



INCLUSIÓN Y SOCIEDAD

Gustavo García
Javier Augusto Nicoletti
María Cinta Aguaded Gómez
Mónica Bonilla del Río
(Coordinadores)



PEQUÉN
ACADÉMICO

Inclusión y sociedad / Gustavo Javier García... [et al.] ; compilado por Gustavo
Javier García... [et al.]- 1a ed.- General Rodríguez : Pequeñ Académico, 2021.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47972-0-9

1. Inclusión. 2. Participación Ciudadana. 3. Discapacidad. I. García, Gustavo Javier, comp.

CDD 362.0425

ISBN 978-987-47972-0-9



INCLUSIÓN y SOCIEDAD

Gustavo García - Javier Augusto Nicoletti

María Cinta Aguaded Gómez - Mónica Bonilla del Río

(Coordinadores)

INCLUSIÓN y SOCIEDAD

Gustavo García - Javier Augusto Nicoletti

María Cinta Aguaded Gómez - Mónica Bonilla del Río

(Coordinadores)

Autores:

María Cinta Aguaded Gómez - Ana Cobos Cedillo - Javier Augusto Nicoletti

Gustavo García – Walter Federico Gadea Aiello -Marcelo Claudio Perissé

Fernando Vieira Machado - Patricia Muñoz Borja- Mónica Bonilla del Río

Vicente de Jesús Fernández Mora - Adriana Alfieri Casalegno

Romina Denise Jasso Alfieri - Francisco José García Moro - Martina García

María Ayelen Banfi - Gabriela Andrea Brugué -Miriam del Carmen Medina

Juan Carlos Pezzini - María Mercedes Branchi

ÍNDICE

La educación inclusiva y sociedad: más allá de la normalidad

María Cinta Aguaded Gómez - Ana Cobos Cedillo 8

Formación de formadores en el campo de la inclusión

Javier Augusto Nicoletti - Gustavo García - Walter Federico Gadea Aiello –

Marcelo Claudio Perissé 20

A construção da demanda para a pesquisa em clínica psicodinâmica do trabalho com migrantes brasileiros em Massachusetts

Fernando Vieira Machado 32

Influencia de la educomunicación en la construcción de la subjetividad de las personas con discapacidad en Colombia

Patricia Muñoz Borja - Mónica Bonilla del Río - María Cinta Aguaded Gómez 41

Tolerancia, educación e inclusión

Vicente de Jesús Fernández Mora – Walter Federico Gadea Aiello –

Javier Augusto Nicoletti 62

Uso de Instagram como medio para visibilizar la diversidad funcional: La reivindicación de la inclusión mediante el uso de hashtags

Mónica Bonilla del Río - María Cinta Aguaded Gómez 74

Las necesidades humanas, un fundamento alternativo/complementario de los derechos humanos

Adriana Alfieri Casalegno

87

De la mentalidad internacional a la intercultural, una propuesta para la educación de los ciudadanos del siglo XXI

Romina Denise Jasso Alfieri - Vicente de Jesús Fernández Mora -

Francisco Javier García Moro

100

Inclusión y sociedad: experiencias y reflexiones del Centro de Día Pequén

Gustavo García - Martina García - María Ayelen Banfi – Gabriela Andrea Brugué -

Miriam del Carmen Medina - Juan Carlos Pezzini - María Mercedes Branchi

114

Autores

135

La educación inclusiva y sociedad: más allá de la normalidad

María Cinta Aguaded Gómez

Ana Cobos Cedillo

Introducción

Hablar de educación inclusiva es redundante, la educación es inclusiva en sí misma, si no es inclusiva, es otra cosa, pero no es educación. Sin embargo, tenemos que recurrir al calificativo porque, aunque estemos en el siglo XXI queda mucho para que el mundo sea realmente inclusivo y por ello, no debemos dejar de recordar que si la educación tiene un objetivo es conseguir la inclusión o al menos mantener este objetivo como referente siempre presente en todas nuestras prácticas.

Son muchos los avances que se han conseguido en los últimos años en el terreno educativo de cara a este objetivo final de la inclusión, aunque lo más importante es seguir en la ruta de inclusión, haciendo camino al andar como decía el gran poeta andaluz, Antonio Machado.

Si hacemos un breve repaso histórico de cómo se ha ido construyendo el camino hacia la inclusión vemos que los avances son muchos y sobre todo que estos se han producido en los últimos años y que además siempre han ido ligados a la democratización de las sociedades y a la conquista de los derechos de las personas.

Estas conquistas sociales resultan muy satisfactorias para las personas que conviven juntas y no solo se benefician de ellas quienes presentan alguna característica que les hace apartarse de la normalidad, sino también la sociedad en su conjunto que siente respetados sus derechos dentro de un sistema que le garantiza unas condiciones mínimas de bienestar

Reconocer los derechos de todas las personas es el primer paso y por ello hay que recordar que el siglo XX ha sido el siglo del reconocimiento de los derechos, pues en él se consiguieron, al menos sobre el papel, los derechos de la infancia, de los trabajadores, de las mujeres, de las personas con discapacidad, etcétera.

Sin embargo, con el reconocimiento no basta, pues luego hay que actuar para que estos derechos se materialicen. Para ello, junto a la voluntad política, uno de los papeles fundamentales lo tiene el sistema educativo pues sienta las bases de la sociedad en cuanto a hacer realidad la socialización de las personas desde los primeros años de vida.

Las fases por las que la inclusión llega al sistema educativo se materializan atendiendo al siguiente esquema:

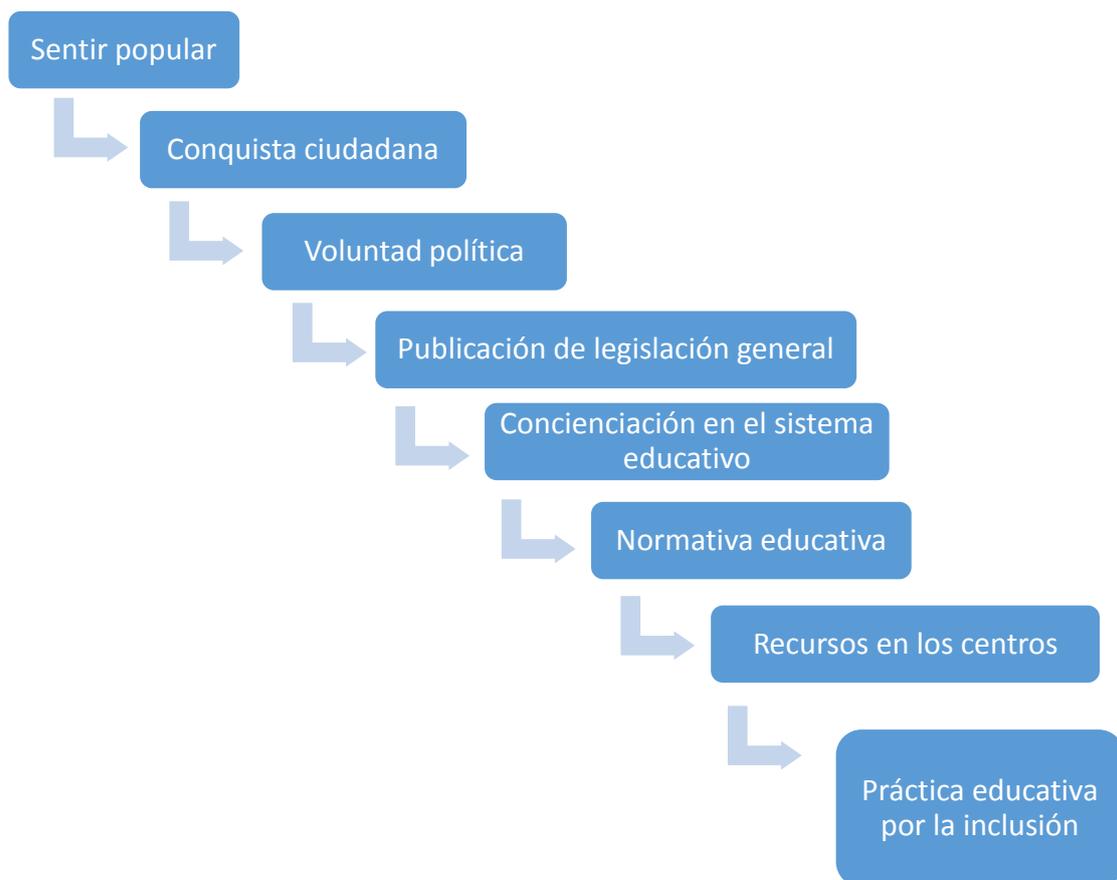


Figura 1: Fases para la inclusión: elaboración propia

El camino hacia la inclusión

El debate sobre el sentido de los cambios sigue abierto. No puede saberse exactamente si los cambios provienen de la sociedad que exige al político que haga posible los avances, o

es la voluntad política la que va dando pasos adelante y así instaurando los cambios, haciéndolos realidad. Probablemente, el cambio real resida en el sentir popular que lleva a las personas a cambiar puntos de vista e incluso a una opinión pública sobre los asuntos de modo que hasta determinadas aseveraciones puedan considerarse políticamente incorrectas.

El sentir e incluso el saber popular al comienzo del siglo XX entendía que las personas con alguna diversidad funcional debían quedar apartadas de la vida cotidiana, completamente fuera del colectivo normalizado, es decir “al margen”, luego marginadas o, dicho de otro modo, excluidas.

Así, las familias que contaban con alguna persona con discapacidad tendían incluso a esconderla y a explicar el hecho con una fórmula mágica como si de un castigo o maldición divina se tratara, de modo que esta persona era considerada prácticamente una vergüenza para la familia.

Los avances científicos jugaron su papel al explicar el motivo de la diversidad funcional de muchas personas, y gracias a ellos se ayudó a desmitificar estas explicaciones mágicas y poco a poco a normalizar esta situación, descargando de culpabilizar a las familias pues, por ejemplo, la explicación del autismo basado en la teoría de las madres-nevera cargaba la culpa de tener un hijo autista a las madres y a su conducta en los primeros meses de la vida del bebé.

Avances científicos en el siglo XX, que unidos a la conquista de los derechos y a la democratización de las sociedades fueron haciendo posible pasar de la vergüenza al orgullo, como en el colectivo LGTBI, por el que la diversidad sexual también se convierte en un valor, construyendo entre todos un mundo donde se admite que existe la diversidad y que esta enriquece a la humanidad por el valor de la diferencia.

El papel de los medios de comunicación es también imprescindible pues colaboran a potenciar la visibilidad y a la normalización de la diversidad, ya que estos muestran realidades que de otro modo quedarían en el silencio y excluidas de la vida pública

Con todo, llega un momento en que quienes tienen la responsabilidad política tienen que actuar y el modo es articulando el sentir popular y las conquistas de la ciudadanía. Esto se materializa en normativas y legislación en general que aunque puede ser laxa y parecer únicamente una declaración de intenciones sobre el papel, en la práctica resulta imprescindible

para el desarrollo de normativas más concretas y de aplicación efectiva. Así, se publican las cartas, acuerdos y declaraciones de derechos fundamentales y universales como los siguientes:

- 1948: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Naciones Unidas, 10 de diciembre
- 1959: Declaración de los derechos del niño, Naciones Unidas, 20 de noviembre
- 1966: El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Naciones Unidas, 16 de diciembre
- 1967: Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer, Naciones Unidas, 7 de noviembre
- 1992, Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Naciones Unidas
- 1999: Declaración sobre una Cultura de Paz, Naciones Unidas, 13 de septiembre
- 2006: Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, Asamblea General de las Naciones Unidas, 13 de diciembre.

Estos documentos cuentan con casi la totalidad del consenso internacional y constan de una declaración de intenciones a partir de las cuáles podrá legislarse. En los países desarrollados se tienen en cuenta cada una de estas declaraciones como base de normas más concretas, en cambio sigue habiendo zonas del planeta en que se hace caso omiso de estos documentos y son precisamente los lugares del mundo más castigados por la pobreza, la miseria y la desigualdad entre las personas.

Pues bien, si desde la concienciación de la ciudadanía se obliga a los políticos a realizar cambios en la legislación, en su concreción es como llegan estos cambios al sistema educativo mediante la aprobación de normativas de menor rango, pero con más aplicación práctica. Estas normativas hacen posible que se avance hacia delante en el camino hacia la inclusión, especialmente si dotan al sistema educativo de los recursos imprescindibles.

Recursos para la inclusión

La inclusión es una entelequia, una utopía hacia la que tendemos con la conciencia de que difícilmente disfrutaremos algún día de un mundo realmente inclusivo, máxime teniendo en cuenta la situación de los países donde todavía están muy lejos de cumplir con los mínimos garantizados en los derechos humanos universales. Sin embargo, como horizonte hacia el que elevar la vista siempre debe estar presente y de este modo guiar nuestras actuaciones.

Redactar y publicar normativas que estén impregnadas de este espíritu de la inclusión es relativamente fácil si quienes asumen esta responsabilidad están convencidos de ello, lo difícil es hacer que las prácticas inclusivas sean una realidad. Para ello es necesario que se faciliten algunos recursos, no tanto materiales como humanos, especialmente en lo que se refiere a la formación y cualificación de los profesionales intervinientes.



Figura 2: Recursos para la inclusión: elaboración propia

Llegar a una justicia social plena es difícil en una sociedad marcada por la competitividad, el perfeccionismo, el rendimiento, el promedio, la medición, la clasificación y la pretendida normalidad. Sin embargo, la mirada hacia la justicia social no debe perderse pues se trata del Norte al que dirigir todas nuestras actuaciones, una utopía hacia la que caminar.

Mirada hacia la utopía que en la actualidad sí existe, que ahora sí nos planteamos puesto que no hace tanto tiempo que las personas con problemas cognitivos estaban relegadas a una ausencia total de educación en instituciones formales. Niñas, niños y adultos se quedaban en sus hogares sin la oportunidad de desarrollar su potencial de aprendizaje, ni

compartir la convivencia con el resto de la sociedad, aún más, eran considerados castigo de Dios y sus padres, la mayoría de las veces, los ocultaban.

Pero... empezaron a surgir movimientos, en un principio, que reclamaban una atención asistencial de este colectivo apoyada por grupos de religiosos con cierto carácter de caridad. Fueron surgiendo escuelas de educación especial para adoctrinar a estos sujetos (que anteriormente habían sido catalogados como enfermos mentales). Estas escuelas aisladas de las escuelas ordinarias se limitaban a la guarda, custodia y a la atención asistencial.

Poco a poco fueron fluctuando acontecimientos que pedían la integración social de estas personas en la escuela ordinaria. El proceso de integración, fue un gran hito en la educación, pero tuvo sus luces y sombras, vino cargado de escasez de recursos humanos y materiales, así como la falta de formación del profesorado lo que provocó insatisfacción, impotencia e incluso rechazo a la integración desde el propio sistema educativo. Pero los aires nuevos traían ideas esperanzadoras que permitirían que la integración en centros ordinarios fuera una realidad y un hecho consumado. Su aplicación fue por ensayo-error en el que las decisiones y propuestas se iban perfilando para ir tornándose en más efectiva y rigurosa con el paso de los años.

Habría que superar algunos aspectos pues la integración aún se centraba en la discapacidad, en el diagnóstico dirigido a organizar una intervención de educación especial basada en la diferencia, en la segregación. Sobre los papeles de la normativa se priorizaba el principio de normalización, pero en la realidad de las aulas se intentaba acercar al alumno o alumna con discapacidad a los cánones homogéneos de la clase y desde la diferencia y el valor de la diversidad, poco a poco se consiguió que la integración fuera una realidad.

La educación, en su incansable camino hacia la utopía inclusión consiguió dar un paso más allá de la integración y progresar en la filosofía aún sectaria del concepto para ir avanzando. Pasar de la exclusión a la inclusión pasando por la integración ha sido la línea nada recta para llegar a un destino después de un proceso largo de cambio y evolución.

Pasar de la discapacidad a las competencias y fortalezas, de la educación especial como clases paralelas con currículos distintos a la educación general con adaptaciones curriculares a centrarse en los principios de normalización, sectorización e integración a equidad, solidaridad y cooperación ha sido un largo camino.

Nuestra mirada desde la inclusión otea el aula y no el alumnado. No pretende normalizar o homogenizar sino valorar las diferencias como enriquecimiento, no esconderlas sino resaltar las peculiaridades y características personales aceptando diferencias y además de ello enriqueciéndose para potenciar al grupo. No es cuestión de empeñarse en la adaptación del alumno o la alumna al grupo sino de eliminar las barreras, los obstáculos que impiden participar de lleno en el sistema educativo, independientemente de peculiaridades, capacidades o elementos diferenciales. Se trata de incluir todas las particularidades como elementos positivos, de creer en el valor de la diversidad.

