicitó su autorización para formar parte de un estudio con la finalidad de conocer las características en torno a su experiencia de abuso sexual infantil, se les informó que se les realizaría una entrevista, la cual se audio grabaría, así mismo se les aseguró su participación de manera, anónima, confidencial y voluntaria. Las participantes que aceptaron participar en el estudio firmaron un consentimiento informado y se les citó individualmente para realizarles la entrevista en un consultorio dentro de las instalaciones donde acudieron a solicitar los servicios. Las entrevistadoras no tenían relación previa con las participantes del estudio.

**Tabla 1.** Características socio demográficas de las participantes del estudio

	Edad	Estado Civil	Ocupación	Estudios
1	34	Casada	Costurera	Técnico enfermería
2	36	Unión Libre	Intendencia	Primaria
3	33	Casada	Intendencia	Secundaria
4	29	Soltera	Costurera	Secundaria
5	58	Separada	Hogar	Técnico enfermería
6	37	Soltera	Hogar	Licenciatura
7	56	Casada	Hogar/Ventas	Secundaria
8	36	Casada	Hogar	Secretariado Técnico
9	36	Casada	Hogar	Preparatoria
10	59	Viuda	Ventas	Primaria
11	51	Unión libre	Empleada oficina	Preparatoria

**Fuente:** Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado

La entrevista inició con la siguiente instrucción: “A pesar de lo difícil que puede ser hablar de la experiencia de abuso sexual infantil, es necesario conocer algunos aspectos relacionados con esta experiencia, lo que tú puedas relatar en este momento servirá para apoyar a otras mujeres que vivieron una situación similar.”

Posteriormente fueron exploradas cinco áreas: 1. Consecuencias que las participantes atribuyen a esta experiencia, 2. Imagen del agresor, 3. Explicaciones en torno a la agresión 4. Imagen de sí misma y 5. Expectativas a futuro. Para el presente estudio se presentan y analizan las respuestas al área correspondiente a la imagen que las participantes tenían de sí mismas.

Para analizar los resultados se realizó un análisis temático por categorías, para ello, se transcribieron textualmente las entrevistas audio grabadas, posteriormente se realizó una primera lectura para efectuar un análisis inicial y establecer las categorías, las cuales tras posteriores lecturas generaron otras subcategorías de análisis, que a su vez permitieron un análisis más preciso de la información. El sistema de categorías fue revisado por un investigador externo a la investigación original. Para proteger el anonimato y la privacidad de las participantes se asignaron folios a las entrevistas y se reportan los fragmentos de la entrevista por medio de códigos usados para identificar a las participantes.

## Análisis de los resultados

El análisis de las entrevistas reveló que los relatos dominantes compartidos por las 11 mujeres del estudio incluían descripciones negativas de sí mismas que abarcaban imágenes de minusvalía, devaluación, auto desprecio, indignidad e impureza. Se extraen algunos fragmentos de la entrevista de las participantes que ejemplifican cada una de las categorías encontradas.

“... yo me sentía, así como ¿por qué me busca? (refiriéndose a su esposo actual), o sea si yo estoy gordita y él estaba más chico que yo, entonces así como que yo no me merecía eso, que él me buscará, que él me, porque él era soltero y él podía tener chicas de su edad... como que, no sé, aja, como que no merecía yo muchas cosas, como que no este, como le diré, como que no, no era digna de tener a una persona así conmigo, no sé...yo tenía la autoestima baja...”.

Otra participante se identificó con “basura”, lo cual remite a algo, no sólo sin valor, sino que estorba; y por supuesto a la sensación de suciedad, la cual se describió en las narrativas de otras tres participantes

“Yo me sentía como basura, es que yo decía y hasta la fecha que yo no soy digna de gustarle a un hombre”

“Como que me sentía yo sucia, sucia el, el, o sea como que era pecado el que yo sintiera todas, el que me gustara que me acariciara...”

“Yo tendría 28 años cuando empecé a tener este, relaciones y tampoco me gustó; me dolió mucho, me sentí sucia nuevamente (sollozo)... al principio sí, yo me sentía sucia, luego también entonces siempre he tenido la autoestima muy baja”

“Yo ya no me sentía limpia, o sea como que yo sentía que no me, este ¿cómo le diré? ...”.

Las participantes al vivir este tipo de experiencia de niñas pudieron aprender que tenían que complacer a algún otro y dejar sus necesidades de lado, práctica que siguieron realizando de adultas.

“...les compré muchas cosas que yo dejé de comprarme, que no me sentía con, con el derecho a, a gastarme ese dinero en mi misma porque me sentía yo este, no merecedora de todas esas cosas sentía que ellos merecían más o necesitaban más o que siempre estaba anteponiendo otros antes que yo, toda mi vida fue así eh, todo el tiempo trabajé para otros este, les compré a otros y, y, yo no me podía ni comprar ni disfrutar algo para mí porque simple y sencillamente no, no sé, no lo podía hacer”.

Magnabosco (2014) señala que la identidad de las mujeres afectadas por el abuso sexual infantil se forma por la significación que realizan del evento. En las participantes del estudio se reflejó una identidad negativa donde

manifestaron sentirse como “basuras”, “sucias” y “no merecedoras” resaltando la sensación de suciedad por ser la mayormente reportada. De manera similar Jackson, Newall y Backett-Milburn (2015) analizaron las narrativas de 2986 niños y adolescentes con experiencias de abuso sexual infantil, encontrando un bajo auto concepto y una sensación de suciedad.

Por otro lado, se encontraron dos participantes con auto imágenes positivas; sin embargo, éstas no estuvieron presentes en la infancia cuando el abuso sexual ocurrió.

“Siento como que soy una persona ahorita que ha cambiado mucho, mucho, mucho, a la persona que era antes, con una seguridad que antes no tenía, con una autoestima que tampoco tenía...”

Además, en una de estas dos participantes, su autoimagen fue ambivalente y no permaneció todo el tiempo; así, la participante fluctuaba entre imágenes positivas y negativas de sí misma.

“A veces sí me siento una mujer fuerte, a veces siento que soy débil, que no puedo, frágil, no puedo ¿sí? Eh... pero más que nada es eso, él que no pueda, él que esté consciente de algunas cosas que las pueda hacer pero que no pueda, no pueda decirlas”.

Muchas de las participantes pudieron aprender a identificarse como débiles, sobre todo si existieron intentos ineficaces por detener su agresión, pudieron aprender que no tenían la fuerza para hacerlo y que sus relatos no eran válidos o creíbles.

De acuerdo con Gergen al ser los relatos construidos dentro de la vida social no son posesiones del individuo sino de las relaciones (Estrada y Díazgranados, 2007). Acorde con esto Karl Tomm señala que la identidad está constituida por lo que cada persona sabe de sí misma y lo que cada persona sabe de sí misma está en función de prácticas culturales de descripción, etiquetado, clasificación, evaluación, segregación, exclusión, etc. (White y Epston, 1993) prácticas que se transmiten a través de la familia.

Los relatos de las mujeres de este estudio incluyeron una falta de apoyo familiar y en la mayoría de sus narraciones se identificaron descreimientos por parte de familiares.

“Yo lo sentí como que ellos me percibían como mentirosa...sí porque me decían -si no me dices la verdad te voy a pegar-”

“Le platiqué a mi papá y mi papá no me creyó... dice ¡No! ¿Cómo puede ser? si el... B... era el, el señor ingeniero, el... el... el señor respetable y pus, pus eso pasó”

“Mi mamá en su momento supo, pero no me creyó; de hecho me pegó, me pegó mi mamá porque ella pensaba que yo estaba inventando... que yo, pus que no era cierto, que no, que no porque además pus son sus hermanos ¿no?... Como yo vi que mi mamá no hizo nada pues, me quedé callada”

“Y le decía yo a mi mamá, estaba muy chiquita y le decía yo a mi mamá, pues que qué pasaba y nunca me ponía atención y no me hacía caso y me decía -eres una niña mentirosa, eres una niña muy fea... y a mi mamá le decía yo que pues que mi papá me hacía cosas en la noche y me decía -no, que eres mentirosa- o sea me ignoraba nunca me creía”.

El descreimiento y falta de apoyo por parte de familiares se ha reportado en otros estudios con participantes de contextos socioculturales distintos al de las participantes de este estudio; así, por ejemplo, en el trabajo de Jackson, Newall y Backett-Milburn (2015) antes mencionado, se identificó en una tercera parte de los 2986 niños, el decrecimiento de los familiares a los relatos de los menores.

De acuerdo con Kamsler (2002) la falta de apoyo y el descreimiento de la experiencia pueden afectar aún más que la experiencia misma; conforme a la autora este tipo de creencias y prácticas familiares contribuyen a la significación que dan al evento y a la formación de su identidad.

La falta de apoyo de los familiares también se identificó en forma de minimización de la agresión, lo que puede contribuir a la formación de una identidad donde las participantes no se reconocían como seres valiosos y dignos de respeto, cuidado y atención.

“...y nada más le reclama al agresor...pero tampoco hizo nada en ese momento... nada más le dijo eso”

“Mi mamá dijo que yo estaba mal que no me había hecho nada; primero dijo que era mentira, que yo lo había inventado porque no me dejaban tener novio, pero ya después como yo empecé a llorar y le dije que no era mentira, que yo tenía una testigo que era mi amiga ... ya mi mamá dijo -bueno sí es cierto pero nunca le ha hecho nada- dice, -o sea no la ha violado-, nada más eso le dijo que no me había violado que, siempre, siempre, siempre, toda su vida dijo que no me había hecho nada, o sea que lo intentó y me manoseaba”

“Yo le decía a mi mamá y mi mamá decía: pues ya no vayan”.

Además, los intentos ineficaces por detener la situación, al pedir apoyo de sus familiares sin obtenerlo, pueden contribuir a generar una sensación de falta de control que tendrá efectos que deriven en sensación de auto-ineficacia, incompetencia y falta de fortaleza.

Los relatos de las mujeres de este estudio evidenciaron que nunca lograron ser escuchadas. En algunas se manifestó descreimientos, desacreditaciones y descalificaciones a sus llamadas de auxilio y se identificó en varios de los relatos una sensación de impotencia. Las narrativas permitieron identificar algunos hechos provenientes de la cultura familiar como que los niños no deben ser escuchados (Baird, 1996). Lo anterior remite a la importancia de identificar algunos aspectos que impiden que el abuso sea revelado y por lo tanto detenido, lo cual desde una mirada social y contextual están en función de la dinámica familiar, las dinámicas de poder, las etiquetas y el tabú de la



sexualidad (Collin-Vézinaa, Sablonnière-Griffinb, Palmerb & Milne, 2015). De acuerdo con Kamsler el descreimiento de sus narraciones de niñas les negó el derecho de ser narradoras de historias (Epston, White y Murray, 1996).

Los relatos de las participantes acerca de la respuesta de sus familiares al conocer la situación de agresión que vivían reflejan también algunas creencias sociales provenientes de la cultura de género (Baird, 1996), ideas tales como que la mujer provoca al agresor, el hombre no tiene control sexual, por lo tanto, es la mujer la responsable del control sexual de hombre (Aronson, 2007).

“Mi mamá me pega muy feo y me dice que esteee... que si yo había vivido esto antes por qué lo vuelvo a hacer. A raíz de esto siempre me ha dicho que fui precoz, que fui precoz, muy, muy precoz y que este... que a mí me gustaba y que desgraciadamente me parecía a alguien de su familia porque era igual”.

“Pues es que yo, yo de lo que me acuerdo es que, yo no sé si la que se dio cuenta fue una de mis tías y le dijo a mi mamá, entonces yo cuando le dije a mi mamá -es que, es que yo no soy-, yo le dije, yo me acuerdo que le dije -es que yo no soy- y ella me empezó a pegar o sea ella y me pegó enfrente de todos”.

En el relato de una participante se identificó que fue culpada por su madre de la agresión posterior que vivió su hermano menor por el mismo agresor.

“... hasta la fecha, me dice que por qué no lo dijimos, que ella no, que ella que, que lo que nos... que lo que me pasó a mí y le pasó a mi hermana y aparte somos culpables por lo que le pasara a mi hermano (fuerte intento de contener el sollozo) fue por nos...por nosotros; porque dice que ella no tiene la culpa (llanto)”.

La asignación de responsabilidad por el abuso sexual infantil recae en las niñas y también puede ser transmitida por el agresor como mecanismo de control hacia la niña y para mantener la agresión en silencio. De acuerdo con Kamsler, generalmente el perpetrador transmite abierta o encubiertamente al niño el mensaje de que él tiene la culpa del abuso (Epston et al., 1996); a su vez Baird (1996) señala que el perpetrador puede convencer a la niña de que es responsable de lo que está pasando, esto conlleva en la niña una auto evaluación negativa, lo que impide que tenga la confianza de acercarse a otras personas y pedir ayuda y origina en ella un sentimiento de impotencia y desesperanza.

Se identificaron en algunas participantes estrategias utilizadas por el agresor para mantener el abuso sexual infantil en secreto.

“...y empezaban este... pues las amenazas, si decía yo algo, pues que no me iba a querer mi mamá, entonces pues siempre este... pues así fue creciendo y con el silencio ¿no? miedo de lo que él me decía y este... pasó el tiempo”.

En este relato se evidencia que el agresor a fin de mantener el silencio de la niña la hacía ver como responsable de la agresión y la amenazaba con la desestimación que tendría de su madre.

Los relatos de las participantes identificaron el uso de amenazas y mecanismos de control por el agresor que contribuían al etiquetado y formación de la imagen de las participantes.

“Me empezó amenazar que este... pues que estaba yo loca, que no era cierto lo que yo decía, que dijera la verdad y que este...que yo, que yo me figuraba ¿no? las cosas...”

Simone de Beauvoir (1997) ha descrito cómo el uso de la etiqueta de “loca” ha sido empleado como mecanismo de control histórico y social hacia la mujer. En este sentido Kamsler (2002) menciona que las primeras interacciones entre la niña y el agresor ocurren antes de que ella se forme una opinión propia de sí misma, lo que establece las condiciones para el desarrollo de una imagen dominante de sí misma permeada de vergüenza y auto desprecio; señala que desde niñas las víctimas pueden comenzar a considerarse malas o sucias, pensamientos que en ocasiones son alentados por el agresor con el fin de apartarla de los otros miembros de la familia y asegurar su silencio; o por la familia, al negar, dudar o no creerles.

Baird (1996) señala la necesidad de que las sobrevivientes de abuso sexual infantil recuperen el sentido de control; de acuerdo con esta idea Sahin y McVicker (2009) señalan la importancia de que las sobrevivientes deconstruyan sus relatos donde se ven a sí mismas como víctimas de cualquier situación de su vida; eliminar la identidad de víctimas será el primer paso para que adquieran control sobre sus vidas.

Se propone a la terapia narrativa como medio para deconstruir estos relatos dominantes opresivos y para co-construir relatos alternativos más funcionales, ya que las mujeres que vivieron abuso sexual infantil necesitan estructurar un relato más positivo de su vida y de su identidad personal y social (Magnabosco, 2014), para lo cual es necesario que desafíen el modo en que obran ciertas ideologías y conocimientos dominantes, se desprendan de los rótulos y etiquetas, lo que les dará la oportunidad de apartarse de la imagen patológica que tienen de sí mismas, identificando las contribuciones realizadas por los demás a través de su interacción con ella en la construcción de esta imagen de sí misma (White, 1994); además, es necesario que las mujeres describan aspectos de sí mismas dejados de lado por la imagen dominante, retomando a través de sus narraciones los eventos extraordinarios los cuales ayudarán a la elaboración de una imagen alternativa: De acuerdo con Magnabosco (2014) es necesario buscar la posibilidad de modelar determinadas descripciones de sí mismas, buscando principalmente deconstruir los motivos que justifican las conductas abusivas.

## Conclusiones

Tanto la propia atribución de responsabilidad que la niña realizó del abuso sexual infantil, como, la sensación de impotencia y falta de control, se encontraron enmarcadas dentro de prácticas sociales, culturales y familiares que dieron significado a la experiencia de las mujeres y crearon la narrativa que realizaron de su historia, plagada de relatos opresivos dominantes.

Los relatos de las 11 mujeres de este estudio evidencian una imagen donde las participantes se identifican a sí mismas como sucias, devaluadas o indignas; además, los 11 relatos describen una falta de apoyo familiar y evidencian la influencia de la familia en la formación de su identidad.

Los resultados del estudio son similares a los reportados por autores de contextos socio culturales distintos, lo cual nos puede estar remitiendo a prácticas opresivas culturales, sociales y familiares relativamente universales.

La importancia de identificar los relatos dominantes de las mujeres que viven abuso sexual infantil posibilita el reconocimiento de las creencias y prácticas culturales, sociales y familiares opresivas, las cuales están relacionadas con la imagen e identidad negativa de sí mismas; el reconocimiento de estas prácticas posibilita a su vez la construcción de un relato alternativo, razón por la cual la terapia narrativa se plantea como excelente opción para este fin.