Claves para hacer realidad la inclusión

Anscown (2013) para diferenciar la integración de la inclusión argumenta que el primer concepto lleva implícito reformas adicionales que pretenden acomodar y adaptar al alumnado considerado especial a un sistema tradicional y homogéneo mientras la inclusión se define por cuatro elementos esenciales:

1. Es un proceso
2. Busca el éxito de los estudiantes
3. Precisa de identificación y eliminación de elementos
4. Se pone énfasis en los grupos de alumnado que puede estar en riesgo, marginación, exclusión y fracaso escolar

La inclusión podía definirse como la equidad e igualdad por encima de la diferencia y surgió para corregir los errores de la integración, con el reconocimiento de las personas como únicas. Este modelo surgió tras un debate internacional iniciado en la Conferencia Internacional de la UNESCO en Tailandia donde se propuso la idea de una educación para todos cuya intención es proporcionar la respuesta a la diversidad dentro del sistema de educación formal. Los principios en que la educación inclusiva debe de basarse, según la Unesco son:



Figura 3: Principios prácticos para la inclusión: desde la Unesco: elaboración propia

Se trata por consiguiente de que no exista la discriminación entre las personas, que la educación sea accesible, que las adaptaciones sean razonables a las necesidades específicas a través de planteamientos flexibles y alternativos para el aprendizaje y la enseñanza. Del mismo modo serán clave la igualdad de normas, la participación y el apoyo para satisfacer las necesidades relacionadas con la discapacidad y la importancia de la preparación para el mercado laboral.

Asimismo, la campaña mundial de educación de 2018 hace aportaciones sobre políticas educativas destacadas en Informes GEM anteriores que son capaces de contrarrestar la marginación causada por las discapacidades, sus recomendaciones son:

1. Los gobiernos deberían cumplir los compromisos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de establecer mecanismos de coordinación, supervisión independiente, aplicación, denuncia y reparación.
2. Medir el progreso educativo de los niños con discapacidad también requiere tener medidas basadas en encuestas de hogares representativas a nivel nacional, y no solo en los niños que asisten a la escuela.

3. Los gobiernos deberían desarrollar currículos inclusivos para ayudar a derribar las barreras que enfrentan los niños con discapacidad en el aula.
4. Separar a los niños de sus compañeros o familias es perjudicial para su desarrollo y potencial.
5. Se debe apoyar a los maestros con herramientas de capacitación y pedagogía para llegar a los niños con necesidades especiales.
6. Se deben contratar más maestros con discapacidades.
7. Múltiples sectores deberían proporcionar servicios de la primera infancia para llegar a los niños de manera integral.
8. Los enfoques para apoyar a las personas que viven con discapacidades deberían involucrar a la comunidad para aliviar las barreras sociales al progreso.
9. Los países deben aplicar normas mínimas sobre el acceso a la escuela para los niños con discapacidad.
10. Se requieren fondos adicionales para satisfacer las necesidades educativas de los niños con discapacidad.

La inclusión en la normativa española

En España el Real Decreto de 1985 de la ordenación de la educación especial es el primer planteamiento de la integración de niños con discapacidad en las escuelas ordinarias. Partiendo de esta normativa se han conseguido importantes logros como la escolarización de todo el alumnado en un único sistema, el incremento de equipos psicopedagógicos y la ampliación de recursos, aunque no fueran suficientes.

La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990 apostaba por los principios de integración y normalización disponiendo de apoyos especiales y adaptaciones curriculares para superar deficiencias o problemas de desarrollo o aprendizaje.

La LOE (Ley Orgánica de Educación de 2006) ahonda en el compromiso social de los centros escolares de escolarizar sin exclusión bajo los principios de equidad y calidad. La LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación de 2013) no ha supuesto ningún avance a la inclusión. Desde el año 2000 debido a la cantidad de alumnado inmigrante se ha trabajado mucho además en la inclusión cultural. Con todo, según expertos de la

Universidad de Valencia el sistema educativo español ha alcanzado los siguientes logros en materia de educación:

1. Educación de todo el alumnado en un mismo sistema
2. Aumento de los recursos materiales y personales
3. Utilización de los centros de educación especial en casos en que no es posible la educación ordinaria.
4. Planes de atención a la diversidad
5. Formación del profesorado sobre inclusión
6. Creación de aulas específicas en los centros ordinarios para alumnado con discapacidad severa

“La escuela que respeta la diversidad depende fundamentalmente de las condiciones de tipo social y cultural de la comunidad educativa” Aguaded (1998)

Conclusiones

Lo expuesto en este artículo pone de manifiesto el éxito del camino hacia la inclusión, pues los avances son patentes. Quedan aún metas por alcanzar, pero estamos en el camino, trabajando, luchando y aprendiendo de la diferencia, valorando la diversidad en el camino hacia un mundo más humano y responsable del bienestar compartido. Los retos más inminentes son los siguientes:

- El alumnado debe investigar sobre su propia situación y conseguir mejoras a través de su autonomía con la confianza que el docente bien formado y comprometido deposita en él.
- La función del docente debe de cambiar y pasar a ser un guía, un asesor que cree en la inclusión y las potencialidades de cada persona.
- Es necesario confiar en el desarrollo de cada persona y dejar espacio a que cada persona en su diversidad progrese a su personal ritmo.
- El trabajo cooperativo favorece la inclusión.
- La didáctica y la reestructuración metodológica que se plantean en el aula tiene que estar pensada para que beneficien todas las personas sea cual sea su situación y su diversidad.

“...La educación inclusiva pretende que todos los alumnos sin excepción de etiquetas, estén escolarizados en los centros ordinarios, recibiendo la educación más acorde a sus

características , de manera que los apoyos , el acogimiento y la calidad de enseñanza, lleguen a todos los estudiantes.” Arnaiz (2003)

Cada pequeño paso, en cada centro, en cada aula, con cada persona a quien la educación ha mejorado su calidad de vida es todo un logro hacia la equidad y a la justicia social. El debate sobre la inclusión está servido y es el menú más apropiado que da cabida a los comensales de una sociedad democrática, justa y equitativa, todo un reto, un logro y una esperanza. “La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir, de actuar, independiente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas” Aguaded y Bautista (2007)

Referencias

Aguaded, M.C. y Bautista J, M (2007). La respuesta didáctica a la diversidad con agentes de software inteligentes. *Relatec, Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 6 nº 1 pag. 67-78

Aguaded, M.C. (1998) Medios audiovisuales y alumnos con necesidades educativas especiales. *Comunicar nº 11* Pág. 212-215

Ainscow (2013) Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*. Vol. 511 nº 3 Pág. 45-56

Arnaiz, P. (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Aljibe: Málaga.

Referencias normativas

- 1948: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Naciones Unidas, 10 de diciembre
- 1959: Declaración de los derechos del niño, Naciones Unidas, 20 de noviembre
- 1966: El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Naciones Unidas, 16 de diciembre
- 1967: Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer, Naciones Unidas, 7 de noviembre
- 1992, Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Naciones Unidas
- 1999: Declaración sobre una Cultura de Paz, Naciones Unidas, 13 de septiembre

- Conferencia internacional de Unesco. Informes GEM
- 2006: Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, Asamblea General de las Naciones Unidas, 13 de diciembre.

España

Real Decreto de 1985 de la ordenación de la educación especial

LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990

LOE (Ley Orgánica de Educación de 2006)

LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación de 2013)

Formación de formadores en el campo de la inclusión

Javier Augusto Nicoletti

Gustavo García

Walter Federico Gadea Aiello

Marcelo Claudio Perissé

Educación e inclusión

La formación de formadores en el campo de la inclusión se consolida como un área relevante para el desarrollo de planes socioeducativos llevados a cabo por las distintas instituciones que conforman el tejido social, en especial por sus efectos en colaborar para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Hoy en día, se tiene por delante desarrollar procesos formativos capaces de generar respuestas a problemas reales, y las propuestas de formar a formadores visibilizan un proceso que busca asimilar y capacitar en conocimientos y prácticas que den el soporte para la participación en programas inclusivos que, en definitiva, están destinados al crecimiento y el desarrollo de las personas.

Su realización requiere de la elaboración de propuestas pertinentes a formar a un formador que muestre interés y herramientas para desarrollar acciones estratégicas sostenidas en tareas de investigación producción e innovación significativas para la inclusión de personas con discapacidad en la sociedad.

En el documento *Training tools for curriculum development: reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education* (IBE-UNESCO, 2016:46), se remarca la necesidad de referir a un marco común de entendimiento respecto de lo que significa la educación inclusiva, y al respecto define una serie de elementos de consideración.

El primero de ellos, es aceptar a la inclusión como proceso; de allí que se transformará en una búsqueda permanente por lograr responder a la diversidad, aprendiendo de la diferencia en tanto un estímulo para el fomento del aprendizaje.

Un segundo elemento es aquel que comprende que la ocupación de la inclusión es identificar y eliminar barreras, las cuales presenta formas diversas, desde el plano organizacional, pasando por las formas de enseñar y de evaluar los progresos.

Un tercer elemento destacado es entender a la inclusión, su vinculación con la presencia (lugar donde se forma y asiduidad de asistencia), la participación (calidad de la experiencia) y los logros (resultados que han alcanzado con el aprendizaje).

Por último, se resalta la implicancia de la inclusión en aquellos colectivos de mayor riesgo de marginación, de exclusión y de bajo rendimiento, derivando en la responsabilidad de lograr que los grupos de mayor riesgo puedan, por lo tanto, presenciar, participar y obtener logros educativos.

Estos aspectos permiten dar cuenta de la complejidad de abordar la inclusión y la necesidad de prestar atención tanto a los contextos como a los contenidos de cualquier propuesta formativa que la fundamente, en especial la formación de los responsables de formar en inclusión.

En este sentido, desde hace un tiempo pueden observarse diferentes manifestaciones internacionales que han declarado el rol trascendental de la educación para el logro de una sociedad inclusiva. En el año 1994, la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, aprueba La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, en la cual se reafirma garantizar el aprendizaje para todas las personas con independencia de sus particularidades, siendo que sistemas y programas educativos deben aplicarse considerando características y necesidades. Por ello, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994, pto.3), también insta a *“garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras”*.

En 2006, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (A/RES/61/106), explicitaba el valor de la formación como obligación y medida de consideración. De hecho, su Artículo 4° (pto.1), *Obligaciones generales*, señalaba el

compromiso por “i) *Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos*”.

Además, en su Artículo 8° (pto.2), denominado *Toma de conciencia*, remarcará la medida de “d) *Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas*”. El Artículo 9°, *Accesibilidad*, también determina como medida “c) *Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad*”

En cuanto a la habilitación y la rehabilitación, el Artículo 26° (pto.2), plantea que los profesionales y el personal vinculados a estos servicios, también deberán disponer de la formación inicial y de una formación continua. El Artículo 27° (pto.1, d)), referido al trabajo y el empleo, también determina que las personas con discapacidad puedan acceder a programas de orientación técnica y vocacional, así como a la formación profesional y continua. Es preciso destacar el Artículo 30° (pto.5, b)), que se ocupa del planteo referido a participar de la vida cultural, la recreación, el esparcimiento y el deporte, manifestando que las personas con discapacidad también se le ofrezcan instrucción y formación.

La Convención dedica el Artículo 24° (pto.1, pto.2, pto.4 y pto.5), a la *Educación*, afirmando el reconocimiento del derecho a la educación las personas con discapacidad. Se expresa que, en la efectivización de este derecho, los Estados Partes, deben asegurar, entre otras cuestiones, que “d) *Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación*”. Por ello, la formación necesita ser alcanzada a los profesionales y las personas que pertenecen a los distintos niveles educativos, siendo que “(...) *incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad*”. El acceso a la educación debe alcanzar, con los *ajustes razonables*, a todas las personas con discapacidad, lo que incluye también “(...) *la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás*”.

El relevamiento del planteo realizado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, muestra que la formación es un aspecto fundamental al momento de promover las condiciones de igualdad, respeto de la dignidad, además de asegurar que exista una educación inclusiva tanto en los distintos niveles educativos, como la enseñanza a lo largo de toda la vida para todas las personas. A partir de sus fundamentaciones, se justifica una formación que cuente con formatos de apoyo y de ajustes requeridos, los cuales deben tener como premisa principal ser razonables y facilitar su concreción.

Actualmente, se observa un reconocimiento cada vez más extendido del valor que tiene la educación inclusiva (Hersh, 2020). Estos antecedentes destacados, junto a otros, fundamentan que el desarrollo de una formación de formadores destinadas a la inclusión se presenta como un espacio fundamental para el logro de una educación universal, en la cual todas las personas puedan desarrollar sus competencias, su creatividad, tomando decisiones de manera autónoma.

Bajo este marco, se requiere, insistentemente, que los formadores cuenten con una formación de calidad sobre educación e inclusión, que les aporte diversidad de instrumentos tanto teórico-prácticos investigativos para:

- comprender de manera crítica la temática de la inclusión,
- realizar propuestas educativas eficaces en cuanto sus objetivos de inclusión,
- investigar sobre la temática de la inclusión,
- comunicar sus resultados a la sociedad

La formación de formadores en inclusión se relaciona con propuestas que aborden en forma integral una realidad que en sus marcos sociales e institucionales atraviesa a toda la sociedad.

Formar a formadores en educación e inclusión

La realidad que traspasa el escenario de la formación en el campo de la inclusión se caracteriza por mostrar que los conocimientos estancos y sin actualizar son una limitación por parte de quien lleva la tarea de formar. En consecuencia, un formador debe capacitarse,

investigar y disponer de herramientas para lograr adecuarse al entorno donde desarrolla sus prácticas, y de esta forma lograr que los aprendizajes sean relevantes y cumplan con los propósitos establecidos.

En este sentido, la formación deberá orientarse a temáticas que permitan superar barreras, como las de acceso a las nuevas tecnologías, favoreciendo que las herramientas tecnológicas que se utilizan en los centros educativos sean accesibles y utilizables (Hersh, 2020:34).

Es decir, que la temática de la inclusión educativa necesita de propuestas innovadoras donde la docencia se encuentre articulada con la investigación, en tanto que son dos aspectos que se interrelacionan y enriquecen en el acto educativo, y por lo tanto deben estar conectados al momento de la formación a los que forman en educación e inclusión. La idea de la producción de nuevos conocimientos, tenderá a agilizar los índices de aplicabilidad de esas mismas construcciones académicas.

Para ello, la formación de formadores debe sostenerse en el estudio permanente de la situación donde se despliega, con el fin de estar en conexión con las necesidades y expectativas de la sociedad, y promover la innovación de un conocimiento que pueda impactar en el entorno en el cual se realiza la intervención (Nicoletti, 2014).

La formación de formadores es un campo esencialmente complejo porque sus contribuciones no se limitan a un momento específico, sino se extienden en el tiempo en la medida que enfrente los retos tanto actuales como futuros que demanda la inclusión de personas con discapacidad.

Estudios previos confirman que el diseño de un programa de formación de formadores implica una proyección ordenada en un ciclo de etapas destinadas a generar un programa que sea significativo y confiable (Nicoletti, García y Perissé, 2020). De allí, la complejidad que encierra la formación emerge desde su propio punto de partida, que es el diseño de un modelo de programa que se defina como accesible e innovador.

Esta complejidad inicial estará enmarcada en el diseño de una propuesta que logre ser significativa en sus contenidos, fiable en su metodología y comprobable en sus objetivos alcanzados. Para ello, los aspectos a considerar en su diseño, serán:

- realizar un estudio diagnóstico, que permita vincular los intereses de la propuesta con la realidad de su puesta en marcha, contemplando los problemas que enfrenta la inclusión educativa en distintos escenarios sociales, institucionales, comunicacionales, entre otros.

- realizar un estudio de propuestas similares que se hayan realizado y cuenten con sus resultados correspondientes, así como de propuestas que se encuentren en ejecución,

- realizar un relevamiento del entorno social donde se realizaría la propuesta,

- realizar una recolección de antecedentes, de documentación y de normativa vigente.

A su vez, la complejidad de diseño exige una definición de los objetivos y de los aspectos requeridos para su consecución:

- la disponibilidad temporal para su realización,

- los medios técnicos,

- los ambientes de aprendizaje teórico y prácticos.

Posteriormente, se deberá definir la propuesta tomando en cuenta el estudio diagnóstico y su factibilidad, y con ello, presentar los contenidos definitivos que acompañaran los objetivos propuestos, establecer la metodología de enseñanza - aprendizaje e investigación más adecuada, presentar los ambientes educativos seleccionados, confirmar la agenda de realización y determinar las fuentes y referencias bibliográficas a utilizar.

La complejidad de la formación de formadores para la inclusión radica en la elaboración de un programa que pueda responder a la realidad de miles personas que deben interactuar con barreras que les impide en igualdad de condiciones una participación plena en educación.

Así pues, la formación de formadores debe atender a cuestiones de accesibilidad y desempeño en el entorno educativo, y para ello, es necesaria una propuesta que oriente y

capacite en realizar aquellos ajustes razonables, adaptaciones y apoyos que sean necesarios para lograr que las condiciones formativas pertinentes que lleguen a todas las personas. Esto implica formar en la pluralidad y garantizar la igualdad de condiciones.

Además, la formación necesita orientar sus esfuerzos en acciones relevantes sostenidas por lineamientos pertinentes, los cuales estarán en coherencia con los objetivos propuestos.

En la Declaración de Lisboa (2007, pto.1,2,3,4), jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países de Europa, presentaron derechos, mejoras, retos y necesidades vinculadas directamente a la educación inclusivas. Plantearon además la importancia de dar la oportunidad de elegir a las personas el tipo de educación que desea, de contar con condiciones óptimas, con apoyos y recursos. A su vez, destacan que los profesores requieren estar formados de manera adecuada, motivados, informados y comprender sus demandas.

Entre los retos y necesidades mencionadas en la Declaración, se menciona que *los requisitos de accesibilidad varían según cada persona*, siendo que hay diferentes barreras según las distintas necesidades, por ejemplo, se pueden necesitar más tiempo para las clases y exámenes, personal apoyo y materiales adaptados. Por su parte, se hace mención que *“la libertad de elección de materias o estudios algunas veces está condicionada por la accesibilidad de los edificios, de los materiales (equipamiento, libros) y de un desarrollo tecnológico insuficiente”*. Conjuntamente, se plantea la necesidad de la adquisición de *competencias y destrezas útiles*, la demanda un *“asesoramiento apropiado durante nuestra educación respecto a lo que podemos hacer en el futuro teniendo en cuenta nuestras necesidades”*, y la persistencia de una *falta de conocimiento sobre la discapacidad*, lo que implica que en ocasiones existan actitudes negativas hacia las personas con discapacidad.

En el documento *Pasar a la acción en favor de la educación inclusiva: Reflexiones y propuestas de los delegados* (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2016), se plantean recomendaciones que apoyan la educación inclusiva, encontrándose las siguientes:

1. *Las decisiones sobre nosotros, con nosotros*, la cual hace mención a que los alumnos, familias y organizaciones juveniles deben participar en las decisiones;

2. *Escuelas sin barreras*, la cual hace mención a que deben eliminarse barreras tanto físicas como técnicas,

3. *Desmontar los estereotipos*, la cual hace mención a la diversidad, respeto y la mutua tolerancia,

4. *La diversidad es la mezcla y la inclusión es lo que hace que la mezcla funcione*, la cual hace mención a prestar la atención en las capacidades, en el apoyo y en la accesibilidad,

5. *Ser ciudadanos de pleno derecho*. La cual hace mención a una educación inclusiva y su impacto para poder integrarse en la sociedad.

El documento del año 2017 *Aumentar los logros de todo el alumnado en la educación inclusiva* (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017: 11-13), resalta como imperativo ético el aumentar los logros del alumnado.

Allí, se postulan recomendaciones, tanto a directores de centros educativos como a los propios docentes, entre las cuales se encuentran *crear un equipo directivo fuerte y distribuir las tareas entre las partes interesadas para garantizar la sostenibilidad y garantizar el compromiso*, y con ello asegurar avances y oportunidades equitativas; *desarrollar valores de centro que apoyen las interacciones respetuosas entre todas las partes interesadas*, utilizando un lenguaje que evite encasillamientos, escuchando y aumentando la participación del alumnado; *garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los datos empíricos*, lo que conlleva a realizar actividades de investigación.

Por su parte, en dicho documento del año 2017, también se recomienda *proporcionar un currículo flexible que asegure la pertinencia de todo el alumnado*, lo que implica preparar al alumnado para el desarrollo, tanto en el plano personal y como laboral; a su vez, *desarrollar una «capacidad de evaluación» entre los docentes y otras partes interesadas*, con el sentido de dar apoyo a un aprendizaje continuo; y *generar estructuras/procesos que respalden la colaboración con las familias y los servicios de especialistas*, con el fin de evitar que el alumno sea estigmatizado y segregados, compartiendo los conocimientos y generando capacidades entre todos.

De esta forma, la formación de formadores en el campo de la inclusión debe tomar en consideración dentro del desarrollo de sus propuestas los retos y las recomendaciones señaladas, fortaleciendo sus contenidos y métodos, lo que conlleva a realizar una formación teórica y práctica sobre la base de conceptos tales como:

- participación
- necesidades,

-conocimiento de la discapacidad y posicionamiento del modelo social de la discapacidad

- principios de accesibilidad,
- recursos técnicos,
- flexibilidad curricular,
- diversidad,
- empatía,
- tolerancia,
- educación de calidad
- cooperación
- ciudadanía,
- sociedad.

Tomando en consideración la expansión de ecosistemas digitales, el desarrollo de prácticas de formación merece especial atención en su diseño y flexibilidad de realización considerando también la combinación de la presencialidad áulica con la virtualidad, debido a que es un momento único donde el formador en formación se relaciona directamente en el campo específico de intervención inclusiva, simulando enfrentar conflictos en situaciones determinadas.

Por ello, la propuesta de formación de formadores requiere la especificación de las prácticas a realizar, la institución, su localización, los tiempos previstos, los materiales requeridos, los participantes, así como los detalles de la supervisión correspondiente y las metodologías de valoración y covaloración, a emplear.

Además, en la sociedad del conocimiento se evidencia que el desarrollo de propuestas de formación de formadores debe estar en conexión con la investigación, como camino estratégico en la búsqueda de las respuestas necesarias para la inclusión educativa mediante la indagación, revisión y fortalecimiento de prácticas de apoyo y adecuaciones requerida. Para que la investigación forme parte de la propuesta, el planteo de la misma debe ser integrador

en términos conceptuales y metodológicos, acompañando el proceso formativo que se desarrolla en compatibilidad con la agenda formativa.

La formación de formadores deberá enfocarse en incorporar investigaciones destinadas a generar conocimientos que abarquen cuestiones vinculadas como, por ejemplo:

- la inclusión educativa
- la accesibilidad edilicia,
- la accesibilidad a medios tecnológicos,
- la promoción de estrategias de apoyo eficaces para la inclusión educativa,
- la organización global de las instituciones educativas para el desarrollo de procesos de inclusión educativa,
- el desarrollo de métodos formativos inclusivos,
- la valoración de prácticas inclusivas,

Asimismo, también es necesario formar al formador en modalidades de registro de sus experiencias y prácticas puesto que es una herramienta, por ejemplo, mediante *diarios de aprendizaje* (IBE-UNESCO, 2016:111), los cuales permiten, a partir de lecturas y revisiones posteriores, la reflexión y la elaboración de cambios necesarios para la mayor inclusión.

La investigación ocupa un lugar estratégico en la formación del formador, sustentando los procesos de inclusión y ocupándose de conocer y comprender, con el fin de buscar soluciones creativas para resolver problemas.

En síntesis, la incorporación de la investigación al diseño del programa de formación de formadores, fomenta la calidad educativa del proceso, capacitando en la elaboración de propuestas basadas en una programación pertinente y orientada a generar, reflexionar, analizar y transferir conocimientos destinados, en definitiva, a la autonomía y desarrollo de todas las personas.

Conclusiones

La relevancia de la formación de formadores en el campo de la inclusión se fundamenta en la generación de planteos capaces de responder a una problemática demandada por toda la sociedad.

La responsabilidad de formar aspectos teóricos y prácticos vinculados a la inclusión lleva a la adquisición de conocimientos y estrategias que favorezcan el desarrollo de las personas y la sociedad.

Las propuestas de formación de formadores deberán prestar atención a su diseño metodológico para lograr que alcancen altos grados de calidad, cumplimiento con las metas propuestas, desarrollando contenidos apropiados y utilizando métodos de enseñanza y aprendizaje significativos. Al mismo tiempo, la formación de formadores debe incorporar en su diseño y puesta en marcha, a la investigación para potenciar la búsqueda y discusión de prácticas y conocimientos.

Teoría, práctica e investigación configuran un proceso que atraviesa la capacitación de manera integrada, es decir, posibilitar la adquisición de herramientas didácticas innovadoras de manera complementaria con la fundamentación conceptual que engloba las mismas, realizar experiencia en situación y la interpelación del conocimiento. De esta forma, la formación de formadores en el campo de la inclusión permite capacitar y colaborar para, en definitiva, mejorar de la calidad de las personas con discapacidad.

Bibliografía

A/RES/61/106. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2016). *Pasar a la acción en favor de la educación inclusiva: Reflexiones y propuestas de los delegados*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa.

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2017). *Aumentar los logros de todo el alumnado en la educación inclusiva: Informe resumen final*. (V. J. Donnelly y A. Kefallinou, eds.). Odense, Dinamarca

Declaración de Lisboa (2007). *Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa – Ministerio de Educación portugués.

Hersh, M. (2020). *Technology for inclusión*. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education. ED/GEMR/MRT/2020/P1/1. Global Education Monitoring Report -UNESCO.

IBE-UNESCO (2016). *Training tools for curriculum development: reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education*. Suiza:IBE-UNESCO.

Nicoletti, J.A. (2014). Aportes para la formación de formadores. *RiHumSo - Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales* Universidad Nacional de La Matanza – Año 3- Número 5 – pp. 47-58.

Nicoletti, J.A: García, G. y Perissé, M. (2020). Formación de formadores en el campo de la educación. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Gadea Aiello, W. (Coordinadores). *Educación y participación para una sociedad inclusiva*. G. Rodríguez: García, pp 1-11.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

A construção da demanda para a pesquisa em clínica psicodinâmica do trabalho com migrantes brasileiros em Massachusetts

Fernando Vieira Machado

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma das etapas da aplicação do método de pesquisa em clínica psicodinâmica do trabalho, chamada de pré-pesquisa, em migrantes brasileiros que trabalham no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América. Esta etapa ocorreu no primeiro semestre de 2019, entre os meses de maio e julho, na cidade de Fall River, situada na costa sul de Massachusetts.

O método de pesquisa em psicodinâmica do trabalho implica em constituir um grupo de trabalhadores que possam de forma espontânea e livre discutir suas vivências de prazer e sofrimento no trabalho, bem como suas estratégias de defesa que constroem ao longo do tempo e que são capazes de responder à forma rígida que se deparam no trabalhar e que lhes é imposto pela organização, contexto e relações de trabalho (Dejours, 1992).

Segundo Fleury e Macêdo (2015), os espaços de discussão coletivos têm a função de servir como um meio para se promover conversas que levem a reflexões e ressignificações sobre o trabalhar e a organização do trabalho de forma a promover uma análise qualitativa do sofrimento psíquico no trabalho. Esta ação mediada pelo pesquisador promove o emergir das estratégias de defesa que são utilizadas pelos trabalhadores frente o real do trabalho com o uso de inteligência e criatividade e que fortalecem a sua identidade e cooperam para promover sua saúde mental.

No método de pesquisa em psicodinâmica do trabalho são previstas quatro fases: pré-pesquisa, pesquisa, validação e avaliação. Este artigo apresenta em detalhe como se deu a etapa de pré-pesquisa, que envolveu as seguintes atividades e alcance de objetivos: comunicação e mobilização para participação voluntária dos trabalhadores, aceitação da instituição para a realização da pesquisa, os encontros formais e informais com os trabalhadores, reunião dos documentos e informações que contenham acesso sobre o trabalho

e suas variações, o acesso livre à instituição, a realização de visitas para contatos com os trabalhadores e com o seu local de trabalho e a elaboração de diário de campo.

Pressupostos teóricos

A clínica psicodinâmica do trabalho é uma abordagem teórico-metodológica cujas bases são a psicanálise, a psicopatologia do trabalho e as ciências sociais (Fleury e Macêdo, 2015). Seu foco metodológico está na subjetividade que existe nas relações de trabalho e na análise aprofundada das vivências de prazer e sofrimento que os trabalhadores têm no trabalhar, na utilização que fazem de estratégias de defesa como enfrentamento ao sofrimento vivido e nos sentidos e significados que atribuem de forma implícita a esta relação.

Os migrantes brasileiros em Massachusetts constituem um grupo específico de trabalhadores que se enquadram na análise metodológica da clínica psicodinâmica do trabalho. Porém, é importante primeiramente destacar quais são as categorias de análise que a clínica psicodinâmica do trabalho utiliza para estudar a relação de migrante-trabalho.

A primeira categoria a ser destacada é a organização do trabalho. Dejours (1992) aponta que ela se caracteriza por um lado por sua rigidez, sendo um sistema que impõe um modo de trabalhar fixo e com restrições aos trabalhadores conforme proposto pela administração científica (modelo taylorista-fordista) e por outro lado pela riqueza do funcionamento psíquico do trabalhador com sua imaginação, criatividade e desejos inconscientes.

Fleury e Macedo (2015) apontam que a organização do trabalho possui dois elementos: a organização de trabalho propriamente dita que consiste na divisão de tarefas entre os trabalhadores e o modo de operação prescrito a ser utilizado conforme a repartição de responsabilidades, hierarquia, comandos e controles adotados e as relações de trabalho existentes com as chefias imediatas e superiores, com os demais membros da equipe de trabalho e com o público externo como clientes, fornecedores etc.

A segunda categoria de análise da clínica psicodinâmica do trabalho é a mobilização subjetiva, que vem a ser o uso pelo trabalhador de sua inteligência no seu espaço de trabalho. Este uso depende da relação de que o trabalhador tem com a organização do trabalho no sentido contribuição-retribuição, o que pressupõe que há em maior ou menor grau um sistema

de reconhecimento deste trabalhador pelos seus pares (julgamento de beleza) e pelos seus superiores (julgamento de utilidade) (Dejours, 2008a).

Este processo de mobilização subjetiva não é algo que vem prescrito, mas é uma construção cognitiva/criativa do trabalhador que transforma o trabalho prescrito em trabalho real. Esta transformação é fundamental para que a organização do trabalho não se transforme em um espaço de construção de psicopatologias e reduz significativamente o uso pelo trabalhador de estratégias defensivas como meio de enfrentar a rigidez do trabalho prescrito.

Desta forma, mobilização subjetiva é um excelente exemplo de uso da sublimação e de transformação do sofrimento vivido pelo trabalhador frente aos desafios e impasses impostos pelo trabalho. É, então, um momento de uso de inteligência em uma situação de permanente confrontação. O conjunto de mobilizações subjetivas se dá em um ambiente de cooperação o que reforça as relações intersubjetivas de confiança entre os trabalhadores e destes com a organização do trabalho.

Esta relação sofrimento-defesas possui três elementos: a) sofrimento patogênico, que surge quando há ausência de flexibilidade da organização do trabalho para uso da mobilização subjetiva frente ao trabalho real; b) sofrimento criativo, que surge quando a organização do trabalho propicia liberdade para a mobilização subjetiva do trabalhador e, então, ele consegue transformar o trabalho real em algo benéfico; c) estratégias defensivas, que permitem ao trabalhador se adaptar frente as pressões que vive no trabalho e o livra de adoecer quando são eficazes (Fleury e Macêdo, 2015).

Os pressupostos da clínica psicodinâmica do trabalho definidos por Dejours (2008) descrevem que o método indicado aos pesquisadores para conhecer os fatores que levam ao sofrimento patogênico no trabalho, bem como às estratégias de mobilização coletiva capazes de mitigar ou de reverter o sofrimento em prazer no trabalho, possui três etapas: pré-pesquisa, pesquisa e validação (Fleury & Macedo, 2015).

A visita ao campo

Uma vez cumpridos os requisitos necessários no programa de doutorado em psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, realizei a primeira viagem, de uma série de

quatro viagens previstas, em janeiro de 2018, ao estado de Massachusetts, nos EUA, com o objetivo de conhecer a região que será feita a pesquisa e conhecer as instituições que poderão ser parceiras na sua execução. A escolha desta região tem sua explicação no fato de nela existirem um contingente de milhares de migrantes brasileiros que ali vivem e trabalham. Nesta viagem tive o primeiro contato com os dirigentes do “Business Innovation Center – BIC”. O BIC é uma instituição sem fins lucrativos que atua na área de educação, promoção de inovação tecnológica e encubação de empresas e que, também, tem como missão dar apoio e promover a integração dos migrantes brasileiros que vivem em Massachusetts. O BIC possui um prédio próprio no centro da cidade Fall River, na região sul de Massachusetts, e neste primeiro contato se comprometeu a disponibilizar uma sala com refrigeração e confortáveis assentos, bem como de instalação de banheiros e de bebedouros para a comodidade de todos os participantes da pesquisa.

Neste primeiro contato apresentei os propósitos da pesquisa e suas consequências para os migrantes e junto com eles elaborei uma proposta inicial de trabalho para a realização da pesquisa de acordo com os interesses e necessidades destes e adequada ao contexto, conforme aponta Mendes (2014). Eu pude ainda levantar alguns desafios que teria em seguida, como a necessidade de contactar com os migrantes brasileiros e obter a aprovação ética da pesquisa junto à uma instituição credenciada para este fim nos EUA. Estes desafios foram objeto da segunda viagem ocorrida em maio de 2019.