Se hace necesario deconstruir los motivos que justifican las conductas abusivas, principalmente la idea socialmente construida de que la mujer de alguna manera es responsable del abuso, sea por haberlo permitido, no haberlo evitado o de alguna manera creer que pudieron haberlo provocado.

Es importante cuestionar prácticas sociales, culturales y familiares; principalmente las prácticas de poder patriarcales que justifican al perpetrador al verlo como incapaz de controlar sus instintos sexuales, lo que coloca la responsabilidad en la mujer.

Finalmente, se apuesta por relatos alternativos que promuevan una imagen de sí mismas donde se identifiquen como personas valiosas, dignas de aprecio incondicional, con lo que se pretende recuperar la confianza en los otros y la autoconfianza en sí mismas, lo anterior permitirá devolverles el control sobre sus vidas.

## Referencias bibliográficas

- Andersen, T. (1996). Reflexiones sobre la reflexión con familias. En S. McNamee y K. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social* (pp. 54-68). Barcelona, España: Paidós.
- Baird, F. M. (1996). A narrative context for conversations with adult survivors of childhood sexual abuse. *Family Systems Research and Therapy*, 5, 51-71. Recuperado de [http://12accede.org/FrankBaird\\_NarrativeSurvivor\\_Progress\\_PGI.pdf](http://12accede.org/FrankBaird_NarrativeSurvivor_Progress_PGI.pdf)
- Collin-Vézinaa, D., Sablonnière-Griffinb, M., Palmerb, A. & Milne, L. (2015). A preliminary mapping of individual, relational, and social factors that impede disclosure of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 43, 123-134. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.03.010
- De la Cuesta, B. C. (2006). Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados*, 2º. Semestre 2006, 10 (20), 136-140.
- Durrant, M. y White, C. (Comps.). (2002). *Terapia del abuso sexual*. Barcelona, España: Gedisa.
- Epston, D., White, M. y Murray, K. (1996). Una propuesta para re-escribir la terapia. Rose: La revisión de su vida y un comentario. En S. McNamee

- y K. Gergen (Coords.) *La terapia como construcción social*. (pp. 121-139). Barcelona, España: Paidós.
- Esler, I. y Waldegrave, J. (2002). Abuso sexual. Dos mujeres exponen dos maneras diferentes de encarar el mismo problema y en la misma perspectiva. En M. Durrant y C. White (Comps.), *Terapia del abuso sexual* (pp. 122-220) Barcelona, España: Gedisa
- Estrada, M. A. y Díazgranados, F. S. (Comps.) (2007). *Kenneth Gergen Construcción social aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/56584804/GERGEN-Kenneth-2007-Construccionismo-Social-Aportes-Para-El-Debate-y-La-Practica>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2007). Estado Mundial de la Infancia 2007. La mujer y la infancia. El doble dividendo de la igualdad de género. Nueva York, USA: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Gergen, K.J. (2002). La terapia como una construcción social: Dimensiones, deliberaciones y divergencias. EE.UU.: Swarthmore College.
- Ginzburg, K., Arnou, B., Hart, S., Gardner, W., Koopman, C., Classen, C. C., ... Spiegel, D. (2006). The abuse-related beliefs questionnaire for survivors of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 30 (8), 929-943. doi: 10.1016/j.chiabu.2006.01.004
- Hoffman, L. (1990). Constructing realities: An art of lenses. *Family Process*, 29, 1-12. doi: 10.1111/j.1545-5300.1990.00001.x
- Hernández, S. R., Fernández, C.C. y Baptista, L. P. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta Edición. México: Mc Graw Hill
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática INEGI (2013). Mujeres y hombres en México, 2013. México: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en colaboración con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).
- Jackson, S., Newall, E. & Backett-Milburn, K. (2015). Children's narratives of sexual abuse. *Child & Family Social Work*, 20 (3), 322-332. doi: 10.1111/cfs.12080
- Kamsler, A. (2002). La formación de la imagen de sí misma. Terapia con mujeres que sufrieron abuso sexual durante la infancia. En M. Durrant y C. White (Comps.), *Terapia del abuso sexual* (pp. 15-25) Barcelona, España: Gedisa.
- Katayama, O.R. J. (2014). Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Lima, Perú: Fondo Editorial Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Magnabosco, M. M. (2014). El Construcciónismo social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de Psicología*, 32 (2), 219-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618002>

- Martínez, M. L. R. (2016). El abuso sexual infantil en México: Limitaciones de la intervención estatal. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- McNamee, S. y Gergen, K. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Miller, B. J., Parra, J. R. & Hardin, M. (2008). The use of narrative therapy and internal family systems with survivors of childhood sexual abuse: Examining issues related to loss and opresión. *Journal of Feminist Family Therapy*, 18(4), 1-27. doi: 10.1300/J086v18n04\_01
- Pinehiro, P. S. (2006). Informe Mundial sobre la Violencia contra los niños y las niñas. Ginebra: Organización Mundial de la Salud (ONU), en [http://www.unicef.org/lac/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia.pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf)
- Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal PGJDF (2011), Informe estadístico delictivo en el DF, México, 2011, <http://www.pgjdf.gob.mx/index.php/procuraduria/estadisticas/periodo/2011>, consultado el 19 de febrero de 2012.
- Quintero, H. Y. (2011). Eficacia de un programa de intervención en mujeres que han vivido abuso sexual infantil. Tesis de doctorado en psicología profesional no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., México, en <http://132.248.9.195/ptd2012/febrero/0677573/Index.html>
- Red por los Derechos de la Infancia en México REDIM (2010). La Infancia Cuenta en México 2010. Ensayo temático. La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Un Mirada Regional. México: REDIM, en <http://www.derechosinfancia.org.mx/ensayoicm2010.pdf> (consultado el 23 de diciembre de 2014).
- Sahin, Z.S. & McVicker, M., (2009). The use of optimism in narrative therapy with sexual abuse survivors. *Journal of European Psychology Students*, 1(1), 1-6. doi: 10.5334/jeps.ag
- Senado de la República (2018). Coordinación de comunicación social. Recuperado de <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/periodo-ordinario/boletines/15298-mexico-primer-lugar-de-la-ocde-en-maltrato-infantil-senador-martinez-martinez.HTML>, recuperado el 10 de febrero de 2018.
- White, M. (1993). Relato, conocimiento y poder. En M. White y D. Epston (Eds.), *Medios narrativos para fines terapéuticos* (pp. 19-52). Barcelona, España: Paidós.
- White, M. (1994). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona, España: Gedisa.
- White, M. (2002). *El Enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona, España: Gedisa.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona, España: Paidós.



# Pedagogía humanista-ética-lúdica: alternativa para la mejora de la calidad de la educación en el componente de autonomía curricular

Humanistic-ethical-ludic pedagogy: alternative for the improvement of the quality of education in the curriculum autonomy component

Daniel Magaña Duarte. danielduarte@prodigy.net.mx

Postdoctorado en Investigación Educativa

Instituto Universitario Internacional de Toluca

México

Recibido: 23/12/2018

Aprobado: 11/02/2019

## Resumen

La *Pedagogía humanista-ética-lúdica* como *alternativa para la mejora de la calidad de la educación*, asume como enfoque construir el conocimiento desde la conciencia geohumanista; sustentado teóricamente en la ética, filosofía, sociología, pedagogía y política educativa; epistemológicamente en la genealogía. El objetivo de esta investigación fue fundamentar teórica y metodológicamente la pedagogía humanista-ética-lúdica, a partir de los elementos teóricos aportados por la axiología del humanismo integral. Entre los diversos aportes destaca el comprender y aplicar la categoría de pedagogía humanista-ética-lúdica a partir de la atención consciente del tiempo presente. Este abordaje teórico metodológico, ofrece los elementos para proponer un modelo de *Pedagogía humanista-ética-lúdica* en el marco del paradigma crítico sociológico, dentro del seno moral del humanismo integral.

**Palabras clave:** Ética, Humanismo, Pedagogía, Virtudes, Conciencia.

## Summary

The humanistic-ethical-ludic Pedagogy as an alternative for the improvement of the quality of education, assumes as an approach to build knowledge from the geohumanist consciousness; supported theoretically in ethics, philosophy, sociology, pedagogy and educational policy; epistemologically in the genealogy. The objective of this research was to theoretically and methodologically base the humanistic-ethical-ludic pedagogy, based on the theoretical elements provided by the axiology of integral humanism. Among the various contributions, it is important to understand and apply the category of humanistic-ethical-ludic pedagogy based on the conscious attention of the present time. This methodological theoretical approach offers the elements to propose a model of humanistic-ethical-ludic pedagogy within the framework of the critical sociological paradigm within the moral core of integral humanism.

**Keywords:** Ethics, Humanism, Pedagogy, Virtues, Consciousness.

## Introducción

La propuesta denominada pedagogía humanista-ética-lúdica se plantea como una alternativa para lograr la mejora de la calidad de la educación en el desarrollo del componente de autonomía curricular en educación básica (SEP, 2017a), resultado de una investigación que privilegió una lógica en construcción de corte teórico y metodológico.

En este sentido, de acuerdo con Escudero (1999), el abordaje de este objeto de estudio se realizó desde un acercamiento teórico, como una alternativa para aprovechar las bondades que actualmente ofrece el componente de autonomía curricular. Así, este planteamiento, prioriza la cuestión humanista, ética y lúdica, para el desarrollo de la conciencia, las virtudes y de los valores del educando de educación básica, en el contexto de una conciencia geohumanista, en detrimento del predominio de la era de la geoeconomía (Gorostiaga, 2008). En este tenor, dicha acción investigativa teórica, se efectuó sustentándose en un fundamento proveniente de las aportaciones de Maritain (1943a, 1943d), Varela (1996, 2000, 2003), Chalmers (1999), Jackendoff (1998), Foucault (1991, 2002), Kaplún (1998), León (2008) y el análisis de la normatividad educativa actual (SEP, 2011, 2017a, 2017b), entre otros.

Sobre las cuestiones metodológicas, se sustentó en una orientación epistemológica del pensamiento genealogista desde la perspectiva de Meneses (2008), y una estrategia interpretativa, fundamentada en la hermenéutica social propuesta por Habermas (2000). Todo ello, desde una lógica de investigación, tal como se expone en la *Estrategia interpretativa para investigar... en educación* (Zamora y García Millán, 2013); en el marco de la Sociología de la Educación (González y Torres, 1981) y desde la perspectiva de Zamora y García Millán (2016a).

Con todo este andamiaje teórico-metodológico concretamos el objetivo del estudio teórico, que fue: Fundamentar teórica y metodológicamente la pedagogía humanista-ética-lúdica, como alternativa para la mejora de la calidad de la educación en el componente de autonomía curricular en el marco del Modelo Educativo 2017 de la Secretaría de Educación Pública en México, que privilegie la ética, las virtudes, los valores y la conciencia del educando. Con base en dichas decisiones, la presente investigación, sostiene que: Los aportes teóricos de la cuestión ética, humanista y lúdica proporcionan las pautas teórico-metodológicas para sustentar la pedagogía humanista-ética-lúdica, a partir de una lógica investigativa fundada en la perspectiva del pensamiento genealogista y la estrategia interpretativa, basada en la hermenéutica social.

La propuesta se construye desde una aproximación dialógica humanista integral, centrada en una ética dignificadora de las virtudes esenciales de toda persona, conjuntamente con la práctica de la atención plena, la cual trasciende constructiva y propositivamente aquellas éticas que han dado lugar a prácticas indignas y de opresión, tanto de educandos como de educadores, donde el desarrollo armónico y la dignidad de los seres humanos, acaban siendo corrompidos y trastocados en beneficio del hedonismo, de la supresión del otro, así como del utilitarismo y de las ganancias individualistas de toda clase, a expensas de la marginación y anulación de la/el otro, y por lo tanto, del beneficio de la sociedad en su conjunto. En este contexto pedagógico, el



baremo de la ética humanista integral dialógica, en conjunción con la puesta en práctica de los valores, transforman «al maestro», «al facilitador», en un educador-educado momento a momento, el cual se encuentra en diálogo continuo con sus co-participantes educandos-educadores.

De esta interacción constante emerge una nueva codificación, encaminada por intenciones y acciones éticamente propositivas y edificantes, en la que tanto los educandos como los educadores asumen y se apropian de la trascendencia que obtiene su accionar en la constante retroalimentación de constituirse mutuamente en fabricantes de actitudes y de conductas dignificantes de cada acto llevado a cabo, (por mínimo e imperceptible que sea este), derivando y constituyéndose el conjunto de este proceso, en una permanente co-creación educativa, a través del diálogo pedagógico-propositivo y en pro de la mejor historia individual y social posible.

Comprender e interpretar las disertaciones teóricas que tienen que ver con la ética, las virtudes, el humanismo y lo lúdico, implica la profundización del fenómeno pedagógico en el campo de la discusión filosófica, ética, sociológica y lúdica; tal como lo han estudiado los diversos autores aquí referidos. En este sentido, se manifiesta que la discusión teórica emprendida se concretó en los ámbitos disciplinarios de la Filosofía, la Sociología y la Pedagogía, ciencias que a su vez posibilitaron la construcción teórica metodológica de la pedagogía humanista-ética-lúdica.

El objetivo general del trabajo es: Fundamentar teórica y metodológicamente la pedagogía humanista-ética-lúdica, como alternativa para la mejora de la calidad de la educación en el componente de autonomía curricular en el marco del Modelo Educativo 2017, que privilegie la ética, las virtudes y los valores del educando. Como objetivos específicos el estudio se planteó: a) Interpretar las diferentes teorías que sustenten la pedagogía humanista-ética-lúdica, priorizando la cuestión ética, las virtudes, los valores y el desarrollo de la conciencia del educando y b) Proponer metodológicamente la pedagogía humanista-ética-lúdica para la mejora de la calidad de la educación en el caso del componente de autonomía curricular.

Se partió de la Pregunta de Investigación: ¿Cuáles son las pautas teórico-metodológicas que sustentan la pedagogía humanista-ética-lúdica?

En el afán de concretar el propósito de construir una propuesta en torno a la Pedagogía humanista-ética-lúdica, la estructura de esta investigación, se integra por cuatro apartados: En el primero: **“Planteamiento del objeto de investigación”**, se muestra el origen del objeto de estudio, en tanto causas que permiten la construcción de esta investigación. En el epígrafe titulado **“Elementos fundamentales que sustentan la pedagogía ética-humanista-lúdica”**, se describe lo que diversos autores han escrito en torno al objeto de estudio, a la vez que la exposición del sustento teórico de esta investigación, fundado especialmente en los pensadores de la cuestión humanista, ética y lúdica; sustento de la propuesta. En el **apartado** denominado **“Precisiones metodológicas de la investigación”**, se señala la metodología empleada, integrada por el paradigma epistemológico, el enfoque metodológico; la premisa; las definiciones de las categorías; y el diseño de la investigación.

Por último “**La pedagogía humanista-ética-lúdica**”, muestra la propuesta, producto del desarrollo integral del estudio. Sección que permitió elucidar la cuestión humanista, ética y lúdica de este planteamiento innovador, alejado de la fe en la razón científica-instrumental. Al final también se presentan las conclusiones y las referencias bibliográficas.

## Desarrollo

### Planteamiento del objeto de investigación

Desde el mes de agosto de 2018, en todas las escuelas de educación básica en México, se puso en marcha la implementación del componente de Autonomía Curricular en el marco del *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad* (SEP, 2017b). Componente que durante el ciclo escolar 2017-2018, fue desarrollado en su fase piloto, denominada Fase Cero.

Lo innovador del modelo 2017, es que reconoce a la autonomía curricular como “la facultad que posibilita a la escuela el decidir un porcentaje de los contenidos programáticos de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos [...] Este componente facilita reorganizar al alumnado por habilidad o interés, y propicia la convivencia en un mismo espacio curricular de estudiantes de grados y edades diversas”. (SEP, 2017a: 656). La puesta en práctica de este componente, abarca cinco ámbitos, a saber: 1. Ampliar la formación académica; 2. Potenciar el desarrollo personal y social. 3. Nuevos contenidos relevantes; 4. Conocimientos regionales. 5. Proyectos de impacto social (*Ibíd.*, 620). Fue el segundo ámbito, que señala *la necesidad de potenciar el desarrollo personal y social de los educandos*, el que dio origen a esta investigación; pues su objetivo principal consiste en: [...] ofrecer a los estudiantes espacios para [...] posibilitar formas de convivencia e interacción basadas en principios éticos, así como participar en juegos motores y actividades físicas [...] para favorecer el desarrollo de actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal, la comprensión y regulación de las emociones e igualmente a la capacidad para establecer relaciones interpersonales —procesos estrechamente relacionados—, en los cuales los estudiantes de educación básica logren un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social. [...] Para contribuir a la formación integral de niños y adolescentes mediante aprendizajes que les permitan adquirir conciencia de sí, mejorar sus desempeños motores, canalizar su potencial creativo y promover el cuidado de su cuerpo. (SEP, 2017a, p. 622).