Esta segunda viagem fez parte do projeto de pesquisa de doutorado e foi custeada com recursos próprios, com o apoio do programa Pró-Qualificar do Instituto Federal do Tocantins, do Business Innovation Center e de amigos brasileiros e norte-americanos moradores em Massachusetts, EUA. Estes recursos permitiram desde a confecção do passaporte, visto de entrada nos EUA, compra de passagens aéreas internacionais, despesas com alimentação, transporte, hospedagem, entre outros, além dos custos operacionais, como: impressões, deslocamentos, aluguel de sala, dentre outras despesas.

Na noite de terça feira, 14 de maio, efetuei meu embarque de São Paulo para Boston com conexão em Chicago. Ao todo foram mais de 17 horas de viagem. Às 15 horas de quarta-feira, 15 de maio, cheguei a Boston. Esses primeiros dias foram de descanso de viagem e de adaptação ao clima mais frio, visto que a primavera na Nova Inglaterra, região onde fica o estado de Massachusetts, nesta época do ano ainda registra temperaturas muito baixas perto dos 6 graus célsius de mínima e máxima de 15 graus. No final de semana eu me mudei para a cidade de Assonet, distante cerca de 75 km de Boston e 15 km do centro de Fall River, na

região da Costa Sul do Estado de Massachusetts. Em Assonet fiquei hospedado na residência de Olívia e Liam Johnson¹. Este casal é o meu principal apoiador na pesquisa nos EUA. A casa deles fica na região rural de Assonet, distante uns 20 kms do centro de Fall River. Uma pequena e agradável chácara. Eles me receberam com toda hospitalidade possível. Sem eles não poderia realizar a pesquisa nos EUA.

Neste mesmo final de semana fiz o meu primeiro contato com uma comunidade de brasileiros migrantes. Uma igreja da Assembleia de Deus que fica no subúrbio da cidade de Fall River, cujos cultos no domingo à noite são dirigidos por brasileiros e a audiência é toda composta por brasileiros. Após o culto pude conversar com algumas lideranças da igreja para falar de meu objetivo de realizar uma pesquisa com os brasileiros desta cidade sobre o trabalho que realizam e suas vivências de prazer e de sofrimento. A receptividade que tive foi excelente e um novo contato ficou de ser feito nos dias seguintes. Este contato, contudo, acabou não ocorrendo e não tive mais oportunidade visitar aquela comunidade.

A partir da segunda semana nos EUA foram iniciadas as ações visando atingir as metas da pesquisa. Estas metas consistiam em: prospectar e contactar a instituição americana que pudesse fazer a revisão ética da pesquisa, seguir com o levantamento de demanda para a pesquisa através de contatos com brasileiros migrantes em Massachusetts e busca de fontes de recursos financeiros para financiar as etapas da pesquisa que ainda deverão ser realizadas nos EUA. O trabalho de prospecção e de contato com a instituição revisora ética da pesquisa começou a ser feito no ano anterior em uma primeira viagem realizada em janeiro de 2018 e seguiu ao longo de 2018 e 2019 sem, contudo, ter qualquer sucesso. Este momento da segunda viagem era de suma importância para conseguir alcançar este objetivo.

Ao começar a semana e durante todos os dias que se seguiram durante a minha estadia nos EUA fui com o Casal Olivia e Liam para a sede do “Business Innovation Center – BIC”. É importante destacar que o “BIC” atua também nas áreas de Educação, Programas de Desenvolvimento Profissional, “Co-Working”, Estúdios de Produção de Mídia e consultorias diversas na área empresarial.

A cidade de Fall River fica na Costa Sul do estado de Massachusetts e distante cerca de 87 km de Boston. No edifício-sede do BIC há salas para abrigar consultórios, escritórios e reuniões para até 25 pessoas. Sony e Chris cederam uma das salas para ali eu poder trabalhar

¹ Nomes fictícios

e cuidar da pesquisa. Posteriormente, uma das salas de reunião do BIC será utilizada para a realização das Clínicas do Trabalho.

Durante a semana pude então começar a fazer contatos com brasileiros de diversas partes do Estado de Massachusetts para falar da pesquisa e para incentivá-los a participar. Além disso, retomei os contatos com a “Universidade de Massachusetts – U-Mass”, instituição que já havia feito contato no ano de 2018. Eu também iniciei contatos com o “Bristol Community College” e com o “Saint Anne Hospital”, um dos maiores hospitais em Fall River, com o fim de encontrar a instituição ou a pessoa responsável pelo equivalente ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, ligado ao Ministério da Saúde. Este trabalho exigiu inúmeros contatos através de visitas, telefonemas e envio de mensagens eletrônicas. Entretanto, estes contatos não tiveram sucesso. Foram realizadas diversas conversas com cerca de uma dezena de pessoas. Mas, foram colhidas diversas negativas e os encaminhamentos não se mostraram frutíferos. Porém, segui tentando encontrar a solução para este problema.

Entretanto, em outra frente de atuação os avanços começaram a aparecer. Pude participar de uma grande reunião organizada por uma frente comunitária e intereclesial que envolveu representantes do poder público como o Prefeito de Fall River, o equivalente ao Secretário de Segurança Pública da cidade de Fall River, dois Deputados Estaduais da região de Fall River, Diversos outros membros do poder municipal e estadual, líderes de diversas igrejas cristãs e não cristãs da cidade e mais de duas centenas de pessoas, muitas delas migrantes de diversas nacionalidades, inclusive brasileiros. Todos se reuniram no salão paroquial da Igreja Católica de Santo Cristo para discutir os problemas que os migrantes da cidade enfrentam. Esta reunião me surpreendeu pelo elevado grau de organização e de comprometimento com mudanças e com o acolhimento e solução para os problemas que os migrantes enfrentam no seu cotidiano, incluindo: violência doméstica e obtenção de carteira motorista. Aliás, esta vem sendo a principal reivindicação dos migrantes em todo o estado de Massachusetts, que não emite carteira de motorista para migrantes sem visto de permanência ou de trabalho nos EUA. Há outros estados americanos que emitem esta carteira aos migrantes, que permite que levem uma vida laboral sem problemas com a Polícia ou com os órgãos de migração, além de dar uma enorme facilidade para resolução de seus problemas econômicos e sociais.

Ao longo dos dias pude aprofundar o contato com as comunidades de brasileiros. Fiz visitas a igrejas católicas e evangélicas onde há grande presença de brasileiros. Na Catedral

de Santa Maria de Assunção, em Fall River, onde há uma missa em português aos sábados à noite e cujo padre era também um brasileiro, pude falar para migrantes brasileiros em uma pequena palestra sobre os problemas de saúde mental que os migrantes enfrentam. O resultado desta palestra foi que alguns brasileiros que frequentam esta comunidade, posteriormente, me procuraram dizendo estar dispostos a participar da pesquisa sobre o seu trabalho e suas vivências de prazer e sofrimento. Eu também fui a cidade de Taunton, distante 27 km de Fall River e 67 km de Boston, visitar a Paróquia de Nossa Senhora do Rosário, onde há uma grande comunidade de brasileiros e de outros migrantes de língua portuguesa, como cabo-verdianos, angolanos e portugueses. Nesta comunidade também alguns brasileiros me procuraram para dizer que estavam dispostos a participar da pesquisa de doutorado.

Após visitar diversas igrejas evangélicas e católicas, pude constatar que os membros das comunidades de brasileiros que frequentam as igrejas católicas de Fall River e de Taunton são os que mais se interessaram em participar da pesquisa que eu desenvolvia.

Além do apoio do casal Olivia e Liam eu também recebi o apoio de outro casal: Emma e Noah Andersen². Eles moram na cidade de Dighton, distante cerca de 20 km de Fall River e distante cerca de 77 km de Boston. Eles não somente ofereceram sua residência para hospedagem, como se dispuseram a falar com diversos brasileiros para participarem da pesquisa e atuaram constantemente no apoio ao meu transporte quando não podia contar com o casal Olivia e Liam.

Assim, graças ao apoio destes dois casais, pude conversar com diversos brasileiros que moram no estado de Massachusetts e sensibilizá-los sobre a importância da pesquisa e para sua posterior participação nela. Nas semanas que estive nos EUA pude então conversar com diversos deles na sede do BIC, em Fall River, ou reuniões nas igrejas ou nas residências em eventos para os quais fui convidado.

No início do mês de junho fui convidado para participar na Universidade de Boston de um jantar de encerramento organizado pela Universidade e pela Igreja Episcopal de Massachusetts com todos os que trabalham com migrantes no estado de Massachusetts. Este jantar serviu para estreitar contatos e para entender mais e melhor sobre a realidade em que vivem os migrantes nos EUA. Pude ouvir vários relatos de prisões de migrantes, de deportações de migrantes e de humilhações que os migrantes passam nos EUA. Este jantar serviu também para fazer contato com um líder da igreja episcopal que se mostrou interessado

² Nomes fictícios

em dar apoio à pesquisa. Porém, ele pediu uma contrapartida: a criação de uma clínica do trabalho com migrantes da Guatemala que vivem em Massachusetts. Esta proposta ficou de ser estudada para o seu desenvolvimento em uma nova vinda aos EUA deste pesquisador.

Ainda no mês de junho pude finalmente conversar com o Diretor de Pesquisa da Universidade de Massachusetts, campus de Dartmouth, cidade próxima à Fall River, Dr. Oliver Carter³. Este contato resultou na recomendação deste diretor para que eu entrasse em contato com a Instituição New England Independent Review Board – NEIRB, na cidade de Dedham, Massachusetts. Ao fazer o contato com a funcionária do NEIRB, ela informou sobre a necessidade da minha pesquisa estar vinculada à uma instituição norte-americana para que eles pudessem fazer a revisão ética. Diante desta informação, o BIC se mostrou disposto e interessado em ser a instituição norte-americana proponente da pesquisa. Eu aceitei esta proposta, porém, decidi levar esta questão para ser discutida no Brasil com o Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC-GO e dar sequência posterior ao preenchimento dos formulários eletrônicos no Site do NEIRB relativos ao Projeto de Pesquisa. Este contato resultou na assinatura de um Memorando de Entendimento entre as instituições Pontifícia Universidade Católica de Goiás e o Business Innovation Center com o propósito de viabilizar a aprovação do Projeto de Pesquisa em território norte-americano.

Nas demais semanas que se seguiram foram feitas quatro reuniões com os brasileiros que se mostraram interessados na pesquisa na sede do BIC. Estes quatro encontros foram gravados com o consentimento dos brasileiros e serviu para a coleta de dados para posterior análise. Os encontros foram coordenados por mim e utilizei a técnica de grupo focal para que os migrantes brasileiros pudessem falar de forma livre e descontraída sobre suas vivências de trabalho em Massachusetts. Estes relatos tiveram como característica principal os relatos emocionados de sofrimento e de superação deste sofrimento de cada migrante durante o seu tempo de permanência nos Estados Unidos. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo para posterior avaliação dos resultados.

Eu pude também visitar alguns migrantes brasileiros em seus locais de trabalho para conhecer de perto onde viviam e trabalhavam. Assim, pude conhecer o trabalho de carpinteiros, de babás, de cuidadores de idosos, de funcionários de restaurantes e de lanchonetes fast-food e de profissionais de limpeza. Este contato permitiu ter uma visão mais detalhada dos contextos de trabalho em que estão inseridos os migrantes brasileiros.

³ Nome fictício

Conclusão

Ao apresentar uma das etapas de um processo de pesquisa de doutorado, este artigo procurou descrever com detalhes o trabalho de um pesquisador de uma universidade brasileira atuando fora de seu país. No período de três meses pude fazer uma imersão na realidade dos migrantes brasileiros que vivem em Massachusetts. Foram diversos contatos, conversas, observações e reflexões. Esta experiência serviu de maneira excepcional para construir a minha percepção sobre as vivências dos brasileiros. Além disso, foi de vital importância para fortalecer os laços de apoio para pesquisa e crucial para identificar o NEIRB para submissão do meu Projeto de Pesquisa de Doutorado para obtenção da aprovação ética para a pesquisa com os brasileiros em Massachusetts.

Referências

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez Oboré.

Dejours, C. (2008a). Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: S. Lancman & L. I. Sznalwar (orgs.). *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp. 47-163). Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.

Fleury, A.R.D. & Macedo, K.B. (2015). A clínica psicodinâmica do trabalho: teoria e método. In: Macedo, K.B. *O diálogo que transforma: a clínica psicodinâmica do trabalho*. Goiânia: Ed. PUC Goiás.

Mendes, A. M. (2014). Escuta analítica do sofrimento e o saber-fazer o clínico do trabalho. In: A. M. Mendes, Moraes, R. D. & Merlo, A. R. C. (orgs.). *Trabalho e sofrimento: práticas clínicas e políticas*. (pp. 65-80). Curitiba: Juruá.

Influencia de la educomunicación en la construcción de la subjetividad de las personas con discapacidad en Colombia

Patricia Muñoz Borja

Mónica Bonilla del Río

María Cinta Aguaded Gómez

Introducción y estado de la cuestión

Comprensión de la discapacidad

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud – CIF- (OMS & OPS, 2001), existe discapacidad cuando una alteración anatómica o funcional limita las actividades y/o restringe la participación de una persona en su vida diaria, y, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la discapacidad es un concepto en evolución, producto de la relación entre las personas con deficiencias y las barreras de actitud o del entorno que afectan su plena participación social.

Las personas con discapacidad han sido asumidas y entendidas de diversas formas según la comprensión que se tenga sobre el sujeto en las diferentes sociedades y culturas a través de la historia (Brognna, 2009), en las cuales, en algunas ocasiones han sido invisibilizadas y despojadas de su categoría de humanidad y en otras han sido reivindicadas en sus derechos humanos (Muñoz-Borja, 2006).

Hoy, para comprender la discapacidad es necesario tener en cuenta varios aspectos como: las concepciones del cuerpo, las cuales no solo pasan por la dimensión biológica y anatómica (Menéndez, 2001), sino también por las connotaciones psicológicas (Medina et al., 2007), sociales (Goffman, 1970), y políticas y culturales (Brognna, 2009), que desde los diversos pueblos se hacen del mismo, los procesos de producción-reproducción de bienes (Cúpich & Campos-Bedolla, 2008), la concepción de la normalidad/anormalidad (Skliar, 1997; Ewald & Fontana, 2000), y la cotidianidad dentro de la cual se encuentra la experiencia de vida, las redes de sentido (Muñoz-Borja, 2006), la autonomía (Schalock, 1999) y la autodeterminación (García-Alonso, 2003; Verdugo, 2014), entre otras. Es decir, para comprender la discapacidad y sus repercusiones en la vida de las personas, es necesario hacer una mirada desde la complejidad para evidenciar las diferentes aristas que hoy por hoy influyen en este campo del conocimiento y la comprensión del *otro* con discapacidad.

Según Villoro (Teodoro-Ramírez, 2007), para hablar del *otro*, de la otredad es preciso tener presente cuatro estadios: 1) el interpersonal, que se refiere a la relación entre el yo y el tú; 2) el intercultural, que muestra la relación entre humanos pertenecientes a diferentes culturas y presenta la alteridad con un “sentido estructural y “socio histórico”; 3) el metafísico, que define al Otro absoluto, a lo divino o sagrado en términos religiosos; y 4) el de la praxis social, que reconoce la comunidad humana y la pluralidad como el “escenario” para establecer mediaciones “entre el yo y el otro”, la “modernidad y la tradición” (Teodoro-Ramírez, 2007:144).

La persona con discapacidad en occidente históricamente ha representado al otro que ha sido marginado y estigmatizado por no cumplir con las exigencias establecidas por el orden social. Sin embargo, en la actualidad, todos los procesos de reivindicación (García-Alonso, 2003; Pino-López, 2007; Palacios, 2008; Fernández & Vasco, 2012) han llevado a que estas personas recuperen su voz y construyan su identidad desde *la diversidad* (Palacios & Romañach, 2006).

La discapacidad históricamente ha servido como instrumento para hacer énfasis en la diferencia que caracteriza a la otredad, es decir, de algún modo el reconocimiento de la discapacidad da entrada a otra forma de reconocimiento del *otro*; el otro que es diferente, en la medida que no pertenece a lo hegemónico, sino que se encuentra al margen de lo reconocido y aceptado como “igual”.

Educomunicación y su papel en la construcción del Sujeto y la subjetividad

Para Touraine (2002), el sujeto es producto del “esfuerzo del individuo de ser actor, por obrar sobre su ambiente y crear su propia individuación”, es decir, para él un individuo puede considerarse como sujeto cuando es capaz de actuar sobre sí mismo y su entorno para diferenciarse de los otros, y rescata dos principios, que para él actúan de forma complementaria: *la igualdad y la diferencia*. Todos somos diferentes porque contamos con distintas capacidades y habilidades que nos hacen únicos, y, todos somos iguales porque buscamos nuestra propia individuación (Touraine, 2002), es decir, somos iguales porque buscamos permanentemente ser distintos a los demás.

El sujeto que realiza el esfuerzo de individuación, cuando entra en interacción con el otro, pone en juego elementos como su experiencia de vida, sus principios, su forma de dar sentido al mundo e interpretar su realidad, los cuales están permeados por la cultura y aportan a la construcción de su identidad; así que dicha interacción se centra en facilitar el diálogo intercultural e intersubjetivo.