Desde la actual reforma educativa 2018, se pretende “posibilitar formas de convivencia e interacción basadas en principios éticos” (SEP, 2017a, p. 622). Es urgente reconocer que la educación básica de los niños mexicanos ocurre en un contexto donde la pedagogía tradicional y las nuevas pedagogías que privilegian el constructivismo y las competencias, no son suficientes para formar los principios éticos, y por lo tanto, los valores idóneos en los niños mexicanos. Esta investigación busca la construcción de nuevas alternativas pedagógicas, contribuyendo de esta forma a que las innovaciones curriculares del nuevo modelo educativo consigan la meta propuesta. Considerando todo lo anterior, al no contarse con una pedagogía humanista-ética-lúdica para la

praxis de dicho componente, debido esto último al predominio de la pedagogía tradicional en los centros escolares, resulta imprescindible plantearla desde la posibilidad teórica de este estudio.

**Justificación o fundamentación.**- La necesidad de proponer la construcción teórica de la pedagogía humanista-ética-lúdica en la era geohumanista, de acuerdo con Gorostiaga (2008), responde al componente de autonomía curricular en el contexto del *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad* (SEP, 2017b), ya que éste es el espacio curricular idóneo que exige la puesta en práctica de dicha pedagogía. Es en este contexto que la intención de fundamentar de manera teórica la pedagogía humanista-ética-lúdica consiste en tener presente que la filosofía y la ética humanista integral se encuentran sosteniendo la edificación del desarrollo armónico e integral de la esencia de toda persona, y por lo tanto de los estudiantes de educación básica. Motivo por el cual, esta investigación se orienta a fomentar la convivencia ética y virtudes entre los integrantes del salón de clase; como un espacio permanentemente abierto al diálogo, a la escucha, a la conversación y al intercambio de experiencias y vivencias con el mayor nivel posible de ética virtuosa y de atención consciente. De este modo, el bien común será una meta a conseguir, debido a que la pedagogía humanista-ética-lúdica, busca que el educador se convierta en un sujeto que lleve a cabo procesos de transformación reflexiva en la convivencia, donde educador y educando se transforman juntos en un convivir reflexivo, ya que este educador no tiene la función de ser un receptáculo de diversos conocimientos que debe transmitir, sino que conlleva la misión de ser una persona que se conduce generando el espacio relacional que acerca a dos seres humanos en mutuo aprendizaje.

Con la intención de fundamentar de manera teórica la pedagogía humanista-ética-lúdica, se enfatiza la importancia del “modo de estar en la relación con los otros” en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como ya lo sugería Vygotski (1996), quien señalaba la importancia de que al interior de las aulas escolares, las vivencias de la relación no sólo ocurrieran desde su componente biológico, sino también social, debido a que: “Lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo cómo vive dicha situación el niño.” (p. 383)

## **Elementos Que Sustentan La Pedagogía Humanista-Ética-Lúdica**

### **1-La conciencia y los ámbitos de su desarrollo en el ser humano**

La investigación del ámbito de la *conciencia*, inmerso en el contexto de cada *acto educativo de aprendizaje*, así como cada *acción conductual y ética en los mismos educandos*, conforman una interrelación que influye de forma esencial dentro del campo educativo en general. Muchos estudiosos dejaron de lado el estudio de la conciencia por la idea al interior del funcionalismo computacional, respecto a que la conciencia no es esencial o bien, por la idea según la cual los estados conscientes no tendrían un rol causal, sin embargo, la realidad del estudio de la conciencia es actualmente una investigación que trasciende la mente computacional, para adentrarse en el estudio de la mente fenomenológica, donde la mente se constituye como el lugar de asiento del

percatamiento consciente (Jackendoff, 1998). La imagen científica del mundo ha intentado descartar el estudio de la conciencia, sin embargo, las ciencias cognitivas han rescatado su investigación.

Es en este sentido, que desde las ciencias cognitivas, Dennett (1995) desarrolla una forma de acceso a la primera persona (experiencia subjetiva), pero desde la tercera persona (basado solo en el experimento objetivo sensible), a través del “método de la heterofenomenología”, con el objetivo de conseguir finalmente un postulado teórico estable e inter-subjetivamente confirmable (*Ibid.*, 94)

Con la finalidad de solventar el estancarse en la investigación de la conciencia solamente empleando los métodos reductivos de la tercera persona (metodología científica), tanto Chalmers (1999: 18-19), como el neurofenomenólogo Varela (1996), abordan y profundizan la investigación de la conciencia desde la primera persona, al constatarlo como un campo más fértil en resultados. Instalado en la primera persona, sin embargo, Chalmers no abre la posibilidad de proponer en específico, un método directo en primera persona que se ocupe del estudio de la conciencia. Por su parte, Varela objeta a Chalmers tal descuido y por lo tanto procede a elaborar una propedéutica que permita un estudio serio de la conciencia a través del método de la Neurofenomenología, el cual habría probado ser una herramienta eficaz para la búsqueda e indagación experimental de la conciencia, como lo exponen Lutz y otros (2002). Este estudio demostró una íntima relación entre los datos de comportamiento en primera persona y su respectiva actividad neurofisiológica, de tal forma que recupera y reafirma la validación de los llamados métodos en primera persona dirigidos al estudio de la cognición y la conciencia.

Para adentrarse en el profundo campo de estudio de la conciencia desde el método Neurofenomenológico de la primera persona, Varela se apoya en los siguientes antecedentes directos: 1.- La introspección de las prácticas orientales y, 2.- La fenomenología. Estas inclinaciones dan origen a la neurofenomenología; definida como “un programa de investigación que busca articulaciones mediante limitaciones mutuas entre el campo de los fenómenos revelado por la experiencia y el campo correlativo de fenómenos establecido por las ciencias cognitivas” (Varela, 2000: 260)

En relación al primer antecedente directo, que son la introspección y las prácticas orientales, Varela retoma de la tradición oriental Madhyamika los siguientes tres elementos que se presentan en un conjunto integrado de influencia mutua: 1) Suspensión; 2) Redirección; y 3) Dejar ir. En la entrevista que le hizo Scharmer (2000) a Varela, el mismo Varela aclaró lo que entiende por estas tres acciones: 1) *Suspensión*, la cual consiste en la posibilidad de retirarse uno mismo de la corriente y de los patrones habituales y tomar un descanso, aunque al observarse pareciera que no sucede nada; 2) *redirección*, se enfoca a los eventos muy tempranos, a los contenidos, a los *gestos*, o lo que surja como producto de la suspensión, siendo ese el momento en el que se *redirige* la atención hacia lo que surja; 3) *dejar ir*, consiste en un toque ligero de la atención para desprenderse de las asociaciones, del continuo mental habitual y de los pensamientos, y de esta forma volver de nueva cuenta a la suspensión, llegando de esta forma al núcleo central del proceso, arribando así a la experiencia tan compleja de la conciencia-atención, la cual se encuentra

situada en el cruce de las siguientes disciplinas transversales: neurociencias, psicología, prácticas orientales, filosofía, disciplinas espirituales del cristianismo y educación.

En la experiencia que tenemos los seres humanos de la conciencia, Varela explica que derivado de la conjunción de cuerpo-mente, se lleva a cabo la *cognición por enacción* (método *enactivo*), donde: "...el mundo no es algo que se nos da sin más, sino que más bien participamos de él a través del movimiento, el tacto, la respiración y la alimentación." (Varela, 2003: 23)

## **2-Cuidado de sí mismo, atención consciente y comunicación cara a cara en el salón de clase**

La *épiméleia* o *cuidado de uno mismo*, es el principio filosófico que predomina en el pensamiento griego, helenístico, y romano. Es un modo de verse a sí mismo, de confrontar al mundo y a los otros, donde el aspecto central para la temática de la "experiencia consciente" que aquí venimos desarrollando, radica en ser una forma de "observación atenta de la mirada". El fenómeno experiencial consciente de la interacción que tenemos con nuestros semejantes y con nosotros mismos, forma parte del encuentro cara a cara con las demás personas. Este trato cara a cara, se encuentra constantemente presente en el salón de clase con los educandos, puesto que forma parte de una comunicación interpersonal que es antecedente y portavoz de cualquier práctica académica de mutua enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, ya que los alumnos y profesores se enseñan mutuamente infinidad de situaciones del diario vivir, de tal forma que no es únicamente el docente quien tiene conocimientos y experiencias que enseñar a los educandos, puesto que también los profesores tenemos muchísimo que aprender de nuestros educandos en las diversas sesiones.

La vivencia cara a cara dentro del salón de clases, forma parte de una comunicación vital, donde lo que se pretende es convivir y crear los acontecimientos del diario vivir, en conjunción con los otros, en este caso, entre los alumnos y el profesor, de tal forma que la comunicación es: "...hacer posible que unos hombres reconozcan a otros hombres, y ello en doble sentido: les reconozcan su derecho a vivir y pensar diferentemente y se reconozcan como hombres en esa diferencia. Eso es lo que implica y lo que significa pensar la comunicación desde la cultura. (Alonso y Saladrigas, 2006: 13). Esta comunicación cara a cara es analizada por el interaccionismo simbólico de Goffman, desde las llamadas "pequeñas conductas", que incluyen las miradas, los gestos, las posturas y las afirmaciones verbales que las personas introducen continuamente en la situación, con intención o sin ella (Goffman, 1970: 11). Esta organización social dentro del microespacio del salón de clase, tiende a corromperse cuando, por ejemplo, en una situación concreta, el profesor no dialoga con los educandos para descubrir una mutua verdad de cualquier tema que se esté tratando, sino que como dice Kaplún, el profesor cree ser la única verdad y máxima autoridad, desvalorizando al educando y generando actitudes pasivas (Kaplún, 1998: 23).

Lo anterior conlleva al problema específico generado dentro del aula cuando el profesor no capta (conciencia exterior) la atmósfera psicológica del grupo, pasado por alto, micromomentos comunicacionales muy importantes para todo el grupo (Ojalvo *y otros*, 2002: 75 y 78)

Esta recomendación de Ojalvo y otros tiene como objetivo comunicativo el hecho humanístico que enfatiza el modelo endógeno pedagógico de guiar y contribuir al desarrollo de educandos, los cuales son vistos como sujetos y no como objetos, los cuales se dirigen a la búsqueda de mejores niveles de autorealización, reflexión y acción, como a continuación lo refieren Alonso y Saladrigas (2006):

(...) los denominados modelos endógenos conciben al educando como sujeto y asumen el análisis de la educación en tanto proceso, en el que los resultados no es lo más importante. Este enfoque da lugar a la concepción de la educación liberadora o transformadora, el cual es aplicado a la comunicación (...) no se trata de una educación para informar ni para conformar, sino para formar y transformar. No más un educador ni un educando, sino un educando educador. Nadie educa a nadie; nadie se educa sólo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. La educación es un proceso permanente en el que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. La comunicación es concebida como proceso de interacción social democrática, basada en el intercambio de signos, por medio del cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación. (p. 22)

Estos *gestos comunicativos* verbales y no verbales que utilizan algunos estudiantes forman parte de lo que McLaren (2003), denomina “La antiestructura de la resistencia”, evento que por ejemplo tiene lugar cuando algún alumno lleva a cabo el rol del payaso y la risa de la resistencia, como una forma de burla y neutralización del poder del yo sacro del maestro (pp. 172 y 174).

### **3-Contexto lúdico: juego, atención consciente y contexto educativo**

El aspecto lúdico que sustenta la pedagogía humanista-ética pretende reestablecer la sana relación que conviene emplear entre toda acción educativa, uniéndola al juego, la atención consciente y las virtudes-valores, ya que nuestra cultura ha olvidado entrelazar tales realidades: “Los ideales de trabajo, educación y democracia, apenas dejaron espacio para el principio eterno del juego.” (Huizinga, 1972: 226), donde el juego sería a la vez lengua y matriz, en el entendido de que los jugadores no tienen, como dice Carse, el marco de referencia de la competencia, y por lo tanto, no compiten, sino que cooperan para seguir jugando (Carse, 1989: 64), promoviendo entre sí la co-creación de espacios transicionales entre el desorden y el orden, entre lo

concreto y lo imaginario, entre lo literal y la metáfora, entre los otros y el yo, edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño (Vigotsky, 2011, p. 15).

Este juego co-creativo, al igual que la práctica de la atención consciente (atención plena) contribuirán a que el educando sea consciente de su aquí y ahora, es decir, del tiempo presente en todo lo que sucede a su alrededor, lo cual ha sido medido empíricamente por Baer, Smith y Allen (2004). Estas investigaciones de la atención consciente dentro del contexto educativo, contribuyen al aumento de la capacidad de los niños de ser conscientes de sí mismo y de recapacitar acerca de sus emociones, de su cuerpo, y de manera especial, para evitar un comportamiento violento, como lo demuestra (Pfeifer, 2011, p. 198). La práctica de la atención plena fomenta mayores recursos atencionales para llevar a cabo las funciones ejecutivas involucradas en la resolución de diversos problemas y del aprendizaje en general, según los resultados llevados a cabo con 22 niñas y niños de segundo ciclo de *primaria*, de dos poblaciones de la provincia de Barcelona (Albertín, 2012). La metodología y los instrumentos utilizados por Albertín, se basaron en la escala de atención plena en el ámbito escolar validada por León (2008), a la que este último tituló: "Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria".

La contribución de la atención consciente dirigida al *aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias*, las cuales son factibles de adquirir a través de diversos juegos atencionales, es referida por Montoya y otros (2012, p. 118), o en el caso de la implantación de programas educativos, sociales o sanitarios como una opción viable y eficaz para ayudar a las familias en la difícil tarea de la educación de los hijos (Santamaría, 2006, pp. 168 y 175). Además de reestructurar la conciencia, los hallazgos de la Neurobiología interpersonal sugieren que la atención plena: "(...) activa y fortalece diversas regiones cerebrales (especialmente la corteza prefrontal) encargada de los procesos integradores más específicamente humanos, provocando cambios morfológicos duraderos de la corteza cerebral y en los hábitos mentales." (Simón, 2006, p.28)

## **Precisiones Metodológicas**

La postura epistemológica que se asumió en el desarrollo de esta investigación correspondió a la orientación epistemológica del pensamiento genealogista desde la perspectiva de Meneses (2008), quien "entiende dicho pensamiento como una forma particular de estudiar la realidad, adscrita a la genealogía, en tanto perspectiva consistente en desmantelar los puntos ciegos y las prácticas de poder que imponen sentido" (p. 8); refiriendo también que el pensamiento genealogista se sustenta en la obra de Michel Foucault, quien retoma los planteamientos de Nietzsche, Durkheim y Max Weber. Esta postura genealogista se encuentra sustentada por los aportes de Foucault (1991; 2002), y Varela y Álvarez-Uria (1997).

El enfoque metodológico asumido en esta investigación buscó la congruencia entre las aportaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, acción que se articuló gracias a las contribuciones de la Sociología de la Educación (González y Torres, 1981), porque se interpretó primordialmente el sentido

y significado de lo ético, lo humanista y lo lúdico en el desarrollo de la conciencia, las virtudes y los valores del educando. Desde este marco de la disciplina sociológica, se reconoce la existencia de la pluralidad de enfoques metodológicos, esto de acuerdo con González y Torres (1981), quienes reconocen las perspectivas metodológicas de la sociología dominante, sociología crítica y sociología emergente; optando para la realización de esta investigación por el marco de la sociología crítica.

Por tal motivo, este proceder fue una estrategia interpretativa, fundamentada en la hermenéutica social propuesta por Habermas (2000). Tal como lo exponen en la *Estrategia interpretativa para investigar... en educación* (Zamora y García Millán, 2013), posicionamiento metodológico que:

1. Se aparta de un verificacionismo simple que pretende verificar la teoría en la realidad estudiada [... porque] lo que se busca es emplear el referente teórico para efectuar una interpretación científica [...de un objeto de estudio], a través de un dialogo dialéctico entre los hechos y la teoría elegida.
2. Reconoce que en el ejercicio de la interpretación los científicos sociales asumen distintas perspectivas, y de acuerdo con el pensador elegido, se hace suya una perspectiva interpretativa (que depende del investigador).
3. Privilegia el modo de empleo lingüístico [...] desde] donde emerge nuestro objeto de estudio, y participando de las acciones comunicativas, tal como lo propone Habermas.
4. Reconoce que en el ejercicio de interpretación [...] se expresa sobre algo de lo que aquél quiere decir [...]
5. Reconoce la existencia de la lengua en funcionamiento, en movimiento, y que es utilizada por los sujetos con el propósito de arribar a la comprensión conjunta de una opinión común, a través de un entendimiento.
6. Acepta que cuando el hablante lanza una oferta discursiva en su contexto cotidiano o mundo de la vida, no sólo se refiere a algo en el mundo objetivo (lo que es, la cosa "realidad"), sino también a algo en el mundo social (relaciones interpersonales normadas) y en el mundo subjetivo del mismo hablante (conjunto de vivencias).
7. Considera que las funciones principales de la lengua contribuyen a la reproducción cultural o actualización de las tradiciones, la integración social o coordinación de planes de diversos actores en la interpretación social y la socialización o la interpretación cultural de necesidades.
8. Exige que los intérpretes acepten la misma posición de aquellos cuyas manifestaciones tratan de comprender, y estar inmersos en un proceso de crítica cambiante, con cuyo proceso de entendimiento, ego no puede dar una decisión a priori acerca de alter de quien ha de aprender; (es decir, la complementariedad del método)
9. Demanda que los intérpretes se enfrenten al problema de cómo superar la dependencia contextual de sus interpretaciones, pues según Habermas, es necesario reconocer que los participantes en una interacción no parten de los mismos supuestos y práctica, por tal motivo expresa que una comprensión sólo puede ser de un modo parcial y no puede cuestionarse en su totalidad.
10. Exige que en los procedimientos de comprensión los participantes asuman una actitud realizativa.
11. Requiere que el intérprete asuma una racionalidad inherente al entendimiento, a través de una actitud realizativa privilegiando en todo momento la acción comunicativa; porque la interpretación busca el entendimiento con los otros en su contexto cotidiano o mundo de la vida



(pp. 109-110). Con base en esta lógica metodológica fue posible construir el fundamento teórico de esta investigación, acción que permitió plantear los aportes sobre la propuesta de la pedagogía humanista-ética-lúdica.

La premisa que se formuló para guiar este estudio, fue enunciativa, porque se disertó argumentativamente desde el ámbito de las ciencias sociales, con la finalidad de construir una propuesta sobre la pedagogía humanista-ética-lúdica. En este sentido, tal premisa, formuló lo siguiente: Los aportes teóricos de la cuestión ética, humanista y lúdica proporcionan las pautas teórico-metodológicas para sustentar la pedagogía humanista-ética-lúdica, a partir de una lógica investigativa fundada en la perspectiva del pensamiento genealogista y la estrategia interpretativa, basada en la hermenéutica social.

1- El diseño de investigación que se utilizó en este estudio correspondió a los procesos de comprensión e interpretación que se construyeron mediante la praxis del ejercicio hermenéutico de los saberes teóricos, desde el pensamiento genealogista y los aportes de una estrategia interpretativa fundamentada en la hermenéutica social. De este modo, la justificación de la propuesta sobre la construcción de la Pedagogía humanista-ética-lúdica, fue de carácter epistémico-teórico-metodológico, porque se construyó desde un problema de conocimiento para fundar y motivar dicho objeto de conocimiento, es decir, desde los procesos dialécticos que permitieron las disertaciones argumentativas de dicha propuesta.

De esta forma, la primordial aportación de esta investigación es el reconocimiento de la cuestión humanista, ética y lúdica en el desarrollo de la pedagogía; en el marco de la experiencia consciente y dialógica. En este sentido, el trabajo aporta una nueva categoría pedagógica, que en el actual estado de conocimiento emerge como una contribución novedosa, en el afán de atender el desarrollo del Componente de Autonomía Curricular en el Marco del Modelo Educativo 2017.

## **La Pedagogía Humanista-Ética-Lúdica**

### **La pedagogía humanista-ética-lúdica en el espacio escolar**

La pedagogía humanista-ética-lúdica en el espacio escolar reconoce la necesidad de privilegiar los valores ético-humanistas en los procesos de interacción social al interior del aula escolar, ejercitando la mutua comprensión de las diferencias entre los alumnos y el profesor. Proceso que es posible consolidar debido a la praxis de la atención consciente, pues reconoce la dimensión subjetiva de los actores de la educación; gracias al cuidado de sí mismo, que se cultiva a través de los procesos lúdicos en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 4- Caracterización de la Pedagogía humanista-ética-lúdica

Una de las principales tareas y obligaciones de la pedagogía y del docente hacia sus discípulos, consiste en la formación de hábitos virtuosos, lo cual incluye la significación moral de disponer las fuerzas espirituales del alumno en orden a la verdad y al bien. La pedagogía es un arte moral de un sector de actos humanos, aquellos que tienen por objeto la educación, ordenados por consiguiente a un fin particular. El fin de la ética es el bien del hombre en general. De lo anterior se deduce que la pedagogía se encuentra subordinada a la ética, como a continuación se reafirma: «La tendencia de la pedagogía a un bien particular, es naturalmente posterior y presupone la tendencia universal del hombre al bien, objeto de la indagación ética. Luego, en razón de su misma naturaleza, la tendencia a tal bien especial, debe seguir a las leyes universales de la tendencia al bien en general; esto importa la subordinación de la pedagogía a la ética.» (García, 2005, p. 53)

- 1) En este contexto, la educación humanista integral mantiene como su fundamento y fin último el llegar a ser lo que somos, es decir, desarrollar a su máxima expresión la naturaleza humana, totalmente considerada, es decir, la naturaleza racional o recta razón, considerada adecuadamente, la cual conseguirá sobreponerse a las terribles amenazas de esclavitud y deshumanización a las que hoy se enfrenta, a través de un nuevo humanismo y de una educación integral (Maritain, 1943d, p. 1).
- 2) Al respecto de la ética del género humano, se encuentra ubicada también como pilar y columna de la investigación. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999), se afirma que: “La educación debe conducir a una ‘antropo-ética’ [...] La antropo-ética nos pide asumir la misión antropológica del milenio: -Trabajar para la humanización de la humanidad. -Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida. -Lograr la unidad planetaria en la diversidad. -Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo. -Desarrollar la ética de la solidaridad. -Desarrollar la ética de la comprensión. -Enseñar la ética del género humano.” (p. 58)

En este contexto, enfatizamos que para que la acción llevada a cabo sea considerada como ética y virtuosa, se requiere que vaya acompañada de la *rectitud* de la voluntad, para que con esta base y principio moral fundamental, tales actos se ejecuten con templanza y justicia (Aristóteles, 2013: 27), puesto que al actuar con *recta intención*, las relaciones con los demás serán más edificantes, tanto emocional, como afectivamente (Arias, 2004, pp. 236 y 237), evitando de esta forma el razonamiento basado solamente en la auto-perspectiva, lo cual lleva al egocentrismo (Decety y Jackson, 2004, p. 84). La ética virtuosa trasciende el paradigma de la educación racional, la cual se encuentra centrada en el aprendizaje de contenidos, pero ignora las emociones y la afectividad,

por lo que el docente requerirá equilibrar tal desajuste, integrando el binomio emoción-razón, con la finalidad de ganar el *corazón* de los educandos (García, 2012, pp. 18 y 19; Fernández y Extremera, 2005, pp. 65 y 66).

Esta integración y receptividad afectivo-emocional, llevada a cabo con las demás personas como una práctica constante que expresa la actitud del *corazón*, profundiza el *gesto* (definido como la atención vista como una experiencia a la vez corporal motriz, semántica expresiva, intersubjetiva y comunicacional) a través de la conjunción de: a) las emociones, b) del silencio-paz (*Hésychia* en el cristianismo oriental), y c) del *corazón*, como lo refieren los análisis de Depraz (2012a y 2012b, p. 25), llevados a cabo desde la perspectiva de la “Fenomenología de la atención -*after*- Husserl”.

A su vez, las actitudes-gestos impregnadas del componente ético-virtuoso derivarán en un “desarrollo moral... [donde] el amor filial y el amor fraternal crean en el corazón del niño ese lugar oculto de retiro, de ternura y reposo... cada vez que un deseo natural de bondad y de paz despierte en él” (Maritain, 1943d, p. 9). Este desarrollo interno equilibra la contraposición entre sentir y entender, la cual arranca desde los inicios mismos de la cultura occidental, siendo necesario para conjuntarlos, la educación de la *Inteligencia sentiente* (Zubiri, 1991), puesto que: “[...] el sentir humano y la intelección no son dos actos numéricamente distintos, cada uno completo en su orden, sino que constituyen dos momentos de un solo acto de aprehensión sentiente de lo real: es la inteligencia sentiente.” (*Ibíd.*, 12) La *inteligencia sentiente* es antecedente de una de las diversas áreas específicas de las *Estructuras de la mente* o *Inteligencias múltiples* estudiadas por Gardner (2001); así como de las particularidades enmarcadas en la profundización y estudio de la denominada *Inteligencia Espiritual* (Zohar y Marshall, 2001; Buzan, 2003).

Esta búsqueda y empeño en la profundización y acercamiento a un área tan enigmática, a la vez que fructífera, como es el mundo espiritual, se convierte en una *fe-creencia* (para el que cree en lo espiritual) a semejanza de muchas otras “creencias” que se encuentran implícitas e inadvertidas en la vida diaria común y corriente, a la vez que, base, presupuesto y fundamento de las llamadas “ideas” por Ortega y Gasset (1934). Axiológicamente, Ortega y Gasset reafirma como de mayor valor las creencias en su comparación con las ideas, argumentando que “las ideas se tienen; en las creencias se está” (p.1), es decir, las ideas significan “pensar en las cosas” (segunda operación), siendo esta de tipo racional-intelectual, a diferencia de las creencias, que corresponden al hecho de “contar con ellas”; de tal forma que el ser humano que piensa en cualquier tipo de idea, “estaba ya ahí antes de que se le ocurriese o adoptase la idea” (p. 2).

De esta forma, las creencias forman parte esencial y vital de nuestro mundo y de nuestro ser. Por tal motivo, en la presente investigación, consideramos que los estratos de la fe contienen en su esencia una función mucho más honda y perdurable de la que el mundo contemporáneo (cientificismo, racionalismo, etc.) suele reconocerle, ya que en última instancia, la creencia en la ciencia empírica, o en el arte, o en los mitos, o en la filosofía, confluyen en un proceso interno que al momento específico en que se llevan a cabo, se realizan precisamente «creyendo», del mismo modo en uno o en otro caso, o dicho con las mismas palabras de nuestro autor referido: «[...] es la misma fe la

que se tiene en los milagros que la fe en los principios de las ciencias» (Ortega y Gasset, 1996, p. 50); reafirmando lo mismo en otra de sus obras: «Vivimos, en efecto, de la ciencia; se entiende, de nuestra fe en la ciencia. Y esta fe no es más ni menos fe que otra cualquiera -con lo cual, conste, yo no quiero decir que no sea, tal vez, más justificada y en tal o cual sentido superior a toda otra fe. Lo único que digo es que se trata de una fe, que la ciencia es una fe, una creencia en que se está, como se puede estar en la creencia religiosa». (Ortega y Gasset, 1964, pp.81 y 82)

Tal acercamiento al ámbito espiritual coincide con la importancia que el informe *La educación encierra un tesoro*, realizado por Delors (1996) otorga a la tensión que se requiere armonizar en todo el contexto educativo “*entre lo espiritual y lo material*.- El mundo tiene sed de ideales y de valores morales, según sus tradiciones y con pleno respeto del pluralismo. Elevar el pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a la superación de sí mismo, ya que la supervivencia de la humanidad depende de ello”. (p.20)

La educación de la *personalidad moral* y de la formación de hábitos virtuosos que nuestra investigación enfatiza, encuentra afinidades con lo que especifica a continuación Puig en su investigación titulada «Construcción dialógica de la personalidad moral»: «Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta honrada: que realice actos virtuosos y que los haga habitualmente. Sin la formación de hábitos y sin la configuración del carácter no hay personalidad moral, pero tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos, es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones.» (Puig, 1995, p. 109) Es así que la educación de nuestro momento presente y del futuro, tendrá que contribuir a la expansión, progreso y delectación del espíritu (Maritain, 1943d).

Esta inmersión al interior del ámbito espiritual del ser humano, permitirá educarnos en la erradicación de los vicios contrarios a los valores morales y a las virtudes, los cuales nos dan lugar a guerras y a todo género de perjuicios a la humanidad, como a continuación lo refiere Benincasa, cuando nos enneguecemos por nuestro: “(...) amor propio de los sentidos ha cegado los ojos de su [nuestro] entendimiento (...) porque el hombre miserable, que no se conoce a sí mismo, quiere conocer el corazón y el afecto de la criatura racional, y por algo que ven u oyen querrán juzgar el afecto del corazón. (...) De tales juicios nacen con frecuencia odio, homicidios y enemistades con el prójimo, y abandono de la virtud». (Benincasa, 1996, pp. 221 y 222)

La libertad interior es esencial como un objetivo prioritario de la educación humana, ya que de otra forma, el hecho de privilegiar antivalores morales como la presunción propia y el desprecio hacia los demás (por lo débiles que son, por «su incapacidad», o por no ser «tan excelentes como lo soy yo»), desvían los auténticos valores que hoy más que nunca requieren los intrincados problemas de la humanidad, como refiere Maritain: "De este modo, el primer objetivo de la educación es la conquista de la libertad interior y espiritual que la persona individual debe alcanzar [...] La pedagogía moderna ha hecho progresos inestimables al insistir en la necesidad de analizar cuidadosamente y no perder nunca de vista al sujeto humano. El error se produce cuando el

objeto que se enseñará y la primacía del objeto son olvidados y cuando el culto de los medios -no para el fin sino sin el fin- desemboca en una especie de adoración psicológica del sujeto». (Maritain, 1943a, pp. 11 y 13)

Esta autoestima sobrevalorada, la cual se perfila hacia el nivel de la valoración exagerada del sí mismo, encamina las relaciones humanas por los senderos del individualismo y el utilitarismo.

La orientación de la conducta de todos los seres humanos que busquen la concordia, la conciliación, el respeto y la paz, es fundamental dentro de la moral espiritual humanista, debido a que corrige y educa nuestras inclinaciones pervertidas en nuestro trato para con las demás personas, instaurando en su lugar, la comprensión, el amor y el respeto hacia las otras personas, reflejados concretamente en el diálogo, como instrumento esencial de toda educación; el educador enseña, exhorta, corrige, sanciona, retribuye, siendo congruente con sus acciones, para con ellas mostrarse fiel y congruente con su vocación docente. ¿Cómo puede un estudiante identificar cuándo actúa con envidia y críticas destructivas hacia los demás, sin ver que él mismo no es ajeno a lo que critica?, o en su caso ¿cómo identificar nuestra soberbia que origina el desprecio hacia las demás personas?

Podemos identificar nuestra soberbia, envidia, ceguera de nuestros defectos, nuestra mala voluntad al criticar, etc., cuando pongamos en práctica la atención consciente (ética de la atención consciente), y la enfoquemos hacia nuestros pensamientos, imaginaciones, ideas, acciones específicas y lenguaje empleado en cada momento de las relaciones con las demás personas, por pequeñas que estas sean, lo que redundará en beneficio del grupo social, de tal manera que al proceder inversamente a la crítica despiadada, producto de la soberbia, se conseguirá valorar y reconocer las virtudes de nuestros congéneres.

La libertad interior es esencial por ser un objetivo prioritario de la educación humana, ya que de otra forma, el hecho de privilegiar antivalores morales como la presunción propia y el desprecio hacia los demás, “por su debilidad”, por «su incapacidad», etc., desvían los auténticos valores.

El ejercicio constante de la atención consciente, nos permitirá identificar la viga que tenemos en nuestros ojos, y así distinguir que la paja que vemos en el ojo ajeno de las personas que nos rodean, no es digna de juzgarla, calumniarla, distorsionarla, agrandarla, etc., pues tal acción daña fulminante e hipócritamente a nuestros congéneres. Por el contrario, habrá que iniciar por juzgar y observarnos en primer lugar a nosotros, de tal forma que ello derivará en un sentir y actuar con mayor amor y comprensión hacia las demás personas, pues detectando nuestras vigas, procederemos con más cautela al observar las pajas en los ojos ajenos.

Si por el contrario, no llevamos a cabo este proceso que parte desde nuestras deficiencias, carencias y errores, sino que lo pasamos por alto, sin darnos cuenta, es decir, sin estar consciente de lo que somos y de todo lo que carecemos, a fin de cuentas, toda esta ceguera propia derivará irremediablemente en considerarnos y creernos superiores a los demás, erigiéndonos como la autoridad suprema y autorizada para invalidar en su espíritu, en su cuerpo y en todo su ser, a las personas que no se ajusten a mis parámetros, mostrando con tal actitud y acción concreta, lo que refiere Maynard (2009): «El orgullo, ¿quién no lo sabe? odia a sus superiores y a sus iguales, desprecia a sus

inferiores. Apunta a un primer rango único, donde se complacerá, vivirá en sí mismo, en la indiferencia y el desdén hacia todo lo demás: antípodas de la caridad.» (p. 919)

Lo anterior contribuirá en gran medida a facilitar el acceso y la mutua retroalimentación con el mundo y con la fuente de las virtudes y de los valores, para que con tales descubrimientos podamos conducirnos hacia todo lo que nos rodea y hacia las demás personas, con una ética virtuosa, que al estar impregnada de: «un corazón lleno de amor tratará de poner en sus acciones todo su fervor y cariño» (Vidal, 2001, pp. 18, 50 y 58)

Ahora bien, ante la anterior opción ética de educación y de conducta, nuestros educandos se encontrarán con otras múltiples opciones a seguir, siendo algunas de ellas, totalmente contrarias a las auténticas virtudes, debido a que existen diversas conductas propuestas que no podrían ostentar el título de “virtuosas”, por el hecho que no contribuyen al acrecentamiento moral de la dignidad humana.