Cuando la educomunicación se plantea para formar sujetos prosumidores, es decir sujetos capaces de producir y consumir información de manera crítica, responsable y consciente (García-Galera & Valdivia, 2014; García-Ruiz et al., 2014), esta aporta al diálogo intercultural, a la construcción y a la reconstrucción de la subjetividad (Romero-Rodríguez et al., 2016; Bonilla-del-Río et al., 2018) cada vez que fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y la reflexión sobre el entorno, estilo de vida y las prácticas cotidianas de los sujetos, situación que lleva a la transformación de ideas y de prácticas cotidianas a raíz de la interacción comunicativa. Muchas de las estrategias utilizadas en la educomunicación actualmente son interactivas, es decir, obligan a la comunicación y a la construcción y reconstrucción permanente de los significados que tienen los seres humanos sobre el mundo, sobre sí mismos y sobre el otro.

En este proceso de construcción y reconstrucción permanente que se da a través de la interacción de los sujetos, los cuales son mediatizados (Dussel & Quevedo, 2010), la educomunicación desarrolla un papel importante al servir de puente entre sujetos diversos con sus propios valores, principios, ideas, formas de comprensión del mundo, los cuales en la dinámica comunicativa se ponen en evidencia para ser revisados, evaluados, aceptados o descubiertos. Es decir, hoy en día, a través de las estrategias planteadas por la educomunicación un sujeto puede mostrar quién es desde su territorio, desde lo local, para ser valorado desde lo global, y, desde allí rescatar lo particular y diverso que enriquece a la humanidad. Esta situación muestra elementos primordiales de la identidad y punto de vista propios para conversar con la identidad y puntos de vista de los otros. En esta interacción comunicativa tanto el que produce la información como el que la recibe está reconociendo la diferencia del otro y la de sí mismo, también está reconociendo los aspectos comunes entre los dos, que llevarán al final de la interacción a reafirmarse o experimentar modificaciones en su subjetividad. En este sentido, cobra importancia la propuesta de Gozávez (2012) sobre la necesidad de entender la autonomía del sujeto desde una perspectiva demarcada, ubicada y supeditada a diferentes tensiones que como consecuencia distribuye la responsabilidad de la información que se consume y se produce entre el consumidor, el productor, las empresas y las instituciones educativas y políticas.

Metodología

Para cumplir con el propósito de este estudio, se planteó una investigación cualitativa a través de la realización de un estudio de caso, que posibilita la delimitación de un sistema susceptible de conocimiento y comprensión por medio de la recopilación de datos de distintas

fuentes, las cuales pueden provenir de un evento, actividad, empresa, programa, interacciones complejas o individuos (Creswell, 1997; Timmons & Cairns, 2010; Yin, 2009, 2011).

Este método de aproximación al objeto de estudio de la investigación facilitó la identificación de diversas perspectivas de la situación de interés y especialmente recuperar la voz de aquellas personas quienes la viven.

El estudio de caso se configuró con las experiencias y voces de personas con discapacidad mayores de edad y de jóvenes entre 15 y 17 años, sus familiares o cuidadores, profesionales y directivos de ONGs que prestan servicios a personas con discapacidad a nivel nacional en Colombia y servidores públicos del ámbito nacional y regional. La edad de participación para los jóvenes con discapacidad se estableció luego de corroborar que aquellos que pertenecían a las ONGs participantes, utilizan dispositivos y las TIC a partir de dichas edades. En total el caso estuvo conformado por 52 personas: 20 personas con discapacidad y sus familias, 20 profesionales de 3 ONGs, 6 servidores públicos del ámbito nacional y regional y 6 directivos de 2 ONGs participantes. Es importante aclarar que 2 de los 6 servidores públicos y 3 de los 20 profesionales de las ONGs tienen discapacidad, situación que les permitió plantear sus ideas desde un doble papel.

Resultados

La educomunicación contribuye tanto en la construcción de la subjetividad como en la utilización de las TIC, ya que, según los participantes, estos recursos digitales y mediáticos influyen en diversos ámbitos de la vida del sujeto como, por ejemplo, en sus prácticas cotidianas y sociales, su relación con el espacio y el tiempo, su construcción de la realidad o su identidad y en los procesos de interacción con otras personas.

Percepciones de los participantes sobre la influencia de las TIC en las prácticas cotidianas y sociales

Con respecto a las prácticas cotidianas, los participantes pusieron de manifiesto que los progresos tecnológicos han favorecido la modificación de los hábitos cotidianos de la población en la actualidad, facilitando la realización de tareas y rutinas y ahorrando los tiempos y esfuerzos necesarios para llevarlas a cabo. Asimismo, también resaltaron su influencia en las prioridades e incluso los principios de las personas:

...hoy en día hasta las rutinas y lo que hacemos a diario ha cambiado por el uso de las tecnologías, por ejemplo, el uso del celular... Uno ve personas caminando en la calle y chateando... uno dice: a qué hora se va a estrellar o se va a caer (Grupo focal 3).

...Mi mamá me pregunta que por qué cuando me levanto, lo primero que hago es ver el celular. Ella me dice: ni siquiera va al baño y ya está pegada de ese aparato, ni siquiera ha dado gracias a Dios y ya se conectó a ese celular. Si ella no me lo dice, yo no hubiera caído en la cuenta de lo que estaba haciendo... (Grupo focal 5).

También, en relación con las prácticas cotidianas y sociales, los participantes destacaron los cambios producidos en relación con el nivel de confianza de las personas frente al uso de las TIC. En este sentido, las nuevas generaciones, designadas como “nativos digitales”, tendrían mayor facilidad y confianza para desenvolverse en entornos virtuales y hacer uso de los dispositivos digitales, pero menor capacidad reflexiva y autocrítica para el consumo y la producción de contenidos mediáticos. Mientras que, por el contrario, las generaciones que incluirían a las personas más mayores, identificadas con el concepto de “inmigrantes digitales”, denotarían menos conocimientos, habilidades y actitudes para el uso efectivo de las tecnologías, aunque mayores niveles de capacidad crítica ante la información que deciden consumir o producir:

Que los nativos digitales son muy buenos utilizando la tecnología, pero no necesariamente son buenos en este ejercicio de capacidad crítica. Los muchachos realmente no saben muchas veces qué sí les conviene y qué no les conviene, qué les es útil y qué no, entonces, al nativo digital se le debe enseñar a ser prosumidor, que sea capaz de tener un pensamiento crítico, pensamiento autocrítico, reflexivo capaz de seleccionar lo que realmente le sirve y lo que no y que igualmente produzca con la misma calidad; y nosotros, los inmigrantes digitales -la generación de la guayaba⁴-, nosotros no sabemos utilizar estas tecnologías, a nosotros nos cuesta, ¡no entendemos!... de verdad que es otro chip. Pero nosotros tenemos un poco más de habilidad en este pensamiento crítico, de hecho, se nos pasa la mano y nos da mucho susto todo esto, utilizarlo, porque creemos que cualquier cosa puede pasar (Grupo focal 3).

⁴Generación de la guayaba: Nombre coloquial que en Colombia se les da a las personas nacidas a finales de la década de los 60 y durante toda la década de los 70.

Con respecto a esta idea, los participantes destacaron la importancia de la educomunicación como espacio de interacción y conexión intergeneracional, como un factor que favorece los procesos de enseñanza y colaboración entre las diferentes generaciones y que permite el intercambio de conocimientos y el enriquecimiento a nivel competencial. Por tanto, destacan la educomunicación como una oportunidad para compartir experiencias, enseñarse los unos a los otros y desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos y equilibrar la balanza en cuanto a la formación de prosumidores:

...entonces, la idea es llegar a un punto medio entre ambas generaciones: que los “inmigrantes digitales” seamos capaces de aproximarnos a todos estos medios de comunicación sin miedo y poniendo en uso todo nuestro pensamiento crítico para la selección y para la producción, y los jóvenes aprendan a ser más medidos, más críticos con lo que consumen y producen (Grupo focal 3).

Percepciones de los participantes sobre la construcción de la subjetividad con respecto a la relación del espacio, el tiempo y la realidad

La construcción de la subjetividad se ve influenciada por las construcciones sobre el espacio, el tiempo y la realidad que se hacen en las diversas culturas y sociedades, ya que estos factores tienen especial importancia en las lógicas y concepciones del mundo, que se configuran y que se materializan en los hábitos, comportamientos, ritmos y formas de vida de las sociedades, asumiendo dinámicas particulares en cada cultura y sociedad. En esta línea, los participantes expresaron que las TIC, Internet y la educomunicación permiten al sujeto actual identificar y reformular estos conceptos a partir de su propia experiencia vital, permitiéndoles incluso transformar sus subjetividades con respecto a la forma de entender y establecer relaciones con el “aquí”, el “ahora” y lo “real”:

Es que ahora con la Internet y las nuevas tecnologías, uno puede estar físicamente aquí en Cali, por ejemplo, y en el Amazonas o en otra parte del mundo conversando con otra persona, dictando una conferencia o cerrando un negocio... Esto hace que el día a día sea más rápido, dinámico y lo obliga a uno a ver la realidad de otra manera, nuestro contexto no incluye solo lo que está alrededor de nosotros, de nuestro cuerpo físico, sino que va más allá (Grupo focal 4).

Por tanto, las nuevas subjetividades implican, en sus comprensiones y actuaciones, la necesidad de ajustarse al tiempo, espacio y realidad, ya que sus concepciones se han visto afectadas por la aparición de Internet y las TIC, debido a que gracias a estos recursos se han vuelto más flexibles que en el pasado:

...el medio te obliga a muchas cosas a que tengas que... que tengas que movilizarte, es decir, yo no creo que nadie se quede estancado, estamos en evolución, obviamente de pronto hay algunos que es la manera como se hace pero no creo que la gente se quede ahí estancada, y creo que todo el mundo lo estamos haciendo, los de la generación de ahora lo están haciendo de una manera porque el entorno es diferente al entorno de hace unos 20 años, 30 años..., entonces, si nos vamos a eso puede ser que la generación tiene otros elementos que estos no lo tienen, entonces es mirar cómo esos elementos que tiene la otra generación los va a usar para acoplarse a todos estos cambios y a todas estas situaciones (Grupo focal 3)

Percepciones de los participantes sobre los procesos de interacción

En cuanto a los procesos de interacción, es necesario resaltar la concienciación de los participantes ante las consecuencias de la educomunicación y el uso de las TIC en la actualidad, en cuanto a las formas de establecer relaciones, de conversar, de estar en contacto o colaborar con otros a través de internet, en definitiva, de cómo han modificado los sistemas de comunicación y los procesos de interacción. Estas nuevas formas de interacción difieren a las que existían hace tan solo unas décadas, por lo que estas modificaciones en ocasiones pueden provocar cierta resistencia por parte de las generaciones que antes mencionábamos como “inmigrantes digitales”, ya que supone un importante cambio con respecto a su forma de relacionarse e interactuar antes de la aparición de estos medios. Los propios participantes señalan las experiencias de educación formal, informal y no formal como contextos donde se puede apreciar claramente esta tensión por la confluencia de ambas generaciones. Según los participantes, algunos docentes presentan resistencia o dificultades a la hora de integrar de manera efectiva el uso de las TIC en sus prácticas pedagógicas, ya no solo por el miedo que pudiera ocasionarles enfrentarse a estos cambios o el desconocimiento del uso de ciertos recursos, sino también por el ejercicio reflexivo que cada persona de manera individual debería realizar para aceptar el cambio y poder adaptarse.

(...) en cuanto a los maestros ellos son ahora migrantes digitales. Muchos se niegan a migrar totalmente al uso de las TIC, no en todos sus casos, pero sí en gran parte de esos y eso ha llevado a que rechacen muchas iniciativas que llegan a las instituciones,

a formación docente, a formación con estudiantes que incluyen tecnología (Grupo focal 3).

Por consiguiente, la comparativa entre los diferentes procesos de interacción por parte de los sujetos que conforman ambas generaciones, caracterizados por sus necesidades e intereses, permite comprobar que las reacciones y hábitos son diferentes, llegando a incidir de manera directa en la subjetividad, la capacidad y la flexibilidad de cada persona para transformarse y reconstruir su subjetividad:

Solamente encontré una maestra de una institución que se preocupaba mucho por la autoformación. Entonces ella me decía que lo que la llevó a buscar estos espacios de autoformación fue la necesidad. Ella había estudiado algo totalmente diferente al área que le tocó en el colegio, entonces, al verse incapaz, al ver que sus compañeros no eran un apoyo real para poder trabajar ella dijo:” no, me tocó estudiar por aparte y me di cuenta que hay cursos virtuales, que son totalmente gratuitos. Que yo puedo disponer de mi tiempo, que puedo buscar ayuda en otras personas en línea que están más dispuestas” entonces, la señora tenía un total de 50 y pico de cursos con su certificado de asistencia de cualquier cosa ella me decía “lo que sale y me llama la atención lo hago” entonces, eso la había ayudado mucho a estar al día (Grupo focal 3).

Asimismo, los participantes manifestaron que en los procesos para construir la subjetividad influye la validación que todavía se sigue haciendo de los métodos educativos con un enfoque tradicional en la educación formal de Colombia, que serían contrarios a los nuevos planteamientos pedagógicos por los que se aboga desde la educomunicación. En el modelo tradicional el rol del sujeto es pasivo, caracterizándose por ser un mero receptor que ha de escuchar y aprender la información que le proporciona el docente asumiéndola como veraz y correcta, por lo que carece de oportunidades para desarrollar la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico. De este modo, no puede aprovechar las ventajas y posibilidades que están a su alcance a través de las TUC, puesto que el acceso a la información para estos estudiantes se realizará sin las competencias necesarias para una búsqueda, selección y generación efectiva de contenidos e información. Los participantes pusieron de manifiesto que la educación tradicional no favorece la construcción de criterios para la toma de decisiones de manera autónoma y que la educomunicación permite a los estudiantes adentrarse en nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y generar competencias y habilidades críticas que

consideran necesarias la actualidad como, por ejemplo: el autocontrol, el pensamiento crítico o el autocuidado:

(...) hay un elemento que es importante tener en cuenta y es que todavía en el país se validan modelos pedagógicos tradicionales de enseñanza en las escuelas y en las universidades. Y en ese sentido parte de las dificultades en este tránsito tienen que ver con ese tipo de validaciones que se realizan sino una necesidad de que el estudiante se quede quieto a que se construya a nivel crítico y en esa línea, pasar también a que los estudiantes sean..., porque claro, esta es una cantidad de estímulos y de información que hace que seguramente preste más atención, pero también desde qué lugar los chicos y chicas construyen informaciones y logran tener una postura crítica frente a las informaciones que llegan cuando el sistema educativo aún sigue respondiendo a unos patrones donde eso no pasa, no pasa por las mediaciones que se realizan dentro de los salones de clase con los niños y las niñas y los jóvenes también (Grupo focal 2).

Estos modelos educativos promueven la formación de ciudadanos dependientes, con escasa capacidad crítica y con tendencia a seguir a los demás, lo que fomenta el mantenimiento del orden social establecido. Los participantes también mostraron afirmaciones que aseguraban que la educomunicación debería ofrecer formación y procesos de interacción que sirvan para contrarrestar esas construcciones de personas con roles pasivos, dependientes y con falta de pensamiento crítico.

(...) Creo que eso dificulta el tránsito y pone también como en cuestionamiento incluso el tema de la educomunicación porque cuál es el punto para llegar allí cuando digamos que es un término de competencia..., cuando hay toda una corriente allí de consumo sin crítica..., y es a la que más accedemos, pues constantemente uno ve propagandas de consumo, en internet, los chicos también prefieren... (Grupo focal 2)

Los participantes también defendieron que la transformación de la subjetividad también se ve influenciada por las modificaciones de los procesos comunicativos. En esta línea, consideraron que las formas de comunicación aprendidas previamente a las modificaciones ocasionadas por el surgimiento de las TIC favorecían las elaboraciones mentales, el desarrollo de habilidades sociales y la construcción del pensamiento. Por tanto, esos procesos comunicativos difieren en cuanto a la forma en la que hoy se comunican e interaccionan los jóvenes, donde adquieren destrezas para sincretizar la forma de expresión de la información, pero también pueden encontrar dificultades relacionadas con la

disminución de sus habilidades comunicativas o su léxico, la modificación de las formas de pensamiento y su relación con el lenguaje, que podría verse reflejado en las interacciones y conversaciones que mantienen en su vida diaria:

También las unidades comunicativas se han transformado. Los memes, por ejemplo, es lo que los chicos más consumen en relación con un artículo de la Revista Semana⁵, es mucho más fácil porque la unidad comunicativa se transforma y se ha transformado en 10, 15 años donde claro, yo ya pasé de unos asuntos comunicativos más complejos de argumento que pasan por razonamiento a una vía que me comunica algo en un instante, entonces eso, sí implica que si yo me estoy obligando a tener..., y de todas maneras la crítica también se construye en el diálogo o la posibilidad crítica, y cada vez ese diálogo es más..., es menor, y como es menor, entonces, si bien, esos mecanismos sugieren unas formas de interacción como lo estabas planteando ahora, por ejemplo un meme, el tipo de respuesta que pasa aquí es también de un orden chiquitico, puede ser un “ja, ja, ja, ja”, porque el meme te pareció chistoso, pero allí cuál es la posibilidad crítica cuando esas son las comunicaciones que se dan todo el tiempo (Grupo focal 3).

Las formas de comunicación actuales, caracterizadas por la síntesis y el poder de lo visual, según los propios participantes, están influyendo en el desarrollo de la capacidad de argumentación de los jóvenes, ya que consideran que les falta profundización, extensión y trascendencia crítica a la hora de dialogar y argumentar. De este modo, consideraron que probablemente este sería uno de los motivos por los cuales ciertos docentes evitarían las prácticas educomunicativas en la medida que consideran que no son coherentes con lo que a ellos como sujetos les resulta interesante, necesario o importante y creen que son recursos que podrían aproximar a las generaciones más jóvenes a informaciones o contenidos inadecuados o inapropiados para ciertas edades.

Entonces creo que eso también hace que también los maestros digan: “no pues es que si a mí me van a poner a ver Facebook...”, pues por supuesto, ellos también están luchando contra una postura crítica que han construido a través de la escuela tradicional que intentan implementar todavía en relación con otra cosa que les están dando, y con lo que ellos no están de acuerdo porque, seguramente no van..., claro

⁵ La Revista Semana es una revista colombiana de política y actualidad. Su primera publicación fue en 1946 y hace una publicación semanal (Revista Semana, 2019)

ellos dicen: “no, pero eso ¿qué es lo que impulsa?” asuntos de sexualidad, asuntos que, por el momento histórico, ellos no van a validar tan fácilmente, entonces, claro eso genera mil resistencias (Grupo focal 3).

Los participantes también manifestaron que muchos adultos prefieren permanecer al margen porque no entienden las formas de relación y comunicación que posibilita internet, haciendo referencia, por ejemplo, a la figura de los youtubers:

...incluso ellos no logran entender lo de los youtubers, o sea, alguien que sale hablando, muchos le dicen hablando carreta, pues: “yo pa’ qué voy a gastar tiempo viendo a alguien allí”, y no entienden las temáticas que ellos tratan, entonces, para ellos no es lógico que un muchacho esté pegado al computador o al celular viendo este tipo de videos y le llaman pérdida de tiempo. Es una lucha constante en cómo acercar a aquellos que son migrantes digitales al boom de la tecnología que hay hoy en día, y a tanta explosión de información que se presenta (Grupo focal 2).

Sin embargo, otros participantes manifestaron que una gran parte de los adultos, a pesar de las dificultades que pudieran generarles el uso de las TIC, tienen la voluntad de adaptarse a estos recursos y hacen el esfuerzo de comprender a las generaciones jóvenes, tratando de negociar y localizar puntos de encuentro para mejorar la interacción:

...pues con los adultos es un poco más complejo por acceso a las tecnologías, con los que hemos trabajado no siempre tienen la facilidad de acceder a la tecnología, los jóvenes en las casas tienen celular y computador pero lo acaparan, pero entonces, estos adultos cuando se abren esos cursos de Google y todo lo que tenga que ver con la tecnología van más que todo por conocer qué es lo que hacen los demás que por ingresar a ese boom es por conocer: “bueno y por qué mi nieto, mi sobrino o mi hijo pasan tanto tiempo pegados al celular, yo quiero saber qué es lo que pasa” (Grupo focal 2).

Otros participantes expusieron su preocupación por las habilidades que las generaciones más jóvenes estarían dejando de desarrollar debido a la utilización de las TIC relacionadas con el desarrollo neurológico o el motor, así como el desarrollo de habilidades de escritura, memoria, ortografía o razonamiento lógico-matemático, lo que tendría consecuencias en la construcción de la subjetividad:

yo pienso y veo unos aspectos que se pueden empezar a perder: tengo muchachos cercanos que pertenecen a un determinado grupo de colegios en donde ya no tienen cuadernos sino solo tabletas, entonces si uno es niño que no sabe leer ni escribir, o que está aprendiendo, entonces con qué genera una escritura buena, el cartel que utilice, la letra que utilice depende del manejo de la tableta; entonces ahora en EEUU una corriente está advirtiendo sobre las cosas buenas pero también sobre todos los problemas que la tecnología estaba abriendo al aprendizaje, y hay una corriente fuerte que están diciendo: "oiga mire, qué es lo que estamos haciendo, la gente va a perder esto, va a perder lo otro", la escritura, la parte, entonces, la ortografía va a desaparecer... incluso la memoria parece ser que también se va a afectar porque usted todo ya lo tienen grabado en un dispositivo, en cambio, antes la gente tenía que anotar, tenía agenda, tenía que, necesariamente, estar más en contacto con la función de la memoria. (...) y las matemáticas por ejemplo, el razonamiento matemático pues sabemos que es importante y todo pero hoy en día con las calculadoras... yo me acuerdo cuando yo estaba en el colegio y empezaron a salir las calculadoras y el profesor no te dejaba utilizar las calculadoras, era prohibido, y después vino la era de todo lo contrario, la calculadora se volvió un útil escolar y ahora a mí me aterra ir a una almacén y que yo pague \$50.000 y la cuenta sean \$28.000 y la cajera deba usar la calculadora para hacer la resta..., ya no confían ni en su conocimiento y el cálculo matemático (Grupo focal 3).

Por consiguiente, los participantes consideran que la educomunicación y el uso de las TIC transforman las formas de interaccionar y relacionarse, influyendo tanto en los procesos dialógicos y comunicativos como en los procesos de aprendizaje de los sujetos, lo que a medio y largo plazo influiría en la construcción y reconstrucción de las subjetividades.

Percepciones de los participantes sobre la construcción de la identidad

En lo referente a la construcción de la identidad y la influencia en la transformación de los sujetos, los participantes señalan que los medios de comunicación tienen una gran influencia en la construcción de la identidad de las nuevas generaciones, debido a la cantidad de tiempo que pasan con los recursos digitales y mediáticos y por cómo estos forman parte y se integran en sus hábitos y comportamientos diarios, influyendo en su desarrollo y formación:

Entonces yo siento que ahora ha disminuido como los espacios formales o se han como sectorizado y sigue esos espacios informales que desafortunadamente a veces no

aportan contenidos suficientes o que por ejemplo, increíblemente mueven muchísimo a nivel por ejemplo de los jóvenes y que pueden no ser tan de buena calidad incluso, a partir de un solo contenido generar en ellos conductas y comportamientos que uno dice pero por qué, o sea, por qué cogen eso y no copian otra cosa que han recibido de su casa toda la vida o de la escuela toda la vida pero con un video o con dos, ya, usted logra que el otro cambie, que le lave el cerebro y vaya en contra de todo lo que ha recibido (Grupo focal 3).

Los participantes sugieren la necesidad de continuar investigando sobre los medios de comunicación y la identidad y la subjetividad de los jóvenes. Además, son conscientes de la responsabilidad de los agentes educativos, como la familia y la escuela, ya que consideran que deberían adquirir un papel activo y afrontar los nuevos contextos, adaptando los procesos de enseñanza-aprendizaje y las experiencias de los niños y jóvenes a sus características, necesidades e intereses, puesto que repercutirá en su identidad y la reconfiguración de su subjetividad:

“... entonces yo creo que el análisis estaría allí, cómo los medios permean eso, pero eso tiene que ver con el ser, con el sustrato de lo que se es, porque esas competencias que están ahí..., yo decía a uno le falta sentido crítico, a uno le falta no sé qué, pero eso a veces es permeado por los medios. Se da en la familia, se da en la casa que va con sus creencias políticas, religiosas, como la construcción de eso te va a permitir o no permitir hasta dónde llegue esa información y le cambie el chip, cuando se da el aprendizaje usted tiene que cambiar una práctica, toda esa construcción y ese aprendizaje anterior pero necesariamente tiene que ver con el sustrato que usted tiene y viene desde la familia, la escuela, las personas que me rodean...” (Grupo focal 2).

Los participantes también mostraron su conformidad con que la inclusión de las tecnologías en el desarrollo de los quehaceres cotidianos influyó directamente en la construcción y reconstrucción de la subjetividad de varias generaciones. En primer lugar, en el proceso formativo de las nuevas generaciones (nativos digitales), que crecieron y se desarrollaron en un mundo multipantalla y, en segundo lugar, en los procesos de adaptación de las generaciones analógicas (inmigrantes digitales) que vieron la necesidad de comprender y aprender rápidamente nuevas formas de interacción, cambios que les obligarían a transformar sus hábitos cotidianos para continuar desenvolviéndose eficazmente en los escenarios que comenzaban a configurarse:

Los jóvenes... ellos ya ven más fácilmente el medio tecnológico que el papel, tú todavía nos ves a nosotros tomando apuntes, ya los chicos no toman apuntes de esta manera y ya no quieren escribir ni leer... (...) pero uno no puede ser tan poco tan de decir "yo soy analógico o soy digital" por una razón, y es que nosotros estamos en constante evolución porque yo no soy una persona estática que entonces ya fui de la era analógica y entonces yo no me voy a adaptar al entorno... ¡no! , o sea, tenemos la capacidad de adaptarnos a los cambios del medio y si no nos adaptamos corremos el riesgo de exclusión y de muchas otras cosas: de no aprender, de no acceder al aprendizaje, a la transformación... entonces tampoco podemos decir que uno es totalmente analógico. (...) por nuestra labor cotidiana fuimos obligados a utilizar los medios porque si no los utilizamos no podemos realizar nuestras actividades diarias, laborales o personales (Grupo focal 3).

Los participantes resaltaron la transformación continua del individuo, evidenciando que dichas transformaciones también afectan a la estructura orgánica y funcional del cuerpo humano, mencionando la posibilidad de que el cerebro, caracterizado por su plasticidad neuronal, puede modificarse y garantizar el funcionamiento del cuerpo:

“...de hecho la neuroeducación plantea que nuestro cerebro es distinto, y seguramente sí. Que tiene menos peso, menos circunvoluciones... supuestamente es diferente nuestro cerebro... pero igual no creo que nuestro cerebro se vaya a quedar ahí estancado, se supone que por eso existe la neuro-rehabilitación, porque precisamente nuestro cerebro está en la capacidad de transformar a nivel estructural tal vez no con la ventaja que tienen los más jóvenes, pero sí estamos en constante evolución incluso estructural, entonces eso ya conduce a un cambio. Si partimos de lo que siempre nos han hablado: que nosotros utilizamos un mínimo de nuestro cerebro, entonces el medio nos obliga a que tenemos que utilizar otras neuronas...” (Grupo focal 3).

Asimismo, otros participantes manifestaron que los medios de comunicación tienen una influencia negativa en la autoimagen y la identidad que los sujetos con discapacidad construyen sobre sí mismos, ya que en dichos medios se continúan perpetuando estereotipos e imaginarios estigmatizantes que no representan ni permiten a las personas con discapacidad y sin acceso a espacios de educación o formación conformar una autoimagen que les ayude a valorarse, a defender sus derechos y a participar activamente como ciudadanos:

“En un contexto donde..., me acuerdo mucho de una investigación que leí..., en un contexto donde el “malvado paga con una discapacidad”, o queda sordo, ciego, con

una discapacidad, tonto, descuartizado, el bobo de la novela, amigo de la protagonista, eternamente enamorado es el bobo, entonces, en esas cosas, las lecturas que hacen desde los medios, en contextos donde el capital escolar es muy bajo, ellos se creen eso. Y me encontraba con eso que, precisamente me decía Juan Carlos: yo soy un tonto y yo vengo aquí porque me invitaron, porque en el medio de comunicación usted es el tonto (Entrevista 6).

También consideran necesaria la educomunicación para equilibrar la situación, que permita mostrar otras posibilidades, otras formas de ser y estar en la sociedad, más acordes a las exigencias actuales de formación crítica para el ejercicio pleno de la ciudadanía:

“Entonces hay una lucha interesante cuando tú dices ahí: cómo hacemos para que la educación mediática la ponemos en contrapeso a unos medios de comunicación que muestran otra cosa y donde ciudadanía no se ve por ningún lado” (Entrevista 6).

Los medios de comunicación, tal y como pusieron de manifiesto algunos de los participantes, en numerosas ocasiones refuerzan los modelos hegemónicos de discriminación, vulnerabilidad y vulneración de los derechos de las personas con discapacidad, dificultando la formación en ciudadanía impulsada desde algunos contextos gubernamentales y no gubernamentales. En este sentido, los discursos excluyentes difundidos de manera masiva por los medios de comunicación entran en conflicto con los discursos reivindicativos y de construcción de ciudadanía que se realizan de forma personalizada y a pequeña escala desde las comunidades a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas en general y de las personas que viven vulnerabilidades como la pobreza, el analfabetismo y/o la discapacidad, entre otras:

“...Muchas veces en la televisión, en las telenovelas por ejemplo, lo que se ve son modelos hegemónicos de discriminación, exclusión y pobreza, entonces son antagónicas y hasta polarizadas, entonces, en el quehacer cotidiano, cuando uno está con la gente más vulnerable, cómo puedo llegar y decirles mire esto es lo que muestran los medios, pero la realidad es esta otra, cómo te sientes tú en una casa... yo estuve, en una casa, Casa Ana, es una anaticorá: tú vives en una pieza, en un barrio difícil de la comuna 16⁶, en un cuarto muy pequeño donde hay 3 camas y 14 personas, tú eres

⁶ Territorio ubicado al oriente de la ciudad de Cali que se caracteriza por alojar personas que pertenecen al estrato socioeconómico 2 y se ocupan en empleos informales, o formales como servicios generales,

una persona con discapacidad, tus hijos son recicladores, tu marido pues es un..., que trabaja al día, y tú estás enferma porque tú dices que estás enferma... aparte de tu condición de discapacidad tienes otras patologías que hacen que tu calidad de vida sea muy precaria. Entonces, pegados a un televisor, donde siempre están viendo lo mismo..., que lo que forma la televisión es discriminación, no es ciudadanía, es exclusión, es estigma..., cómo puedo llegar yo a cambiarle el carrito⁷ a decirle de un proceso subjetivo, individual, de resignificación, de construcción de significado... (...) cómo hacemos ese proceso auto-interactivo de entender las cosas y mediamos para la acción, entonces en ese orden de ideas, cómo en ese contexto, nosotros, formados, personas con discapacidad, funcionarios formados, llegamos a esos espacios donde ellos esperan que nosotros lleguemos con la silla de ruedas, el bastón y por ende, si hay algún mercadito⁸, tráenos de resolver, entonces cómo hacemos nosotros para darle la vuelta y les decimos: “no es que nosotros venimos a echarles un carretazo⁹ y un cuento donde ustedes tienen que formarse para la ciudadanía transformando prácticas y cotidianidades, cómo ustedes son los encargados de multiplicarlos... ¿cómo carajos lo hacen?, “ustedes bajo sus medios lo hacen” (Entrevista 6).

Así todo, los participantes consideraron que los sujetos que forman parte de otras clases sociales y que tienen otras condiciones de vida, tienen la posibilidad de acceso a otros tipos y canales de información que les facilitan la reflexión y reelaboración de aspectos referentes a su subjetividad y construcción como ciudadanos.

“Si lo vemos por estratificación y nos vamos a los estratos altos, el Facebook, el Twitter, el WhatsApp, el correo electrónico, les brinda a las personas otras informaciones que les ayuda a reelaborar ideas y a constituirse como sujetos y ciudadanos” (Entrevista 6).

En este sentido, expusieron que los procesos de transformación son lentos y complejos, especialmente cuando las posibilidades de accesibilidad a la información son limitadas a los

comercio, o transformación de la madera; presenta dificultades de seguridad en cuanto a homicidios y hurtos (Alcaldía de Santiago de Cali, 2008; Planeación Municipal de Cali, 2017).

⁷ Carreto: palabra coloquial utilizada en Cali para denotar el significado de *discurso*.

⁸ Mercadito: diminutivo de *mercado*, palabra coloquial utilizada en Colombia. En este contexto da cuenta de *alimentos*.

⁹ Carretazo: palabra coloquial utilizada en Cali para denotar el significado de un *discurso largo y exagerado de difícil credibilidad*.

medios de comunicación más tradicionales y de mayor penetración en los hogares de Colombia, como es el caso, por ejemplo, de la radio o la televisión. Consideraron, por tanto, que es necesario impulsar otras formas de educación que impliquen la comunicación en relación con las tradiciones, valores y prácticas culturales del país, que favorezcan especialmente a las personas en situaciones de riesgo de exclusión social:

...pero en los contextos donde eso no funciona (acceso a la educación, las nuevas tecnologías y la internet) cómo lo pueden hacer. La comunicación, aparte de ser la tradicional: televisión, radio, prensa; la posmoderna: celulares, aplicativos y demás, también está la conversada. También está ésta donde yo pongo a ese otro a que empecemos a tertuliar y a conversar sobre cosas que en vida cotidiana se dan y empecemos a reflexionar en dónde estamos, para qué estamos, por qué estamos y cómo transformamos. A partir, digamos de procesos de formación y comunicación, teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos.