## Conclusiones

La propuesta de la Pedagogía humanista-ética-lúdica, vista desde su aspecto más esencial, es la pasión por comunicar las virtudes humanistas, ética y lúdicamente, para la concreción de la experiencia consciente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas escolares del nivel básico. De tal forma que la comunicación educativa por excelencia, aporte virtudes al desarrollo humano y que a su vez eleva la dignidad humana en el contexto y ambiente educativo, es aquella basada en las comunicaciones o conversaciones dialógicas, las cuales son el medio de contacto sensitivo por excelencia a través del cual se cultiva lo mejor de cada persona para conseguir que afloren, emerjan y florezcan las notas dormidas que cada ser humano mantiene latentes en su interior, las cuales a su vez serán convertidas en donación de una generación a otra y llevadas a cabo además de forma incesante, ferviente y generosa.

Se identifica al tipo de educación incentivadora de la dignidad humana, cuando la pasión por la educación se encuentra estrechamente entrelazada a una comunicación que preferencia el trato respetuoso y comprensivo que se otorga a todas y a todos los estudiantes, a través de la emoción de cooperación, integración y armonía con todos los que participan en el proyecto educativo, puesto que “La enseñanza que deja huella no es de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”.

Es así, que el cambio civilizatorio y el cambio cultural pasan por el nivel de educación individual y de la sociedad en su conjunto. Las características de una sociedad sólo pueden cambiar si cambia la conducta de sus miembros, y en el entendido de que todo es comunicación, y todo es conducta, resulta que el lugar privilegiado que ocupa la comunicación para la formación de las conductas, es el elemento insustituible que deberá convertirse en el eje a través del cual, transcurran todas las construcciones sociales educativas.

De esta forma, la comunicación dentro del aula se convierte en un proceso de transformación reflexiva a través de la convivencia dialógica, donde el educando y el educador se transforman juntos en un convivir *sentido y reflexivo*,

a través de los cuales, las interacciones suceden en todo momento, y donde tanto el estudiante como el profesor puede atenuar y disminuir la fuerte intención saboteadora de múltiples gestos que intentan suprimir, devaluar y en una palabra, hacer menos al otro ser humano, al transformar tales acciones comunicativas que van en contra de una sana armonía en el aula.

Este camino permitirá dar paso a la educación moral y a la virtud espiritual, lo cual redundará en un actuar emanado desde un individuo sereno, pacífico y demulcente, es decir, es la guía que orienta a los educandos a estudiar para ser felices, solidarios y armónicos, asumiendo decisiones ecuanímes, reflexivas y prudentes, acrecentando así los valores humanos. Cultivar la dimensión espiritual nos humanizará en nuestras relaciones con las demás personas, así como en nuestra disposición y actitud ante el tema específico que estudiemos para que completemos con tales virtudes las expresiones y las acciones de todo lo que no logramos comunicar con meras palabras o discursos racionales.

Emanar virtudes en las relaciones humanas, así como en el estudio y en el desempeño académico, significa privilegiar nuestra potencialidad espiritual, puesto que educar dentro de las virtudes morales consiste en dirigir los fines de la educación hacia la serenidad interior, la paz, el respeto por la naturaleza, a privilegiar nuestras comunicaciones basándolas en la integridad de la persona, respetándola, de tal forma que no abarcará la vasta riqueza de todo ser humano, aquella que no contemple lo espiritual en sus más pequeñas aplicaciones morales, puesto que aún en los menores detalles se expresa la personalidad, y su cuidado y cultivo consiguen adentrarnos y conducirnos hacia la pacífica armonía con nuestro ser espiritual.

Por todo esto, el aula se ha de convertir en una comunidad de aprendizaje, porque el aprendizaje no va a aparecer sólo por las competencias de los más “listos”, sino por la calidad de las comunicaciones que tengan lugar dentro de ella, derivadas estas mismas, de las virtualidades que tenga el profesor para abrir espacios de comprensión, de comunicación y de entendimiento. En el vasto mundo de la educación, lo fundamental no radica en los contenidos, sino en las virtualidades morales y espirituales inmersas en la forma en que tales contenidos son comunicados, con la finalidad de co-crear día a día, y momento a momento, los micro-tiempos, los micro-espacios donde y desde los cuales, aún la más pequeña acción y actitud formativo-educativa, se conviertan en la mejor oportunidad para edificar y dignificar a todo ser humano.

## **Referencias Bibliográficas.**

Agustín, San (1956). *Obras de San Agustín, Tomo V, Tratado sobre la Santísima Trinidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Albertín, Raquel. (2012). *Estudio preliminar de correlación entre atención plena y componentes atencionales cognitivos en educación primaria*. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja.

Alonso, Margarita y Saladrigas, Hilda. (2006). *Teoría de la Comunicación. Una introducción a su estudio*. La Habana: Pablo de la Torriente.

- Arias, Guillermo. (2004). *La Persona en lo Histórico Cultural*. Sao Paulo: Linear B.
- Aristóteles, (2013). *Ética Nicomaquea. Política*. México: Porrúa.
- Bachelard, Gaston. (1999). *La intuición del instante*. México: F.C.E.
- (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: F.C.E. de Argentina.
- Baer, R.; Smith, G. y Allen, K. (2004). "Assessment of Mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assesment*." Vol.11, No. 3, Sep. 191-206.
- Benincasa, Catalina. (1996). *Obras de Santa Catalina de Siena. El Diálogo. Oraciones y Sololoquios*. Madrid: BAC.
- Biblia*. (1951). Traducción católica autorizada, directa de los Originales por Monseñor Juan Straubinger. La Plata: Desclée de Brouwer.
- Briceño, César. (2000). *Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada*. Encuentro de Directivos de los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos. Antigua, Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Buzan, Tony. (2003). *El Poder de la Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Urano.
- Carse, James. (1989). *Juegos finitos y juegos infinitos*. Málaga: Sirio.
- Chalmers, David. (1999). *La Mente Consciente. En Busca de una Teoría Fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Decety, Jean y Jackson, Philip. (2004). "The Functional Architecture of Human Empathy" *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3 (2): 71-100. University of Washington.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Dennett, Daniel. (1995). *La conciencia explicada*. Barcelona: Gedisa.
- Depraz, Natalie. (2012a). «Delimitación de la emoción. Acercamiento a una fenomenología del corazón» *Investigaciones Fenomenológicas*, n. 9, 39-68. Madrid: UNED.
- (2012b). «Fenomenología de la atención -after- Husserl» *Acta fenomenológica latinoamericana*, Vol. IV. (Actas del V Coloquio Latinoamericano de Fenomenología), pp. 21-40. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Escudero, J. M. (1999). *Calidad de la Educación: entre la seducción y las sospechas* [en línea], Universidad de Murcia-Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Consultado el 2 de mayo de 2017, <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n5.htm>.
- Fernández, Pablo y Extremera Natalio. (2005). «La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, pp. 63-93. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.



- Foucault, Michel. (1991). *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*. Madrid: La picota.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, David. (1996). "En el centro del laberinto: La *Hybris* y el Minotauro". *Convivium: Revista de filosofía*. 2ª Serie, No. 9 pp. 38-48. Barcelona.
- García, Alberto. (2005). *Ensayos sobre pedagogía. Según la mente de Santo Tomás de Aquino*. Guadalajara, México: Folia Universitaria. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- García, José Ángel. (2012). «La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje», en la revista *Educación*, vol. 36, núm. 1, pp. 1-24. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Gardner, Howard. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, Erving. (1970). *Ritual de la interacción. Sobre el trabajo de la cara*. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo.
- González, Guillermo; Torres, Carlos (1981). *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, México: Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Gorostiaga, Xavier. (2008). *Educación y Desarrollo*. Managua: Universidad Centroamericana. PAVSA.
- Habermas, J. (2000). *Teoría de la acción comunicativa I*, México: Taurus.
- Huizinga, Johan. (1972). *Homo ludens. El juego y la cultura*. Madrid: Alianza.
- Jackendoff, Ray. (1998). *La conciencia y la mente computacional*. Madrid: Visor.
- Kaplún, Mario. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kempis, Thomás de. (1817). *De la Imitación de Cristo*. Madrid.
- León, Benito. (2008). "Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, núm. 3, noviembre, pp. 17-26.
- Lutz, Antoine; Lachaux, Jean; Martinerie, Jacques and Varela, Francisco. (2002). "Guiding the study of brain dynamics by using first-person data: Synchrony patterns correlate with ongoing conscious states during a simple visual task" *PNAS*, Febrero 5, Vol. 99, No. 3, 1586-1591, USA.
- Maritain, Jacques. (1943a). *Los fines de la educación*. Primera conferencia dictada por Maritain en la Universidad de Yale.
- (1943d). *Una educación integral para un humanismo integral*. Cuarta conferencia dictada por Maritain en la Universidad de Yale.
- Maynard, Abate. (2009). *San Vicente de Paúl. Su vida, su tiempo; sus obras, su influencia*. Vizcaya: Barakaldo.

- McLaren, Peter. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Meneses, G. (2008). *Discurso pedagógico e infancia: la formación de una realidad sui generis*. México: UNAM. (Tesis doctoral).
- Montoya, M.; Mañas, I.; Gil, C., Herrada, R. y Franco, C. (2012). “Integrando el aprendizaje cooperativo y la atención plena (mindfulness) en el desarrollo de competencias”, en: Manzano, Francisco y García, Amós. (Eds.) *Propuesta de actividades y metodologías específicas para la mejora del bilingüismo en ingeniería*. Almería: Universidad de Almería.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Ojalvo, Victoria; Castellanos, Ana Victoria; González, Bertha, et. al. (2002). *Comunicación Educativa*. La Habana: CEPES, Universidad de la Habana.
- Ortega y Gasset, José. (1934). *Ideas y creencias*. Madrid.
- \_\_\_ (1964). *Obras Completas*. 9 tomos, Madrid: Revista de Occidente.
- \_\_\_ (1996). *Meditación de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires, 1916 y 1928*. Madrid: F.C.E.
- Pfeifer, Ulrich. (2011). “Atención plena en la pedagogía social. Bases, realización y resultados de un proyecto didáctico universitario.” *Fuentes*. Vol. 11; 195-208. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Philipon, Marie-Michel. (1952). *Santa Teresa de Lisieux. Un camino enteramente nuevo*. Barcelona: Editorial Balmes.
- Puig, Josep Ma. (1995). «Construcción dialógica de la personalidad moral», *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 8 - Educación y Democracia, Mayo-Agosto, págs. 103-120. Madrid.
- Santamaría, María. (2006). “La práctica de la meditación y la atención plena: técnicas milenarias para padres del siglo XXI”, *Revista de Psicoterapia*, Época II, Vol. XVII – 2o./3er. Trimestre, 66/67, págs.157-176. Barcelona.
- Scharmer, Claus. (2000). *The Gestures of Becoming Aware. Conversation with Francisco Varela*. January 12, París.
- SEP. (2017a). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Plan y programa de estudio de educación básica*. México: SEP. pp.107-111 [www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- SEP. (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Simón, Vicente. (2006). “Mindfulness y Neurobiología”, *Revista de Psicoterapia*, Época II, Vol. XVI 2o./3er. Trimestre, 66/67, 5-30. Barcelona.

- Varela, Francisco. (1996). "Neurophenomenology: A Methodological remedy to the hard problem", *Journal of Consciousness Studies*, 3, No. 4, 330-349.
- (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- (2003). *La habilidad ética*. Barcelona: Debate.
- Varela, Julia. y Álvarez-Uria, Fernando. (1997). *Genealogía y sociología: Materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.
- Vidal, Francisco. (2001). *En las Fuentes de la Alegría con San Francisco de Sales*. Madrid: Edibesa.
- Vigotsky, Lev. (2011). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Zamora, G. y García, M. (2013). *Estrategia interpretativa para investigar... en educación (Compartiendo una lógica de interpretación en construcción)*. Jalisco: Dibheny.
- Zamora, G. M. de J. A. García (2016a). *El proyecto de investigación y sus secciones, Orientaciones fundadas en una lógica de investigación en educación*. Jalisco, México: Dhibeny.
- Zohar, Danah y Marshall, Ian. (2001). *Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Zubiri, Xavier. (1991). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza.
- Zweig, Stefan. (1999). *La lucha con el demonio. Hölderlin, Kleist, Nietzsche*. Toronto: Biblioteca virtual elaleph.com.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- Almeyra, G. (2018). "Las bases del neonazismo" en *La Jornada*. México: La Jornada. (28 de octubre de 2018).
- Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Briceño, César. (2000). *Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada*. Encuentro de Directivos de los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos. Antigua, Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Castellani, Leonardo. (1973). *Las canciones de militis*. Buenos Aires: Dictio.
- Collins, Randall. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Corominas, Joan. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

- Dussel, Enrique (2001). *Hacia una filosofía política crítica*, Desclée de Brouwer (Palimpsesto colección, No. 12), Bilbao, España.
- Eco, Humberto. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Buenos Aires: Lumen.
- Ferrater, José. (1979). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Franco, M. (2017). “Un estudiante mexicano dispara contra sus compañeros y una profesora en un colegio de Monterrey” en *The New York Times Es. América Latina*. México: The New York Times Es. (18 de enero de 2017). <https://www.nytimes.com/es//2017/01/18/un-estudiante-mexicano-dispara-contra-sus-companeros-y-una-profesora-en-un-colegio-de-monterrey/>.
- Gadamer, Hans-Georg. (1988). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gardner, Howard. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Kabat-Zinn, Jon. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kant, I. (1999) “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” en Erhard, J. B. (et. al.). *Qué es Ilustración*, Madrid: Tecnos.
- León, Aníbal. (2007). «Qué es la educación», *Educere*, vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, pp. 595-604, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Liedloff, Jean. (2009). *El concepto del continuum. En busca del bienestar perdido*. España: Editorial Ob Stare.
- López, P. (2016). *Modelo educativo para la Universidad de la Experiencia*. Toluca, México: IUIT. (Tesis doctoral).
- Maritain, Jacques. (1936). *Del saber moral*. Conferencia en Buenos Aires, Argentina.
- (1943b). *El dinamismo de la educación*. Segunda conferencia dictada por Maritain en la Universidad de Yale.
- \_\_\_\_\_(1943c). *Las Humanidades y la educación liberal*. Tercera conferencia dictada por Maritain en la Universidad de Yale.
- (1966). *Humanismo integral*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- \_\_\_\_\_(1993). *La educación en la encrucijada*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Miró, María. (2006). “La atención plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia.”, *Revista de Psicoterapia*, Época II, Vol. XVII – 2o./3er. Trimestre, 66/67, 31-76. Barcelona.
- Muñiz, E (2018). “Reporta Tec de Monterrey suicidio de un estudiante” en *La Jornada*. México: La Jornada. (10 de septiembre de 2018).
- Noriega, M. (Coordinadora) (2005). *Cultura política y educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: Plaza y Valdés Editores/UPN.

- Pedró, F. Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política comparada*. España: Paidós.
- Piaget, Jean. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- e Inhelder, Barbel. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Puente, Iker. (2011). “Filosofía oriental y ciencias cognitivas: una introducción”, *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 47: 15-37. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reimers, Fernando y McGinn, Noel. (2000). *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos-AUSJAL.
- SEP (2017c). “10 INNOVACIONES DEL NUEVO MODELO”. México: SEP. [www.gob.mx/nuevomodeloeducativo](http://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo)
- Simmel, Jorge. (1927). “Sociología”, en *Revista de Occidente I*. Madrid.
- (1958). *Filosofía del dinero*. Berlín: Duncker & Humblot. Traducido al español por Ramón García Cotarelo.
- (2003). *La ley individual y otros escritos*. Barcelona: Paidós.
- Tóodorov, Tzvetan. (1999). «Un nuevo moralismo», *Letras Libres*, Julio 1999, 110-112. México.
- UNESCO. (2009). *Compendio mundial de la educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en: [www.wdl.org/es/](http://www.wdl.org/es/).
- Varela, Francisco; Thompson, Evan y Rosch, Eleanor. (1992a). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- (1992b). *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen.
- (1998). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, Lev. (1996). *Obras escogidas*. (Vol. 4). Madrid: Visor.