Según sus consideraciones, se hace evidente la necesidad de continuar recurriendo al diálogo, la formación y la comunicación para la construcción de la subjetividad.

A modo de conclusión, cabe resaltar que la construcción de la subjetividad, tal y como se ha ido mencionando anteriormente, se ve influenciada por las formas de relación e interacción, en las prácticas cotidianas, en la construcción de los sentidos y concepciones de tiempo, espacio y realidad y en la construcción de la identidad, entre otros.

Conclusiones

Tanto la educomunicación como las TIC tienen gran influencia y construyen la subjetividad en relación a diferentes aspectos del individuo, como las prácticas de la cotidianidad, su relación con el tiempo, el espacio y la realidad, la construcción de la identidad y los procesos de interacción con otros.

En este sentido, la integración de las TIC en los hábitos y la vida diaria de las personas ha influido directamente en la construcción y reconstrucción de la subjetividad de varias generaciones. En primer lugar, configurando nuevas realidades en las generaciones más jóvenes (nativos digitales), puesto que desde edades tempranas tuvieron que enfrentarse a la comprensión de la realidad y del mundo en un escenario multipantalla, interactivo y mediático. Y en segundo lugar, obligando a los individuos de generaciones más analógicas (inmigrantes digitales) a adaptarse rápidamente a este nuevo contexto, ajustándose a los cambios necesarios para adecuar sus rutinas, hábitos y lógicas sobre la comprensión de la realidad, con el fin de

poder desenvolverse ante los nuevos contextos y formas de interacción que estaban surgiendo. Precisamente los contextos de interacción intergeneracional, se han caracterizado por la mediación de vínculos de afecto e instinto de protección de los unos hacia los otros, puesto que han necesitado apoyarse para lograr hacer un uso más efectivo de los recursos digitales y mediáticos y tener una guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, los medios tradicionales y los emergentes han influido negativamente, y lo siguen haciendo, en la construcción de la identidad y la autoimagen de las personas con discapacidad, debido a la difusión de imaginarios estereotipados y estigmatizantes, creados históricamente en las comunidades. En este sentido, el mantenimiento de modelos de discriminación hegemónicos mediante el lenguaje, asumidos como veraces por las personas con y sin discapacidad de poblaciones vulnerables y sin acceso a otros contextos educativos, obstaculiza, por un lado, la construcción de una autoimagen y autovaloración positiva que les impulse a defender sus derechos y participar activamente como ciudadanos y, por otro lado, dificulta los procesos formativo desarrollados por entidades gubernamentales y no gubernamentales para favorecer el cambio en la concepción de dichos imaginarios y su reemplazo por conocimientos sobre equidad, derechos humanos, inclusión y ciudadanía.

Por tanto, las diferencias entre los discursos excluyentes, transmitidos de manera masiva a través de los medios de comunicación, y los discursos promovidos por los entes gubernamentales y no gubernamentales, en sus propuestas formativas para personas con y sin discapacidad sobre la construcción ciudadana y el reconocimiento de sus derechos, entran en conflicto. En la actualidad, estos mensajes contradictorios pueden generar tensiones que, aunadas a las circunstancias personales de los ciudadanos y a las particularidades culturales del país, hacen evidente la necesidad de mantener y promover estrategias de interacción, información, educación y comunicación mediadas por las relaciones interpersonales establecidas directa y presencialmente.

Por último, se pone de manifiesto la importancia y necesidad de que las estrategias educomunicativas se diseñen e implementen de manera urgente para actuar como medidas compensatorias y contrarrestar los efectos de los medios de comunicación de masas que, como se ha mencionado anteriormente pudieran estar influyendo de forma negativa en la construcción o reconfiguración de las subjetividades. En este escenario, surge la necesidad también de destacar y promover la formación crítica de las personas con discapacidad en cuanto al consumo, pero también en cuanto a la producción de información y contenidos audiovisuales y digitales, siendo conscientes y responsables en el uso efectivo, reflexivo y

crítico de las TIC. Para ello, será necesario tomar en consideración los principios y valores éticos que incluyan la diversidad y la pluralidad en la formación de la ciudadanía, donde la esencia y el valor estará puesto en la diferencia y no en la homogeneidad. Por consiguiente, tener en cuenta la diversidad es de vital importancia, ya que las estrategias diseñadas desde el punto de vista homogéneo no tendrían mucha repercusión en la audiencia y no conseguirían la transformación social ansiada. Además, en la medida que se desarrollen estrategias educomunicativas que valoren la diversidad, se estarán cumpliendo con mayor precisión los objetivos definidos por entidades internacionales como la UNESCO o la Comisión Europea para la promoción de la educación mediática como estrategia de transformación social y ejercicio crítico de la ciudadanía.

Referencias:

Bonilla-del-Río, M., García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC*, 7(1), 66-86. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>

Brogna, P. (Comp.). (2009). *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/2ZhgdVD>

Creswell, J.W. (1994). El procedimiento cualitativo. *Diseño de Investigación. Aproximaciones Cualitativas y Cuantitativas.*, 143–171. <https://bit.ly/2ZkxCwY>

Cúpich, Z.J., & Campos-Bedolla, M.L. (2008). Discapacidad y subjetividad: Algunas implicaciones en el ámbito educativo. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 8(4), 885-909.

Ewald, F., & Fontana, A. (2000). *Michel Foucault. Los anormales, curso en el Collège de France (1974-1975)*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/2tyKh3l>

Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires Fundación Santillana. <https://bit.ly/2rfUyRd>

Fernández, A., & Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 467. <https://bit.ly/38V58Oy>

García-Alonso, J. (2003). *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales*. Fundación Luis Vives. <https://bit.ly/2tJcjJP>

García-Galera, M., & Valdivia, A. (2014). Media prosumers. Participatory culture of audiences and media responsibility. [Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios]. *Comunicar*, 43, 10-13. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>

García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. [Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora]. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>

Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. <https://bit.ly/392jKM2>

Gozálvez, V. (2012). *Ciudadanía Mediática. Una mirada educativa*. Editorial Dykinson, S.L

Menéndez, E. (2001). Biologización y racismo en la vida cotidiana. *Alteridades*, 11(21), 5-39. <https://bit.ly/2K6532R>

Medina, M., Laine, B., Galeano, M., & Lozano, C. (2007). Lo psicosocial desde una perspectiva holística. *Tendencia & Retos*, 12, 177-189. <https://bit.ly/3ndUTv6>

Muñoz-Borja, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y de la persona con discapacidad. Estudio de casos*. Editorial de la Universidad del Valle. <https://bit.ly/2Sp23Am>

OMS, & OPS (Ed.) (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales Familias y Discapacidad & Instituto de Mayores y Servicios Sociales, Eds.). <https://bit.ly/2SfKvGS>

ONU (Ed.) (2006). Convención Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad ONU. <https://bit.ly/2PQ6in3>

Palacios, A. (2008). *El Modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación" en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA. <https://bit.ly/35Znext>

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas- AIES. <https://bit.ly/2EGYqxV>

Pino-López, F.R. (2007). *La Cultura de las Personas Sordas*. <https://bit.ly/394IYcG>

Romero, L. M., Torres, Á., Pérez, M. A., & Aguaded, I. (2016). Analfanautas y la cuarta pantalla: Ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informacionales en jóvenes universitarios latinoamericanos. *Fonseca, Journal of Communication*, 12, 11-25. <https://doi.org/10.14201/fjc2016121125>

Schalock, R. L. (1999). *Adaptive behaviour and its measurement: Implications for the field of mental retardation*. American Association on Mental Retardation.

Skliar, C. (1997). *Discursos y prácticas sobre la diferencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. Rio grande del Sur. <https://bit.ly/2Qe9XKj>

Teodoro-Ramírez, M. (2007). Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro. *Diánoia*, 52(58), 143–175. <https://bit.ly/35QIjtx>

Timmons, V., & Cairns, C. (2010). Case study research in education. In A.J. Mills, & G. Durepos (Ed.), *Encyclopedia of Case Study Research*. CA SAGE. <https://bit.ly/34VT0tG>

Touraine, A. (2002). *Igualdad y Diversidad. Las Nuevas tareas de la democracia*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/2Qc4Z0B>

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods. Applied social reseach methods series. (Vol. 5)*. SAGE Publications. <https://bit.ly/371UsvS>

Yin, R. (2011). *Qualitative-Research-From-Start-To-Finish*. The Guilford Press. <https://bit.ly/2SlbelF>

Tolerancia, educación e inclusión

Vicente de Jesús Fernández Mora

Walter Federico Gadea Aiello

Javier Augusto Nicoletti

Introducción

La tolerancia y el origen de su debate queda suficientemente establecido desde las reflexiones históricas y estudios especializados, en la amplia remoción de las certezas epistemológicas y teológicas medievales que trajo el difícil y convulso advenimiento de la modernidad, la reflexión y difusión del pensamiento y la praxis política y oratoria en la plaza pública encaminadas a abrir grietas hacia la tolerancia en el monolítico sistema de convicciones premoderno se ha continuado en diversas modalidades y contextos, y se prolonga hasta nuestros días como uno de los pilares del autorreconocimiento y expansión de las aperturas del período moderno.

Las luchas por la tolerancia han sido, entre otras cosas, luchas por el reconocimiento de identidades que reclamaban, al menos, la mera presencia en los espacios y posiciones de legitimidad social. Dice Fetscher que:

la tolerancia tiene como condición la conciencia de la propia identidad y un sentido realista del propio valor. Solo quien está seguro de su identidad cultural y la reconoce como accidental y, sin embargo, dada, está en condiciones de aceptar como legítimo todo lo extraño y diferente (1995: 14).

De ahí que identidad y tolerancia sean dos nociones inevitables cuando se trata de pensar, revisar y reevaluar las implicaciones conceptuales, las evoluciones teóricas y terminológicas, y las realizaciones en la vida cotidiana. François Dubet trata de justificar el

viraje de la sociología hacía la noción de identidad y la producción contemporánea dedicada a ella y analizar consecuentemente los fenómenos a los que responde esta intensa atención teórica y los problemas que la noción plantea. Sintéticamente son tres las aperturas a la reflexión que el autor identifica.

De un lado, puede hablarse de *corsi e ricorsi* disciplinares que apelan a la propia evolución interna de las series del saber, al juego pendular de la sucesión histórica de la construcción epistémica, casi como en un esquema formalista de cierta inmanencia científica que responde más a los logros y cansancios de las ‘modas’ que a reacciones y respuesta sociales. Habla el autor de:

la rehabilitación de la subjetividad del actor y del punto de vista que elabora sobre sí mismo [frente al] objetivismo dominante del pensamiento sociológico de los años sesenta y setenta. Frente a la imagen de un actor social ciego, definido de manera puramente objetiva y encerrado en el determinismo de situaciones y de sistemas (1989: 519).

Morin, por su parte, emite un diagnóstico equivalente, cuando denuncia esta situación de estructuralismo generalizado aludiendo a la:

invasión de la científicidad clásica en las ciencias humanas y sociales. Se ha expulsado al sujeto de la psicología y se lo ha reemplazado por estímulos, respuestas, comportamientos. Se ha expulsado al sujeto de la historia, se han eliminado las decisiones, las personalidades, para sólo ver determinismos sociales. Se ha expulsado al sujeto de la antropología, para ver sólo estructuras, y también se lo ha expulsado de la sociología (Morin 1994: 68).

En el ámbito de la vida cotidiana y de la cultura, Dubet apunta, por otra parte, a “*la emergencia del individualismo, de la preocupación por sí mismo*” (1989: 520). Se trata en este caso de la obstaculización de procesos más o menos tradicionales o modernos de construcción colectiva de identidades solidarias, que empiezan a dejar de ser posibles por una

desarticulación de sus propias condiciones de posibilidad en la agudizada primacía de la productividad y mercantilización sobre otros vectores construcción identitaria.

Finalmente, destaca Dubet las “*nuevas movilizaciones colectivas plantean el tema de la identidad [...] centradas en la defensa de los derechos de la identidad*” (1989: 520).

No hay duda que la búsqueda y construcción de identidades individuales y colectivas ha sido, como dice el profesor Martínez Montañez, “*uno de nuestros rasgos característicos irrenunciables, una de nuestras aventuras y experiencias esenciales*” (2003: 140).

Cabe decir ahora, lo cual es también válido para las apreciaciones anteriores, que estas experiencias de apertura a las diversas posibilidades de concreción de alternativas de identidad, siendo posiblemente infinitas, vienen condicionadas por las limitaciones y latencias de ese tipo de vida que es el propiamente humano, frente a la vida animal. Representan el modo particular, contingente, histórico en que cada sujeto o comunidad reproduce las condiciones del desplegarse o disponerse la humanidad de la vida propiamente humana, o, como dice Dussel, el proceso de “*producción, reproducción y desarrollo de la vida de cada sujeto en comunidad*” (Dussel, 1996: 16).

En definitiva, resumía Magris, “*la identidad es el drama de nuestro tiempo*” (citado en Martínez Montávez. 2003: 145).

La tolerancia

En 1993, la Asamblea General de las Naciones, por iniciativa de la UNESCO, proclamó 1995 como “Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia” y en 1996, en su Resolución 51/95, invitaba a los Estados Miembros a celebrar el “Día Internacional de la Tolerancia” el 16 de noviembre.

No quiere esto decir que el debate contemporáneo sobre identidades y tolerancia haya de tener estas fechas como hitos bien circunscritos de despliegue de toda una reciente preocupación teórica sobre estos problemas, pero sí es cierto que, al menos, estos eventos promovidos por organizaciones y una casi inmediata repercusión en la vida institucional han aglutinado, concentrado y evidenciado en forma de publicaciones, congresos, foros internacionales de discusión de distinta índole y acciones relacionadas con la sociedad civil y la educación la ineludible contemporaneidad de esta preocupación.

La discusión teórica se presenta como la búsqueda de la resolución de las tensiones surgidas en los modos de coexistencia contemporáneos, que más cada vez están abiertos a las permanentes reinterpretaciones ideológicas y reestructuraciones de las relaciones que vienen provocadas por la multiculturalidad y el pluralismo, lo cuales, como dato descriptivo insoslayable, determinan las posibilidades de convivencia de nuestras sociedades: *“mientras más compleja y dinámica es la sociedad más se concibe al proceso de identificación como un elemento central del orden social, ya que la identidad producida borraré las tensiones entre la ‘conciencia individual’ y la ‘conciencia colectiva’* (Dubet, 1989: 521).

En adición, el tipo de relación asimétrica que se vive y se justifica en compromisos de tolerancia está íntimamente relacionado con:

la valoración positiva o negativa que se haga de la existencia de la diferencia. Si la diferencia se vive con una sensación de miedo y de disgusto, pero a la vez con el convencimiento de que es inevitable, la tolerancia se convierte en resignación y se valorará simplemente porque constituye un mal menor (de la Nuez, 2014: 651).

El proceso de tolerancia, tanto analizable desde la perspectiva histórica, como en el diagnóstico propositivo de las actitudes de nuestras sociedades contemporáneas multiculturales y conflictivas, es un valor democrático y de democratización de la sociedad en tanto evoluciona desde una “tolerancia estratégico-calculadora” a una *“tolerancia inspirada en el respeto hacia las ideas y modos de ser del que discrepa de nosotros”* (Etxeberría, 1997: 18), y más aún, hacia una forma de entender y practicar la tolerancia desde la *“asimilación activa”* (19), fundada en el diálogo y la participación intercultural.

Quizá esta concepción, sintética y superadora pudiera hacer emerger una idea de la tolerancia *“como lo que era en su origen, al comienzo de la época moderna: una meta partidista, un concepto subversivo y liberador, y en cuanto tal, praxis”* (Marcuse, 1968: 105). Y quizá el compromiso con la consolidación de una cultura política democrática, expresada y reforzada gracias a la disposición y construcción de medios y espacios que posibiliten y alienten prácticas y expresiones libres, tanto simbólicas y activistas como institucionales (entre ellos, qué duda cabe, la educación), sea el requisito lógico y temporal para la verdadera tolerancia.

De la misma forma, la fundamentación ético-política de la realización en la cotidianidad del encuentro con el otro, podrán llevar, como quiere el anhelo utópico de Marcuse, a que la propia concreción de la vida humana en una situación ontológica de interculturalidad “*traduciría a praxis una tolerancia liberadora*” (Marcuse, 1968: 105).

La mención a la tolerancia en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (en adelante la *Declaración*), de 1948, está recogida en el apartado segundo de su Artículo 26º, y dice:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Comprensión y amistad son los dos sustantivos que en el documento acompañan el concepto de tolerancia, y quizá con la cierta preeminencia (al menos psicológica o intuitiva, por gramatical, si no deliberada) que otorga a la comprensión el primer lugar en la relación de los tres atributos del sintagma que es el objeto directo que la educación habrá de favorecer; es decir, pudiéramos entender: comprender para tolerar y para amistarse con el otro o tolerar comprendiendo en aras de la amistad.