# Destinos turísticos inteligentes. Una alerta a las comunidades anfitrionas

Smart touristic destinations. An alert to host communities

Julio César González Morales. juliocesarus@gmail.com

El Colegio de Tlaxcala. México

Recibido: 07/01/2019

Aprobado: 27/02/2019

## Resumen

El presente artículo pretende contribuir a la construcción de un pensamiento crítico sobre turismo, aportando reflexiones sobre el concepto Destinos Turísticos Inteligentes, que deberían, a juicio del autor, ser consideradas para su reconstrucción oportuna. Se cuestiona básicamente el concepto de inteligencia que lo sustenta, así como algunos peligros relacionados con su simplificación competitiva y comercializadora. La metodología se asienta en la investigación bibliográfica argumentativa, y se complementa con resultados de investigaciones empíricas anteriores, que se inspiran en la epistemología crítica, la cual cuestiona la tendencia tradicional en la construcción del conocimiento sobre turismo. Se concluye fundamentando una concepción mucho más abarcadora de la inteligencia humana y reafirmando la necesidad de una metodología orientada a desarrollar todas las potencialidades intelectuales, emocionales y espirituales de las personas que habitan los destinos.

**Palabras clave:** Inteligencia, Destino Inteligente, Destino Turístico, Actores locales.

## Abstract

This paper aims to contribute with the critical thinking about tourism. It provides some reflections on the concept: smart Touristic Destinations, which the author considered they should help to its reconstruction in a timely and positive manner. It's basically questioned the concept of Intelligence, as well as some dangers related to its competitive and commercial simplification. The methodology is based on the bibliographic study, complemented with results of previous empirical research, inspired by critical epistemology, questioning the traditional tendency in the construction of knowledge about tourism. As a conclusion, it is based a better understanding on the conception of human intelligence and reaffirming the need for a new methodology oriented to develop all the intellectual, emotional and spiritual potential of the people who live in the destinations.

**Keywords:** Intelligence, Intelligent Destiny, Touristic Destinations, Local actors.

## Introducción

Un “nuevo concepto” amenaza con imponerse en el discurso de moda de gobiernos y organismos internacionales, incluido México. Se trata de los “destinos turísticos inteligentes” (en lo adelante DTI), que van cobrando forma como la promesa tecnológica que garantizará el futuro de la mal denominada “Industria sin chimeneas”. La noción posee una serie de atractivos que contribuyen a venderla como prometedora; sin embargo, pudiera resultar idónea como nueva cortina para la reproducción de las fórmulas tradicionales del turismo, basadas en una racionalización innovadora del capitalismo, que, en los discursos oficiales, se hacen acompañar del calificativo de sustentable o sostenible.

La idea, vista como potencialidad de desarrollo a nivel mundial, tiene múltiples aspectos discutibles que pudieran ser abordados desde muy diferentes miradas, por ejemplo: el divorcio real que puede provocar con las comunidades receptoras; su carácter elitista; su enfoque reduccionista del turismo a un fenómeno estrictamente comercial; entre otros. Sin embargo, este artículo se centra en el uso limitado que implica la concepción de la categoría de inteligencia, así como en el planteamiento de algunas consideraciones teórico-metodológicas potencialmente útiles para el desarrollo del concepto.

La inteligencia es una cualidad distintiva de los seres humanos. Ella ha creado a la tecnología y no al revés. Como consecuencia de los avances tecnológicos ha cobrado vida la representación social denominada inteligencia artificial, fundada en la creencia de que el ulterior desarrollo tecnocientífico, podrá sustituir e incluso superar a la inteligencia natural humana.

Sin embargo, las concepciones de la inteligencia, presentes en los debates actuales, que la elevan al rango de función integradora y reguladora de toda la actividad humana, refuerzan el criterio de la imposibilidad de sustituirla artificialmente. El desarrollo incipiente en este siglo XXI de la conceptualización de la Inteligencia Espiritual, como expresión de la esencia humana, articuladora de otros tipos de inteligencia, como la Emocional y la Intelectual, acentúan el cuestionamiento de las viejas ideas que la asociaron solo al desarrollo de las capacidades intelectuales, es decir al famoso Cociente de Inteligencia. (Zohar y Marshal, 2001)

Por otra parte, en la actualidad adquiere un sólido sustento investigativo hablar de inteligencia, no solo para referirse a su expresión individual, sino también abarcando sus manifestaciones en otros niveles de configuración del sujeto social colectivo, es decir, grupal, organizacional, comunitario, institucional, territorial, macrosocial.

Este artículo no se cuestiona el desarrollo de un concepto general de DTI; sin embargo, se posiciona en la crítica de la manera lineal y simplificada en que se emplea hoy, centrada esencialmente en el uso de aplicaciones y de herramientas digitales, en lugar de acentuar el sentido de la inteligencia naturalmente humana de los actores que habitan los destinos. Ellos son los reales protagonistas de la actividad turística.

Resulta indiscutible el reconocimiento de la necesidad de usar la tecnología de avanzada, como medio o como recurso para la optimización de los procesos humanos implicados en el turismo. Ellas constituyen un recurso indispensable



en nuestros días para cualquier tipo de actividad. Puestas a disposición de la potenciación de las capacidades naturales de los actores originarios de las comunidades turísticas, la tecnología podría convertirse en una herramienta invaluable para el desarrollo integrador endógeno y sustentable de esos sujetos colectivos.

Se parte además del criterio, de que no es precisamente el uso de la tecnología el atributo determinante para considerar a un proceso humano complejo como inteligente o no inteligente. Más aún, si se consideran las gigantescas brechas que existen aún en el mundo para su disponibilidad y empleo óptimo. Por su parte, el reconocimiento del carácter del turismo como fenómeno bio-cultural, ecológico, social, político, humano y espiritual, además de tecnológico, obliga a considerar la dinámica sistémica entre otros múltiples elementos para la consideración de la calidad de un destino.

Este artículo se plantea como objetivo: Someter a una reflexión crítica el concepto de DTI, auxiliándonos para ello en una comprensión más holística e interdisciplinar del concepto de inteligencia. Se trata de una versión enriquecida de la ponencia titulada: "Acerca de la inteligencia de los destinos turísticos. Una mirada divergente, presentada por el autor en el Congreso Universal Destinos Turísticos Inteligentes, CECTURM-D Chetumal 2018.

## **El debate**

Con frecuencia en la literatura dedicada a la promoción y defensa de la concepción del DTI, se reitera la definición siguiente:

Destino Turístico Inteligente es un espacio innovador consolidado sobre la base del territorio y de una infraestructura tecnológica de vanguardia. Un territorio comprometido con los factores medioambientales, culturales y socioeconómicos de su hábitat, dotado de un sistema de inteligencia que capte la información de forma procedimental, analice y comprenda los acontecimientos en tiempo real, con el fin de facilitar la interacción del visitante con el entorno y la toma de decisiones de los gestores del destino, incrementando su eficiencia y mejorando sustancialmente la calidad de las experiencias turísticas. (Muñoz, A., & Sánchez, S. 2013, p.2).

Esta definición podría al menos ser blanco de las objeciones siguientes.

- Se refiere de manera superficial a la inteligencia como recolección y procesamiento de información.
- Restringe las potencialidades inteligentes de los destinos básicamente al uso de las tecnologías de información.
- Relega a planos secundarios la inteligencia de los actores del turismo local, privilegiando el enfoque en los turistas.
- Omite la complejidad de los procesos subjetivos interactivos que favorecen la formación de la inteligencia colectiva.

La inteligencia es una capacidad compleja del ser humano, originada gracias al funcionamiento del cerebro, fruto de una larga evolución biológica, fisiológica, psicológica, social y espiritual. Está asociada con la capacidad de discernir entre distintas alternativas para tomar la decisión oportuna, con saber escoger la mejor alternativa, pero también saber leer en el adentro de las cosas. Es también, la capacidad de aprender, de comprender, reflexionar, interpretar, e implica la potencialidad para la adaptación, así como, de enfrentar situaciones nuevas no consideradas antes y posibilita, además, planificar, gestionar, proyectar. El autogobierno mental es un poder que emana directamente de la inteligencia, como la capacidad de crearse a sí misma. (Torralba, 2010)

Esta mirada de la inteligencia contribuye a rescatar al turismo como espacio humano de reconstrucción de sentidos, de toma de conciencias ambientales, de recuperación de valores espirituales en crisis, de fuerza de tarea para el rescate de la naturaleza y la cultura. Sin embargo, los conceptos de inteligencia manejados en la noción predominante de DTI, al menos evaden la complejidad del tema y marginan el enfoque transdisciplinario que exige su estudio. De ahí, la importancia de promover la reflexión crítica del constructo de DTI, con el fin de encontrar caminos metodológicos que proporcionen su mejor evolución.

### **Los fundamentos de la reflexión**

El enfoque teórico que sustenta este estudio consiste en la comprensión del turismo como una actividad humana compleja, poseedora de una estructura y una dinámica propia, protagonizada por actores individuales y colectivos, es decir, personas y grupos que entran en una interacción humana motivada hacia la satisfacción de las necesidades y valores más diversos, que desempeñan roles sociales diferentes, en escenarios naturales y culturales variados. (González, 2018)

Se parte de una aplicación crítica de la concepción de “actividad” desarrollada por la psicología rusa, durante el período soviético, que la concibe como:

(...) la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. ... no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo. (Leontiev, 1984, p 140.)

Al margen de la crítica a la concepción de subjetividad implícita en esa definición, su propuesta de análisis de los componentes estructurales y funcionales de la actividad humana constituye un aporte, de gran valor teórico metodológico, válido para el estudio de cualquier actividad. Su empleo contribuye a la fundamentación del turismo como actividad humana, lo cual coloca al sujeto, ya sea personal o colectivo, en el centro del fenómeno social complejo, que es el turismo. Ello resalta la importancia de su dimensión

subjetiva, considerada como la configuración de, los procesos y formaciones psicológicas autorreguladoras de la acción del sujeto, entre las cuales ocupa un papel central la inteligencia de las personas y grupos que actúan en calidad de actores o agentes del proceso.

El estudio de la dimensión subjetiva del turismo posibilita:

- Encontrar alternativas epistemológicas para la construcción del conocimiento
- científico del turismo.
- Distanciarse del enfoque unilateral del turismo como actividad económica.
- Profundizar en posibilidades reales para el éxito del turismo alternativo.
- Desarrollar modalidades organizativas del turismo local basadas en lo vivencial.
- Obtener información necesaria para el empoderamiento de actores locales.
- Dar fundamento a modalidades de educación ambiental orientadas al comportamiento responsable de los actores. (González, 2018)

Por actividad turística, se entiende pues, una secuencia de actos organizados de una manera específica, realizados por sujetos, actores personales y grupales diferentes en interacción, que persiguen la satisfacción de necesidades, en relación directa con el rol que desempeñan. Las necesidades que dan lugar a su desenvolvimiento, suelen ser diversas y se estructuran en cada uno de los sujetos implicados en una jerarquía motivacional diferente y muy dinámica. (González, 2018)

La inteligencia es considerada como esa formación psicológica integradora que regula la actividad en función de la satisfacción de sus necesidades para garantizar un comportamiento exitoso y ético. Se ha resaltado que funciona tanto a nivel personal como grupal, organizacional, comunitario, entre otros. Por lo tanto, la eficacia y eficiencia de un destino turístico va a depender de la manera coordinada en que los actores logren hacer funcionar al destino como un todo, es decir como un sistema. Ello radica en primer término, del nivel de desarrollo de las capacidades humanas que posean. La tecnología puede ayudar de manera importante, pero el resultado estribará finalmente, del uso que de ella hagan los seres humanos.

En la elaboración de este artículo se ha empleado una metodología basada en el estudio bibliográfico, inspirado en una concepción epistemológica crítica, que cuestiona la tendencia predominante en la construcción del conocimiento sobre turismo, consistente en su simplificación como objeto de estudio de las ciencias económicas al identificar su esencia con la actividad comercial que le acompaña por su propia naturaleza compleja.

Del mismo modo las posiciones teóricas presentadas, han sido el fruto de un proceso de interpretación de evidencias empíricas acumuladas de investigaciones anteriores, relacionadas con experiencias de desarrollo de turismo alternativo, en diferentes comunidades del estado de Tlaxcala. Los

resultados se han ido entretejiendo, además, como producto de los debates realizados, en el proceso docente con estudiantes y profesores, de la Maestría en Gestión de Turismo Regional Sustentable de El Colegio de Tlaxcala.

## **La noción de Inteligencia**

Como todo concepto complejo, la inteligencia ha recorrido una larga trayectoria, cada época, esta signada con un concepto de inteligencia que satisfizo necesidades de ese momento histórico, por lo que resulta imposible resumir en tan corto espacio. Para los propósitos del presente artículo basta resaltar que, durante mucho tiempo, los intentos por construir una ciencia psicológica siguiendo los postulados positivistas, que guiaron el curso de las ciencias naturales; restringieron el concepto, al dominio de capacidades estrictamente intelectuales, reduciéndola a operaciones vinculadas con el procesamiento de información para una respuesta eficaz, similar al funcionamiento de las computadoras. De este modo quedaron fuera de su alcance importantes áreas de la vida psíquica, principalmente las relacionadas con esferas tan importantes como la emocional y la espiritual. Al respecto Marina (1993, citado en Molero, Saiz & Martínez, 1998, p.19) argumenta que:

Es cierto que inteligencia es la capacidad de resolver ecuaciones diferenciales, pero ante todo es la aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas y ante todo plantearlos.

La concepción de la multiplicidad de las inteligencias humanas, defendida por Howard Garner en la década de los 80 del pasado siglo, significó una revolución en el concepto y en la práctica educativa desarrollada a su alrededor. Más allá de si ella abarca o no todas las inteligencias que el ser humano es capaz de poseer, el aporte principal de Gardner (1987), consistió en evidenciar que cada persona es potencialmente capaz de desarrollar con éxito actividades diversas, gracias a la existencia de capacidades distintas de las reconocidas hasta ese momento, es decir, las capacidades intelectuales vinculadas al Coeficiente Intelectual (CI) y a su medición, que reducía su alcance solo a la esfera cognitiva.

De este modo se amplió el horizonte de comprensión de la inteligencia humana, pues además de las capacidades lógico-matemáticas y lingüística, reconoció otras capacidades generales como la visual-espacial; intrapersonal; interpersonal; musical; corporal; natural. Ello alimentó una mirada más compleja y multifacética del ser humano, que lo libera del riesgo de ser etiquetado por los resultados circunstanciales de un test.

Posteriormente Daniel Goleman, en los años 90, integró resultados de muchos otros investigadores y provocó otro cambio significativo en el debate sobre el concepto con la publicación de su libro *Inteligencia Emocional*. La identificación y control de las emociones propias en la dinámica humana,

el reconocimiento de sentimientos, pasiones y estados de ánimo de las otras personas, además del manejo positivo de afectos tóxicos, como el egoísmo, racismo, sin dudas que constituye una capacidad generalizada en las personas que determina en las buenas relaciones, básicas para el éxito personal.

La Inteligencia Emocional ha tenido una gran difusión y se han desarrollado múltiples programas para su formación y desarrollo en diversos ámbitos, en la industria, los servicios, la familia y ha sido incluida en las estrategias educativas de muchos países desde la enseñanza primaria.

Todas estas teorías han venido a enriquecer las nociones sobre la importancia de la inteligencia como regulador del comportamiento personal exitoso. Más allá de eso, las investigaciones realizadas en el ámbito grupal han evidenciado que la profundidad de la propia dinámica de las relaciones interpersonales, es capaz de generar procesos grupales inteligentes que emergen de la interacción y cobran vida propia. Ellas llegan a conformar, en grupos, organizaciones, y otras formaciones sociales, cualidades psico-sociales colectivas nuevas, compartidas por los participantes de la interacción, que caracterizan la manera de actuar grupal y que hacen que estos se configuren en sujetos de un nivel superior al personal.

La concepción de Peter M. Senge sobre las organizaciones inteligentes ilustra claramente las ideas sobre la existencia y las potencialidades de una inteligencia colectiva integradora llamada a regular de manera exitosa el comportamiento organizacional, ante la incertidumbre que caracteriza los complejos entornos actuales. El autor define la organización inteligente como:

Una organización donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto. (Senge, 1998, p.11)

La organización que aprende, gracias a las potencialidades de la comunicación que garantiza una intersubjetividad humana específica, construye subjetividad nueva y produce una inteligencia colectiva diferente cualitativamente.

En sus libros *La Quinta Disciplina* (1998), y *La Quinta Disciplina en la Práctica* (2005), Senge desarrolla una teoría y una práctica para el Desarrollo Organizacional basado en cinco disciplinas<sup>1</sup> concretas, que de manera integrada y holística garantizan el accionar exitoso de la organización: Dominio Personal, Modelos Mentales, Aprendizaje en Equipo, Visión Compartida y Pensamiento Sistémico. Estos rigores en interacción conjunta, son los que le dan a la organización sus potencialidades como sistema inteligente colectivo. Son cinco disciplinas humanas que interactúan en sistema, para configurar una cualidad de la organización que la capacita para la toma de decisiones presentes, así como para su proyección futura.

---

<sup>1</sup> Una disciplina no es un mero "tema de estudio". Es un conjunto de técnicas, basadas en una teoría o imagen del mundo, cuya práctica exige estudio y concentración. De esta manera nuestra capacidad evoluciona de tal modo que aprendemos a mirar el mundo de otras maneras. (Senge, Roberts, Ross, Smith & Kleiner, 2005, p.7)

El planteo teórico acerca de las organizaciones inteligentes, constituye una evidencia de la existencia y funcionamiento del sujeto colectivo, una constatación de la vitalidad del sujeto interactivo, en tanto que presenta la dinámica interna de la organización como sujeto humano configurado en su interior por grupos, que funcionan como equipos y que se erigen sobre las potencialidades del dominio personal de sus integrantes.

Más recientemente el filósofo catalán Francesc Torralba (2010) en su libro, “La Inteligencia Espiritual” da cuenta de otro momento importante en el desarrollo del concepto, con la publicación en 2001 del trabajo del mismo nombre de dos investigadores: Zohar y Marshall. Estos autores, basados en hallazgos recientes de las neurociencias, y los más avanzados descubrimientos acerca del funcionamiento del cerebro, plantean la existencia de esa nueva cualidad de la inteligencia humana. Para ellos, la Inteligencia Espiritual (IES) es una cualidad integradora de las otras formas de la inteligencia, que dota a las personas de capacidades superiores, que realmente lo distinguen tanto del mundo animal como de los productos tecnológicos más sofisticados.

La inteligencia espiritual, según Torralba (2010), permite a los seres humanos tomar consciencia de la concatenación universal de los fenómenos, es decir, de la íntima relación de todo con todo, captar el nexo que engloba todas las individualidades, distinguir lo que se esconde tras las sombras, lo que se oculta tras la apariencia, ayuda a percatarse del carácter interdependiente de toda la realidad, su profunda conexión sistémica.

En palabras del autor la IES faculta al ser humano en aspectos muy importantes de su vida “le hace más receptivo, más sensible, más pleno e integrado en el entorno”. Más adelante describe que una persona con inteligencia espiritual “capta con profundidad los problemas, goza intensamente de la belleza que se revela en el ancho mundo, padece intensamente por los males, las injusticias, los sufrimientos y todas las formas de crueldad que se manifiestan en él”. (p.299). De esta forma resalta como “uno de los principales beneficios del cultivo de la inteligencia espiritual es la conciencia crítica, es decir, la actitud crítica frente a uno mismo y al mundo”. (p.239). Dicha capacidad le provee la posibilidad de discernimiento ante la diversidad de modelos de sentidos que tiene en su entorno, poder evaluarlos con independencia de criterio y asumir una actitud activa y participativa

Entre las capacidades específicamente humanas que esta modalidad de inteligencia permite, se fijan, como las más importantes: la capacidad de construir el sentido de la existencia, la capacidad de trascendencia, la capacidad de actuar consciente o de tomar distancia, la capacidad de sentirse parte del todo que es el universo, la capacidad de asombro, la capacidad de actuar de acuerdo a valores positivos; entre otras. (Torralba, 2010)

## Tesis principales

Una concepción integradora de la inteligencia humana, resultante de la consideración de los aportes de todas estas, y de otras concepciones no mencionadas, es la que posibilita sustentar las tres tesis principales siguientes:

- El concepto DTI, es una abstracción potencialmente realizable, que de lograrse tendría repercusiones invaluable para el desarrollo futuro del turismo responsable.
- Se precisa de una concepción más holística de Inteligencia, que se fundamentara en la comprensión compleja de la estructura y dinámica de los sistemas humanos.
- Los actores comunitarios que sustentan la actividad del destino turístico, son los portadores y productores de la inteligencia propia del destino. Son los protagonistas de una gestión turística adecuada y responsable usando inteligentemente los recursos tecnológicos.

Resulta perfectamente válido hablar de sujetos colectivos inteligentes: Equipos inteligentes; organizaciones inteligentes; ciudades inteligentes y por qué no de DTI. Sin embargo, al hablar de Ciudades Inteligentes o de DTI, la concepción de la inteligencia, como constructo central, así como la dinámica de los factores que la posibilitan, debería ser algo diferente de cómo se presentan hoy.

## A propósito de la inteligencia del destino

En el artículo se sostiene que para que la inteligencia real de un destino opere de manera autóctona en su gestión, exige la presencia, de manera integrada y complementaria, al menos, las siguientes características:

- Colocar a los actores locales, personales y colectivos: ciudadanos anfitriones; emprendedores independientes, pequeñas y medianas empresas, representantes del gobierno local, organizaciones sociales, entre otros, en el centro del sistema, como protagonistas de la gestión que se realice del destino. Lograr el predominio de los actores locales sobre los externos de manera que sean ellos los que tomen las riendas de su desarrollo y sean los principales receptores de los beneficios.
- Los actores locales son los que poseen un elevado sentido de pertenencia al destino, han cimentado en su cultura, formaciones identitarias que comparten y que constituyen la premisa más poderosa para la garantía de la sustentabilidad del destino. Ello significa, que la iniciativa local prevalezca sobre la acción de los actores externos, ya que, además, el tan mencionado propósito de mejorar la calidad de vida de los habitantes, sólo se alcanza a plenitud, con un mayor acceso a la distribución de la derrama económica que se obtenga.

- Los actores locales deberían estar, además de adecuadamente identificados e interconectados, suficientemente capacitados, empoderados, potenciadas al máximo todas sus capacidades de gestión y desarrolladas al máximo sus inteligencias y capacidades de manera que ellos puedan asumir el rol protagónico que les corresponde en la gestión. Eso significa. La capacitación y el empoderamiento sistemático de los actores, conduce al dominio personal y grupal que propicia el desarrollo máximo de sus inteligencias individuales y organizacionales para la realización exitosa de la gestión.
- Resultaría indispensable la formación de Redes de comunicación solidaria, empática y asertiva que conecte realmente a todos los actores y permita una relación cooperativa y desarrolladora, que los capacite para brindar respuestas sistémicas e integradora. El sistema DTI deberá trabajar como un todo, en el que sea posible, el aprendizaje en equipo, que requiere de una disposición especial y de una comunicación unificadora.
- Como resultado de ese aprendizaje permanente, construir supuestos, normas y metas compartidas que cohesionen la acción colectiva y garanticen la unidad de la acción verdaderamente inteligente del destino como un todo. Eso es una premisa importante para que pueda darse el Pensamiento Sistémico del destino, de manera de que este pueda estar constantemente rectificando el rumbo y creciendo, a pesar de las difíciles e impredecibles condiciones y complejidades del entorno.
- Deberá construir el DTI una Visión Compartida, que integre el sentido de su existencia, de su razón de ser como sujeto colectivo, que permitiera sistematizar su acción de manera consensuada el comportamiento de todos, potenciando el desarrollo de la Inteligencia Espiritual del destino, con la participación de los actores implicados.
- La tecnología, enfocada en este caso como inteligencia artificial, puede y debe ser un medio de extraordinaria importancia para facilitar, impulsar y posibilitar el alcance de las características anteriormente explicadas, pero bajo ninguna circunstancia ha de presentarse, como suele ocurrir casi siempre como esencia del funcionamiento del DTI.
- De tal modo la concepción de DTI debería ser estructurada a partir, al menos, de los siguientes supuestos:
  - Protagonismo de Actores locales personales u organizacionales
  - Fortalecimiento del eje: Identidad- Agencia, Inteligencia- Sustentabilidad
  - Formación capacitación sistemática, Empoderamiento
  - Distribución interna de beneficios económicos e inversión cooperada
  - Participación mediante redes de comunicación solidaria. Aprendizaje en equipo
  - Supuestos, normas y metas compartidas que cohesionen la acción colectiva



- Pensamiento sistémico
- Visión compartida. Sentido de vida de la unidad social del destino como un todo
- Utilización de la tecnología como garantía del funcionamiento óptimo del sistema.

Solo un enfoque que colocara en el centro del sistema turístico al actor ciudadano de la actividad turística y a su inteligencia, será capaz de fundamentar un camino que proporcione: su real desarrollo humano; la consecuente elevación de su calidad de vida; así como la tan anunciada, pero aún distante, sostenibilidad de los destinos turísticos.

La implementación de una metodología que posibilite la realización de tal enfoque será la que permita construir verdaderos destinos turísticos inteligentes y sustentables. Ella deberá comenzar con un amplio programa de identificación, potenciación, capacitación-empoderamiento, reestructuración y conexión de los actores del turismo del territorio, de la implementación de estrategias de participación y construcción colectiva de normas, metas, supuestos, visión compartida, valores, que arropados de su identidad y basados en su cultura garanticen la cohesión e interconexión de todo el territorio como un todo y de esta manera la acción conjunta e inteligente.

Una estrategia de desarrollo que debería de ser: de abajo a arriba; profundamente participativa; inclusiva; transparente; solidaria y humana. Para lo cual sería indispensable un cambio profundo de las estructuras de poder político y económico existentes, que dejan muy poco margen a la autonomía, creatividad e innovación comunitaria y que inmovilizan la iniciativa local y el emprendimiento. La centralización en la toma de decisiones, la verticalidad de los procesos prevalecientes en la sociedad, significan un freno al florecimiento de la inteligencia y de las potencialidades de la población de los destinos turísticos, sin la cual todo intento de crear DTI sería una falacia.

## **A manera de conclusiones**

Las reflexiones anteriores conducen a la formulación de una serie de interrogantes que deberán ser consideradas por la investigación futura de la problemática:

El concepto de DTI, tal como existe en la actualidad, pudiera considerarse como una versión contemporánea modernizada de un paradigma de turismo tradicional dominador, que privilegia el enfoque económico orientado a la competitividad, la obtención de ganancias, basadas en la satisfacción del turista por encima del enfoque comunitario, orientado al desarrollo endógeno del destino, que resalta la sostenibilidad ambiental, el desarrollo humano de los actores, la identidad sociocultural, la equidad y el beneficio económico colectivo.

Antes de que se produjera una diseminación demasiado generalizadora e irreversible en la implementación de los DTI, sería prudente quizás, valorar las consecuencias potencialmente negativas, sobre todo en los destinos económicamente menos favorecidos, en los que el uso de las tecnologías está

muy lejos aún de ser suficientemente fuerte y generalizado. Tradicionalmente se interponen profundas brechas entre el discurso de las fundamentaciones generales de los proyectos y sus implementaciones en la práctica.

Desde el punto de vista conceptual general se debería ser consecuentes con el carácter holístico, complejo sistémico e integrador del concepto de DTI, rescatando sus aspectos esencialmente humanos, así como incorporándole la riqueza histórica y transdisciplinar del concepto de inteligencia.

El destino turístico debe pensarse como un producto sociocultural integral en el que los componentes humanos y espirituales tengan mayor presencia, con capacidad de lograr la armonía dinámica con el ambiente natural y cultural. El destino consiste en su propia gente y debe imprimirles vida y alma colectiva a las capacidades humanas, vistas en su integridad.

En este sentido cobra importancia la creación de redes humanas de diálogo que, con el auxilio de la tecnología, hagan posible la participación de las personas y grupos de la comunidad en la autogestión de los proyectos que le dan sentido a sus vidas. Este es el modo más auténtico de desarrollar la verdadera inteligencia personal y colectiva.

La interacción humana diversificada y multifacética en el destino, es una de las vías más fértiles de crecimiento y desarrollo local y comunitario. Las tecnologías pueden contribuir de manera decisiva en la construcción de redes de vínculos para la actividad turística que incluyan, por supuesto a los turistas y que dinamicen la emergencia de nuevas subjetividades creativas.

Las concepciones tradicionales del turismo en las que se asientan las ideas actuales de los DTI están cargadas de una formalización y racionalización, que reafirma un proceso de “Macdonalización de la sociedad” (Ritzer, 2005), en términos de que lejos de potenciar el desarrollo de la inteligencia, la amordaza y ata. Se precisa un cambio paradigmático en la construcción de las teorías sobre turismo, que libere las potencialidades de pensamiento creativo de los actores comunitarios y conciba el desarrollo de la inteligencia como la manifestación de las potencialidades integradoras de los seres humanos en su propia realización.

La lógica del cambio hacia el alcance de un destino inteligente debería considerar el eje siguiente: **Sustentabilidad- Actores locales- Identidad- Formación del destino como un sujeto colectivo- Inteligencia colectiva- Empoderamiento- Desarrollo humano- Uso de las tecnologías.**

La implementación para su éxito debería producirse desde lo local, de abajo hacia arriba, partiendo de las decisiones propias colegiadas de los actores locales y no como resultado de políticas de imposición de arriba hacia abajo. Ello implicaría una transformación general y prácticamente radical de las concepciones tradicionales del turismo, que despojaría su práctica de los enfoques unilateralmente mercantiles que han acelerado de manera incontrolable su desarrollo.

Finalmente, mirar al turismo como una actividad humana compleja, potenciadora de crecimiento espiritual a sus participantes, ofrece una visión cualitativamente diferente, que muestra un camino distante de los enfoques tradicionales dominantes, que lo reducen a ser un negocio más, una industria productora de servicios redituables para grupos selectos, un instrumento de destrucción ambiental en manos de quienes no consideran suficientemente los valores y las restricciones éticas. Esta mirada contribuye a rescatar al turismo

como espacio humano de reconstrucción de sentidos, de toma de conciencias ambientales, de recuperación de valores espirituales en extinción, de fuerza de tarea para el rescate de la naturaleza y la cultura. (González, 2018)

## Referencias Bibliográficas.

- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2018). *La Inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual* (1ª reimpresión) México, Ciudad de México: Penguin Random House.
- González, J. C. (2016, octubre) La dimensión subjetiva del turismo. Conferencia dictada en la Universidad Autónoma del Estado de México, en el marco del “Día Mundial del Turismo 2016. Turismo para todos: promover la Accesibilidad universal”, Estado de México, México.
- González, J.C. (2018). La actividad turística como fenómeno complejo. Una visión Alternativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(16) 111-119.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1)11-30.
- Muñoz, A., & Sanchez, S. (2013). Destinos turísticos inteligentes. *Harvard Deusto business review*, (224), 58-67.
- Ritzer, G. (1996). *La Macdonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. España, Barcelona: Ariel, S. A
- SEGITTUR. (2015). Libro Blanco de Smart Destination. Madrid. Recuperado de [https://www.segittur.es/opencms/export/sites/segitur/.content/galerias/descargas/proyectos/Libro-Blanco-Destinos-Turísticos-Inteligentes-ok\\_es.pdf](https://www.segittur.es/opencms/export/sites/segitur/.content/galerias/descargas/proyectos/Libro-Blanco-Destinos-Turísticos-Inteligentes-ok_es.pdf)
- Senge, P (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (1ª ed. mexicana) México, D.F: Granica S. A.
- Senge, P.M., Roberts, C., Ross R. B., Smith B. J. & Kleiner, A. (2005). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Argentina, Buenos Aires: Granica S. A.
- Torralba. F. (2010). *Inteligencia espiritual. Vivimos en un desierto espiritual* (3ª ed.). Barcelona: Plataforma Editorial.
- Zohar. D & Marshall. I (2001). *Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Plaza & Janés Editores. SA.



## **Reseñas**



## Hegemonía y democracia en disputa. Trump y la geopolítica del neoconservadurismo,

compilado por Marco Antonio Gandásegui, hijo y Jaime A. Preciado Coronado, Coedición de CLACSO, Universidad de Guadalajara, Asociación Latinoamericana de Sociología, Universidad de Tijuana, 2017.



Dídimo Castillo Fernández  
Universidad Autónoma del Estado  
de México  
didimo99@prodigy.net.mx  
Recibido: 27/09/2018  
Aceptado: 30/10/2018

No obstante que ha pasado algún tiempo después de las elecciones presidenciales en Estados Unidos, que fueron ganadas por Donald Trump, en noviembre de 2016, esta obra resulta mas que oportuna en un momento en el que es sumamente necesario analizar las transformaciones del escenario electoral en diversos continentes, respecto de los debates en curso sobre la democracia liberal, el auge de los nacionalismos y el cuestionamiento del populismo, como corriente política ideológica frecuentemente asociada con el (neo) conservadurismo. Además es imprescindible discurrir sobre las tendencias del gobierno norteamericano en su proyección global hegemónica, ahora reformulada como un nacionalismo neoproteccionista patriarcal, xenófobo, racista, fundado sobre la supremacía blanca y la orientación evangélica del electorado, implicado en las consignas gubernamentales de “Hacer Grande América Otra Vez” (*Make America Great Again*) y “Primero América (*America First*).

El libro presenta una reflexión sobre las tensiones creativas y destructivas entre hegemonía, democracia y la geopolítica del conservadurismo, haciendo énfasis en los posibles impactos e implicaciones de la política exterior del nuevo gobierno estadounidense para el presente y futuro de América Latina y el Caribe. Las discusiones que se proponen giran en torno a la evolución reciente de la sociología latinoamericana en su dialogo con las ciencias sociales y sus propuestas teóricas y metodológicas desde el pensamiento crítico,

como lo muestra la introducción que hacen Gandázquez y Preciado, como compiladores del libro; el papel particular de la sociología política, en relación con las agendas del cambio social que siguen marcando las investigaciones sociales latinoamericanas; y la interpretación del cambio y retroceso social que significan las elecciones presidenciales de 2016 en Estados Unidos.

Dentro de cada capítulo, se discute respecto de la lucha por la hegemonía -como ideología, en el sentido de la dirección moral e intelectual del mundo, pero también como matriz de poder-, respecto del debate sobre el imaginario democrático y sus potencialidades o reservas frente a la transformación social y, del rol agresivo, aparentemente “exitoso”, de la ola conservadora dentro de la Unión Americana, así como su impacto en alianzas con otras fuerzas conservadoras en otros países del continente americano, de Europa y Asia, tanto como dentro del ascenso neoconservador en nuestra región latinoamericana y caribeña.

Uno de los ejes articuladores del libro es el análisis de las relaciones de la Potencia del Norte como líder hegemónico, con Latinoamérica, ante lo cual se señala la necesidad de revisar la evolución y la transformación de las relaciones entre América latina y EEUU, dominantes en el último siglo, en términos de hegemonía. ¿Se está debilitando esa relación debido a la pérdida de hegemonía de EEUU? ¿Las elecciones de 2016 en el país del norte que llevaron a la Casa Blanca al presidente Donald Trump representan un cambio y en qué dirección? En esta lógica se sitúan varios trabajos en esta obra, cuyos autores-as ensayan respuestas pertinentes a esos cuestionamientos. Se analiza y critica la idea, generalmente atribuida a Latinoamérica por el Departamento de Estado, como un subcontinente subyugado por “una cultura política y un orden sociopolítico esencialmente autoritarios, tradicionales, elitistas, patrimoniales, católicos, estratificados, jerárquicos y corporativistas”, argumentando que también se puede observar en las elecciones presidenciales recientes en Estados Unidos, donde se constatan las falacias de la teoría de la modernización cultural destinada a los países “atrasados”.

El triunfo de Donald Trump, expresa la dominación de un bloque hegemónico nacionalista, populista, conservador y racista, cuyo triunfo aun no sabemos que tan coyuntural es, lo cual se muestra en el capítulo de Jaime Preciado, sobre la mercantilización del sistema democrático estadounidense, el totalitarismo invertido que reproduce el autoritarismo bajo el formato de una democracia dirigida y los riesgos acentuados por la elección de Trump, respecto del fascismo societal. Internamente, con Hillary Clinton, perdió un bloque hegemónico liberal corporativo globalizado, que ya contenía esa orientación autoritaria. Pero, quienes defienden esta tendencia del ideario democrático liberal se están reagrupando. El programa electoral de Trump y sus primeros meses de gobierno, dejan ver que su lucha por la hegemonía neoconservadora nacionalista y neoproteccionista, está lejos de ganar adeptos entre los cuales se estructure una coalición política internacional. Por una parte, los cuestionamientos a los arreglos institucionales, o “Nuevo Orden Mundial”, representados por la hegemonía liberal corporativa globalizada, que se formularon desde la posguerra, mantienen su dominancia, pero por otra parte, hay una activa geopolítica conservadora que tiene resonancias en todas las democracias pretendidamente liberales.



Los autores del libro se proponen rebasar las interpretaciones -aunque en la sociología política y las ciencias sociales anglosajonas predominan las narrativas descriptivas- de la relación entre proceso electoral y cambio social, en razón de la amplitud y profundidad de cuestionamientos que trae consigo la elección presidencial en la potencia mundial hegemónica. El fascismo societal, el autoritarismo, el totalitarismo invertido del mercado y la democracia “dirigida”. realmente existentes y previos a noviembre de 2016, dentro de la estructura del régimen político estadounidense, toman rasgos dramáticos en nuestra época actual. El neoconservadurismo trumpiano y sus manifestaciones de extrema derecha en diversas partes del mundo, coexiste con el social liberalismo y con la decadente socialdemocracia. Se trata de una competencia de matices en la reproducción de la acumulación capitalista. El imaginario progresista de izquierda no acaba de desprenderse de sus herencias desarrollistas y el debate político prefigura populismos antagónicos: autoritario-progresista que, para bien, debaten dónde reside la soberanía popular y la autonomía del sujeto y sus referencias colectivas comunitarias.

El título del libro refleja el argumento central de los trabajos que lo componen así como la postura de las y los autores. La estructura otorga a la obra en su conjunto de mayor claridad, congruencia e ilación. La fundamentación teórica orienta de manera adecuada y lógica al lector. La obra, en su conjunto y los trabajos individuales que la componen, presenta la más estricta precisión conceptual, rigor argumentativo y exposición suficientemente completa de los temas tratados. Existe un alto nivel de congruencia y fluidez entre los trabajos que la componen. El libro es original y actual en términos de la problemática y la información en la que se apoya. La coyuntura y experiencia internacional de los últimos años ha dejado muchas interrogantes y pocas respuestas, se dificulta la comprensión de sucesos como el BREXIT, la nueva modalidad de golpes de Estado, como el caso de Brasil, aunado al avance de gobiernos de derecha en la región latinoamericana, para finalmente cerrar con las tensiones políticas que han logrado permear a nivel internacional las elecciones presidenciales de Estados Unidos. Se puede avanzar en la comprensión de lo anterior si se generan reflexiones multidisciplinares, pero donde los aportes sociológicos sean parte directriz para lograr una mejor comprensión de estos fenómenos, que están permeando en el debate sobre la democracia, las relaciones entre Estado y sociedad, la hegemonía unipolar de Estados Unidos y el ascenso del neoconservadurismo en el mundo. Esta obra ofrece un análisis rico y crítico sobre estos complejos fenómenos globales.

La obra presenta claridad, concisión, congruencia desde el prefacio que hace Nora Garita, y la introducción, hasta el Epílogo, transitando por cada uno de los nueve trabajos que componen el libro, existe una ilación y fluidez de los argumentos que permiten un panorama crítico y consistente de la geopolítica del neoconservadurismo posterior al triunfo de Donald Trump para la presidencia de Estados Unidos y sus repercusiones para el contexto global. En suma, el libro ofrece una perspectiva de análisis crítica, pertinente y actualizada, como se puede constatar en cada uno de sus capítulos.

Para Marco A. Gandasegui Hijo, su capítulo **“Trump en el laberinto geopolítico global”**, afirma que la nueva figura presidencial ha dominado los titulares mediáticos y, al mismo tiempo, las agendas políticas en todo el

mundo, como ninguno de sus predecesores. Igualmente, se analiza su propuesta gubernamental que rompe, aunque sólo sea en parte, con un proyecto político de ‘Orden Mundial’, ya establecido hace 50 años. Gracias al atribulado ascenso de Trump dentro del Partido Republicano y su triunfo electoral sobre el Partido Demócrata a fines de 2016, se muestra que este gobierno tiene alcances que van mucho más allá de lo que los medios informativos nos dan a entender. Para este fin, Gandásegui examina las propuestas de Henry Kissinger y Zbigniew Brzezinski en torno a los retos que enfrenta EEUU en el siglo XXI. También destaca la contra propuesta del sociólogo Immanuel Wallerstein, como crítica a la modernidad/colonialidad del Sistema Mundo Moderno. Al final de su trabajo, aborda el futuro de las relaciones entre Panamá y EEUU, en la ‘era Trump’.

Jaime Antonio Preciado Coronado, analiza la relación entre democracia y elecciones, en su capítulo: **“Entre el desacuerdo y el fascismo societal invertido. Elecciones e imaginario democrático en Estados Unidos”**. El interés despertado por el proceso electoral estadounidense se relaciona con las dificultades, alcances y potencialidades que enfrenta el imaginario democrático como aspiración legítima en el mundo. Una aspiración cuyas fuentes de legitimidad sin embargo, son contrapuestas; unas, provienen del ideario liberal, otras abrazan tesis conservadoras, mientras que otras más se apegan a la socialdemocracia, u otras que cuestionan la vigencia de los paradigmas liberales y conservadores, como opuestas al ideario socialista democrático. El enfoque de Trump, nacionalista, proteccionista, nativista, patriarcal y conservador, no cuestiona los principios democráticos, sino que se vale de ellos para impulsar un gobierno que reclama su legitimidad desde las urnas.

El capítulo: **“Estados Unidos en su contexto político-ideológico, crisis y transición a la luz electoral de 2016”**, de Jorge Hernández Martínez, estudia la personalidad de Donald Trump y cómo las proyecciones de su gobierno estimulan interpretaciones, interrogantes e hipótesis. No pocos trabajos han intentado ya dar cuenta de las causas que propiciaron su victoria en las elecciones de 2016, por lo que este trabajo considera que las secuelas de las sucesivas crisis económicas que se han ido acumulando en las últimas décadas, en la sociedad norteamericana, han ido acompañadas de cambios en el tejido social y de indicios de crisis políticas, que se manifiestan sobre todo en el sistema bipartidista y en el terreno ideológico. El “fenómeno Trump” es, justamente, una expresión de esa crisis, como lo fue en su momento, en otras circunstancias, la emergencia de Obama como el candidato presidencial triunfante en los comicios de 2008.

Luis Fernando Ayerbe, aporta el capítulo **“De Clinton a Trump: orden internacional y liderazgo estadounidense”**. Señala cómo la polarización que pautó la transición presidencial estadounidense, hizo destacar el debate político e intelectual desde la perspectiva de un cambio estructural en curso, cuyos alcances van más allá de las fronteras nacionales. El fenómeno Donald Trump, inicialmente subestimado como expresión del voluntarismo del empresario narcisista y con discurso anti-establishment, estuvo movido menos por convicción que por oportunismo. Ese discurso termina imponiéndose como catalizador de malestar entre amplios sectores del electorado, que

fueron golpeados en sus condiciones de vida en las últimas décadas. Se hace un retrospectivo histórico de las administraciones de Bill Clinton, George W. Bush y Barack Obama, y cómo esto inspira el slogan trumpiano *America First*. Este trabajo, identifica continuidades y cambios relevantes que repercuten en la posición de Estados Unidos en el mundo.

En su capítulo **“Efecto Anti-Trump: el triunfo de la ideología hegemónica”**, Silvina M. Romero, observa que la prensa hegemónica desató toda su artillería en contra del magnate: se pasó de la ridiculización de Trump –que predominó durante la campaña– a considerarlo como una de las peores amenazas a la democracia estadounidense. Pasado poco más de un mes de gobierno, en medio de las persistentes críticas de la prensa, de la sociedad civil y de parte de la esfera política formal al nuevo gobierno, parte del poder mediático se alinea con Trump y su equipo. La demanda del “orden institucional” en Venezuela formó parte de la agenda electoral y de gobierno. El “efecto Trump”, deja ver que algunos gobiernos de América Latina, que estaban alineados a EEUU durante el gobierno de Obama, ahora defienden a ultranza los Tratados de Libre Comercio (TLCs), dando por sentado que son “el camino correcto”, desestimando así los resultados que han tenido en las economías atadas a ellos como México y Colombia.

Ofelia Pérez Cruz, ofrece su capítulo: **“Fundamentalismos y prosperidad: Trump y su ‘Make America Great Again’”**, un análisis que fundamenta sobre varios autores anglosajones quienes ven cómo la religión toma una fuerza política insospechada. Particularmente con el resurgimiento del fundamentalismo y de nuevos cultos inspirados en los principios protestantes ortodoxos en una variedad importante temática, producida en Estados Unidos por prominentes pastores y académicos de iglesias episcopales, presbiterianas, metodistas, entre otras denominaciones. El pilar básico de lo que desde entonces se acuñó como fundamentalismo, o como integrismo, da sentido a la elección de Trump y los postulados nacionalistas y conservadores arraigados en el fundamentalismo religioso.

**“Fracturas de la sociedad moderna en crisis global: ¿Hacia un desarrollo humano y ecológico sustentable?”**, es un capítulo contextual que ofrece Jorge Rojas Hernández, en el que se ofrece una visión sobre los tiempos de crisis globales y de transformaciones profundas –como la económica, política, ambiental, social y climática–, que son necesarias de examinar y repensar para reconfigurar el futuro. Los modernos racionalistas prometieron utopías no cumplidas. Pero las crisis no sólo muestran el incremento de los problemas socioambientales –la nueva pobreza y el deterioro acelerado de la naturaleza–, sino que al mismo tiempo muestra nuevas señales de cambio, movimientos plurales de la sociedad que despierta en conciencia y subjetividades, que anuncian nuevos sueños y esperanzas de cambiar el rumbo hacia lo humano con sentido de género, étnico y con un sello sustentable, que es imborrable. En el proceso electoral estadounidense, se confrontan esas diversas visiones de la crisis y su manejo político.

Luis Suárez Salazar, analiza: **“Las políticas hacia América Latina y el Caribe del gobierno temporal de Donald Trump, una aproximación a sus primeros 155 días”**. En otros trabajos, Suárez anticipaba que, al menos hasta las elecciones intermedias de noviembre del 2018, la administración Trump

le daría continuidad a la mayor parte de los objetivos estratégicos, generales y, en algunos casos, específicos que guiaron la política del *Smart Power* que, durante las dos presidencias de Barack Obama (2009-2017), había desplegado la poderosa maquinaria de la política exterior, de defensa y seguridad de los Estados Unidos, así como sus aparatos económicos e ideológico-culturales contra las naciones, los pueblos y algunos gobiernos de América Latina y el Caribe. Suárez, prevé que en sus interrelaciones con los gobiernos de los 33 Estados nacionales o plurinacionales del sur político del continente americano, la actual administración republicana le dará un mayor despliegue a las herramientas del llamado *hard power* (incluidas las negociaciones desde posiciones de fuerza) que las que tuvieron durante los ocho años del gobierno de Barack Obama.

También en torno de las relaciones entre Estados Unidos y América Latina, Leandro Morgenfeld, aporta su análisis sobre el caso argentino, en: “**Macri, de Obama a Trump Argentina-Estados Unidos y su impacto en las relaciones interamericanas**”. Desde su llegada al gobierno en 2015, el presidente argentino Mauricio Macri, impulsó una nueva política exterior, que subordinó su agenda a la del gobierno Obama y rápidamente al de Trump. Macri argumentó que así atraería inversiones, facilitaría el crédito externo a tasas más bajas y ampliaría las exportaciones. Sin embargo, la lluvia de inversiones no llegó, las tasas para tomar créditos no disminuyen y la balanza comercial empeoró. Con Trump en la Casa Blanca, se profundizó el contexto externo negativo y se muestra el fracaso de la estrategia aperturista ensayada por el gobierno argentino, situación que reconocen hasta los impulsores de la inserción internacional neoliberal.

El libro cierra con un Epílogo de Martha Nélide Ruiz Uribe: “**Elecciones en Estados Unidos: Hiperlógica, mayorías silenciosas y desencanto político**”, que resalta la vinculación entre proceso electoral y diferenciación sociopolítica. Los ciudadanos demócratas liberales, dejaron fuera de su visión los círculos de relaciones cada vez más cerrados en las diferentes subculturas, llamadas en el pasado tribus urbanas. Una *hiperlógica* que los partidos políticos tampoco pudieron ver -inmersos en su estadounidocentrismo. Martha Nélide concluye su capítulo, señalando: “Y ahí estaba, la mitad del país, cansada de su invisibilidad, de ser el personaje de la broma que representa al país bárbaro, cristiano evangélico, racista, armado hasta los dientes, incestuoso e ignorante viviendo en el pasado. Los olvidados, los sin voz. Atrapados en la intolerancia liberal de lo políticamente correcto.” El ‘orden’ como premisa constitutiva de la modernidad, “ha servido para conformar una sociedad hasta hace poco enfocada en el trabajo, el esfuerzo y el progreso, orientada por metas y objetivos concretos, una sociedad crédula que actúa de buena fe, en cuyos cimientos se encuentran el puritanismo más arraigado con su ética protestante, y esa arrogancia ingenua de ‘pueblo elegido’”.

Estamos ante un libro que ofrece, en síntesis, una buena variedad de temas entrelazados que puede contribuir a reflexiones dignas de ser retomadas y profundizadas por trabajos posteriores. No sin sobresaltos ni sorpresas, la lucha por la hegemonía al interior de Estados Unidos, el debate por el orden mundial y la geopolítica conservadora, siguen desafiando al imaginario democrático en el mundo, sin que deje de haber pugnas y configuraciones

sociopolíticas encontradas, confrontadas, que no pueden ya reproducir la hegemonía sin apercibirse que emergen otros poderes contrahegemónicos que entran a la disputa por el poder bajo otros parámetros.