De ahí que una interpretación de este artículo podrá funcionar como anticipo de los debates recientes que abogaban por la desarticulación o transitoriedad de la noción clásica de tolerancia, estratégica y desigualitaria, en la idea de romper el simple indiferentismo pragmático y respetuoso y/o resignado en favor de la apertura y la actitud de encuentro hacia el otro distinto.

La misma fundamentación que la *Declaración* otorga a la defensa de la dignidad humana, en tanto “*punto de partida, la única referencia que tenemos para empezar a hablar, para resolver dialógicamente nuestros problemas y conflictos sobre una base indiscutiblemente común*” (Camps, 1998: 16), es fundamento asimismo de la tolerancia como liberación y como reconocimiento de derechos.

Si se entiende que la tolerancia a día de hoy ha de renunciar al mantenimiento de las relaciones de poder entre una cultura *que tolera* y grupos culturales o identidades colectivas minoritarias que son *toleradas*, pero que ya no admiten ser *simplemente* toleradas, nos encontramos frente a unas declinaciones de ontologías del bien o la verdad o la cultura etnocentristas y frente a una apertura al relativismo.

Se trata de un gran proceso histórico que pone a la reflexión sobre la cultura y la identidad en el centro del autoconocimiento y la autodescripción de sujetos y grupos, que ya no viven su cultura de forma ingenua y transparente, sino que la viven desde su relativización y problematismo y desde la necesidad de forjársela:

Quando no se conoce más cultura que la propia, es muy difícil establecer la distinción entre lo que es natural y lo cultural, y se entiende la cultura en términos de naturaleza. Así, si no se ha visto otra cosa, resulta natural vivir del modo como uno vive, hablar la propia lengua, etc. La distinción entre estos dos ámbitos se facilita cuando se entra en contacto con formas culturales distintas. La toma de conciencia de la pluralidad cultural tiene como primer efecto la relativización de la cultura propia, y de todas las demás, y abre el camino para la reflexión sobre la cultura (Amilburu, 2020).

Educación e Inclusión

Las multiculturalidades en la realidad de nuestras sociedades actuales, es, como dice Fornet Betancourt, “*el dato bruto, fáctico, de que hay una multiplicidad de culturas en un mismo lugar [...] Es la ‘multiplicidad’ de las culturas que se da en un territorio*” (2008). Asumir el multiculturalismo, teórica, política y éticamente, como logro y término de la democracia, responde a una continuidad intensificada en un ámbito de libertades democráticas de la tolerancia clásica.

Esta perspectiva de co-existencia tolerada reconoce el derecho a la presencia fáctica del otro, pero lo hace desde una aceptación que inmoviliza la estructura del marco de permisibilidad y que legitima la determinación cosificante que se proyecta sobre el otro. Esta identidad en otredad, en forma de autenticidad cultural es asumida e hipostasiada por los grupos tolerados, y viene administrada por los mecanismos de legitimación producidos desde el monologuismo consolidado en la tradición y en la normatividad institucional de la cultura

dominante. Es decir, inhibe el diálogo y la apertura transformadora de la convivencia en favor de una pluralidad de discursos autorreferentes despolitizados que adscriben un universalismo no obstaculizado, el cual se autoperpetúa no ya desde la represión colonial externalizada sino desde la condescendencia tolerante interiorizada. Afirma Žižek que:

el multiculturalismo promueve la eurocéntrica distancia y/o respeto hacia las culturas no europeas [...] ‘respeto’ la identidad del Otro, lo concibe como una comunidad ‘auténtica’ y cerrada en sí misma respecto del cual, él, el multiculturalista, mantiene distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal [...] El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad (2007: 64-65)

El giro intercultural implica una transformación desde el multiculturalismo tolerante hacia una nueva concepción y praxis de las relaciones y de sus conceptualizaciones, recíprocamente construidas en diálogo y encuentro:

una opción o apuesta que va más allá incluso que el multiculturalismo porque, superando el horizonte de la tolerancia de las diferencias culturales, propone el desarrollo de una práctica de la convivencia y del enriquecimiento mutuo como eje para generar tanto a nivel teórico como práctico procesos de transformación cultural en las culturas en diálogo (Fornet Betancourt, 2002: 160).

La noción de identidad, tanto colectiva como individual, queda de esta manera reconocida como un proceso de descripciones, inscripciones y prácticas dialogantes, desustancializada de centralidad ontológica, imposibilitada de monológico descubrimiento autorreflexivo y, en definitiva, libre de la obligatoriedad moral de ultimación, armada de una razón práctica discursiva. En palabras de Guillermo Hoyos:

Es necesario, por tanto, asumir el cambio de paradigma, que consiste en un giro radical: partir de una filosofía cuya vía regia ha sido la teoría crítica del conocimiento,

basada en la reflexión como diálogo del alma consigo misma, y de unas ciencias sociales desde la actitud del observador, para retornar a la experiencia cotidiana en actitud de participantes, que en procesos de comprensión de la pluralidad y de la perspectiva de las imágenes del mundo, definen su propia identidad y buscan en comunicación intersubjetiva resolver los problemas de una sociedad multicultural. Esto equivale a “detrascendentalizar” (Jürgen Habermas) el sujeto de la experiencia fenomenológica, para comprenderlo dialogalmente como participante (2011: 35).

Destacando el compromiso que la educación adquiere con la comprensión, la tolerancia y la amistad, comprender la otra cultura para amistarse no es explicarla para tolerar, pues se explica al Otro desde la ajenidad positivista de la relación dualista observador-observado, en la que cada polo de la dupla está determinado en su contenido e inmovilizado en su posición en el sistema poder-subordinación y la jerarquía, finalmente, siempre presupone actividad del sujeto cognoscente y pasividad del objeto conocido. Sin embargo:

el método de las ciencias del espíritu es la comprensión y ella se aboca a la captación de las vivencias [y] la vivencia refleja la íntima relación (contacto inmediato) del hombre con la vida histórica, [que] es la ‘célula original’ del mundo histórico humano, el dato básico sobre el que se constituyen los saberes de las ciencias del espíritu [...] el intento por penetrar empáticamente a la psiquis ajena (Lorenzo, 2016: 36).

Según esta división clásica de la hermenéutica y la filosofía de la historia entre ciencias positivas y ciencias del espíritu, entre el paradigma explicativo y el paradigma comprensivo, la tolerancia mal entendida rige las posiciones multiculturalistas y las relaciones de exterioridad entre identidades que adscriben descripciones terminantes, y emite enunciados descriptivos cuyo orden epistemológico es la explicación, casi de tipo, pudiéramos, etnológico.

La amistad y el encuentro rigen, por el contrario, el paradigma de la interculturalidad, que se expresa desde relaciones de vivencia y transformación entre culturas, cuyo orden epistemológico y de experiencia es la mutua comprensión y la mutua traducción no solo de

“diferentes lenguas sino también diferentes categorías, universos simbólicos, y aspiraciones para una vida mejor” (De Sousa, 2010: 57).

La inclusión del otro precisa de la experiencia previa y simultánea de la comprensión, del esfuerzo y alegría participativa en la vivencia de la ajenidad, irreductible a las leguas y experiencias propias, pero sí traducible en los procesos de diálogo, comprensión y consenso.

Esta vivencia transformadora de los agentes en relación en el contexto de la interlocución en condiciones de mutuo reconocimiento parte de la asunción explícita y deliberada de un concepto de *“polivalencia de las experiencias históricas, visible sobre todo en la pluralidad tolerante y dialogante de las culturas”*, que se acompaña de la crítica de todo *“pensamiento único y de las filosofías totalizadoras de la historia”* (Cacciatori, 2014: 45).

Dicho proceso implica redefinir nuestras identidades sin perder su historia, tradición y sentido, pues el diálogo intercultural exige y presupone precisamente la realidad y el respeto de un legítimo punto de enunciación situado lingüística y simbólicamente desde arraigos identitarios y expresiones culturales propias.

Ahora bien, en la inmersión en la relación dialogante y comprensiva se enriquecen y construyen (deconstruyen y reconstruyen) estas posiciones iniciales, que se expanden y reinventan, al *“traducir al otro nuestra medida de las cosas y en el que aprendemos al mismo tiempo las (nuevas) dimensiones de las cosas en la visión de los otros”* (Fornet Betancourt, 2002: 160). Dice Humberto Giannini a este respecto que:

la posibilidad de la participación, por otra parte, está fundada en el supuesto de que Otro —a quien me dirijo— es libre frente a mis palabras y frente a mi acción, porque si no lo fuese, no sería en absoluto un tú, sino un yo mismo que me explico mediante mis propias representaciones. Este es el problema (1965: 49).

El paradigma de la interculturalidad inclusiva no concibe más las identidades en su ontología fuerte y autocentrada con límites descriptibles en lenguajes exclusivamente autorreferenciales y a partir de los cuales pueda pensarse relacionamientos en co-existencia múltiple; la identidad intercultural, que habilita la posibilidad de construir convivencia, es más bien precaria, accidental y relacional, pero no por eso vivida con menos intensidad y compromiso, si no, por su condición reflexiva, con mayor participación y autoconciencia.

La apuesta por la verdadera tolerancia y el reconocimiento necesita de la educación inclusiva e intercultural que permita que todas las personas puedan ser verdaderamente partícipes de su vida, en el marco de una escuela que dedica todo lo necesario para que la educación sea para todos (Braunsteiner, 2014: 32).

La educación inclusiva e intercultural, que acoge un compromiso de forja del carácter mediante la comprensión y ejemplaridad de valores de convivencia democrática discutidos y consensuados entre culturas y modos de vida diversos, y a veces antagónicos, asume el compromiso de una cultura política cívica y democrática “*que informa los conocimientos, sentimientos y valoraciones de su población*”.

La interculturalidad en la educación y su fundamentación ético-filosófica busca la libre concreción de identidades y culturas legítimas de todos los seres humanos. Para que, en el mundo de la vida, en el nivel primario de relaciones y vivencias morales y materiales de las personas, se haga verdad y convicción para todos y cada uno de nosotros, se rescatan las palabras de Humberto Giannini respecto a que “*el absoluto imparticipable se vuelve mi pesadilla*” (1965: 38) porque “*una especie de participación ontológica de mis semejantes me es imprescindible para tener razón*” (1965: 39).

De forma que la tolerancia mal entendida justifica y promueve relaciones que se fosilizan en un sentido unidireccional, monológico, en el mejor de los casos de pasividad indiferente y, en el peor, de la actitud del que tolera porque soporta y se resigna. La tolerancia “*bien entendida*”, dice Fetscher, “*no significa indiferencia hacia los demás sino el reconocimiento de sus diferencias y de su derecho a ser diferentes*” (1995: 143).

La sociedad debe fortalecer los objetivos dirigidos hacia una convivencia en paz y enriquecedora que aspire al cumplimiento de los modos de dignidad humana de cada miembro o colectivo, los que se han de reconocer como propios de la educación inclusiva.

Bibliografía

Braunsteiner, M., Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1), 32–43.

Cacciatore, G. (2014). Ética y filosofía de la interculturalidad. En *Educación, justicia y cultura. Congreso Internacional de Philosophia Personae*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia, pp. 39-51.

Camps, V. (1998). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.

De La Nuez, P. (2014). La tolerancia liberal en la obra de John Rawls y de Friedrich A. Hayek. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 2014, 51, pp 649-669.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948.

Dubet, F. De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos*, 1989, (7)21: 519-546.

Dussel, E. (1996). Ética Material, Formal y Crítica. *Revista Filosofazer*, (V)8, pp. 7-36.

Etxeberria, X. (1997). *Perspectivas de la tolerancia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Fetscher, I. (1995). *La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia. Panorama histórico y problemas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Fornet Betancourt, R. (2002). Lo Intercultural: el problema de su definición. En *Encuentro internacional sobre interculturalidad. Balance y perspectivas*, Barcelona: Fundación Cidob, pp. 157-160.

Fornet Betancourt, R. (2008). Transformación Intercultural de la Filosofía. Entrevista de Maria Luisa Di Martino. *Topologik*, 5, pp. 28-52.

Giannini, H. (1965). *Reflexiones acerca de la convivencia humana*. Santiago: Universidad de Chile.

Hoyos, G. (2011). Ética, interculturalidad y pluralismo. En Toro, B., Tallone, A. (Coord.) (2011). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación SM, pp. 29-39.

Lorenzo L.M. La historia como ciencia: algunos problemas epistemológicos (2016). En Belvedresi, R. (Coord.). *Introducción a la filosofía de la historia: Conceptos y teorías de la historia*. Buenos Aires: Edulp, pp. 30-44.

Marcuse, H. (1968). La tolerancia represiva. *Convivium*, 1968, 27: 105-23.

Amilburu, M. (1992). ¿Qué entendemos por cultura? En ORTIZ, J.M. (Coord.). *Veinte claves para la nueva era*. Madrid: Rialp, 1992, pp. 133-143.

Martínez Montávez, P. Tolerancia y búsqueda de identidad en el mundo árabe contemporáneo. En Martin et al. *La tolerancia en la historia*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2003, pp. 123-155.

Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En Fried Schnitman, D (Coord.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires / Barcelona / México: Paidós, 1994, pp. 67-85.

Zizek, S. (2007). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

Uso de Instagram como medio para visibilizar la diversidad funcional: La reivindicación de la inclusión mediante el uso de hashtags

Mónica Bonilla del Río

María Cinta Aguaded Gómez

Introducción

Los procesos de globalización y los progresos tecnológicos y económicos han ido forjando sociedades cada vez más avanzadas en las que las facilidades y el nivel de bienestar ha ido aumentando de manera gradual. Sin embargo, estas mejoras se han producido de forma desigual en los diferentes territorios e incluso se han visto reflejadas las diferencias entre ciertos colectivos pertenecientes a un mismo país, por lo que se han incrementado las situaciones de marginación o exclusión social. Factores como los económicos, sociales, políticos o culturales influyen de manera significativa en dichos procesos.

En este sentido, a pesar de las facilidades y oportunidades que ofrecen los medios de comunicación en la vida cotidiana, en ocasiones estos recursos se han transformado en elementos de división, que enriquecen a una parte de la población, pero que empobrecen a aquellos que no tienen las mismas oportunidades de acceso, provocando diferentes brechas digitales o situaciones de exclusión social o digital (Espinoza, 2010).

La Organización Mundial de la Salud, tal y como plantea García-Prieto (2016), anunciaba en 2011 que las personas con diversidad funcional todavía registraban tasas significativamente más bajas en el uso de los dispositivos y medios, lo que supone una brecha digital en relación al acceso y la igualdad de oportunidades que se produce por la existencia de barreras que dificultan el acceso a dichos recursos. Estas dificultades o barreras suelen derivar del propio diseño del producto, de la inaccesibilidad de los contenidos o de la falta de formación o apoyo.

Surge, por tanto, la necesidad de desarrollar dispositivos y softwares que faciliten el acceso y la elaboración de productos que se adecúen a las necesidades de los usuarios con

discapacidad, con el fin de tratar de conseguir la eliminación de las barreras y la promoción de la inclusión digital de todos. Para ello, tal y como expone Sulé (2004), es fundamental que los dispositivos y los softwares:

- No se establezcan como una forma de discriminación o exclusión en sí mismos, en relación con el tamaño, la dificultad en el uso, el diseño, la vida del producto, la obsolescencia...
- Sean eficientes y adecuados en relación con el funcionamiento. La realización de tareas de forma rápida o la facilidad en el manejo son cuestiones esenciales para un uso efectivo por parte de los usuarios.
- Permitan la posibilidad de favorecer la conexión y la compatibilidad con otros dispositivos, lo que incluye que los sistemas operativos soporten las necesidades de acceso a las ayudas técnicas en los diferentes dispositivos.

Por ende, es innegable que las condiciones económicas, políticas y normativas influyen de manera significativa en la inclusión social de las personas con diversidad funcional. Del mismo modo, las tecnologías de la información y el acceso a internet son factores fundamentales en la progresión social y la integración laboral de este colectivo, sin embargo, el lento desarrollo de dispositivos y medios adaptados a las necesidades de todos los usuarios, así como las barreras que dificultan la accesibilidad a los contenidos y servicios web, tanto del sector público con del privado, dificultan la inclusión efectiva de los usuarios con diversidad funcional a la sociedad del conocimiento (Ferreira & Díaz, 2009).

Accesibilidad y disponibilidad de los jóvenes con diversidad funcional a los medios y las redes sociales

Los medios de comunicación pueden ejercer un papel clave en la vida de las personas con diversidad funcional, pues a través de su uso tienen la posibilidad de establecer relaciones con otras personas y con su entorno, de desarrollar aprendizajes o acceder al mercado laboral (Cabero & Córdoba, 2009). Este hecho implica la necesidad de conocer la disponibilidad y la accesibilidad que tienen los jóvenes con diversidad funcional a los recursos digitales y mediáticos, con el fin de conocer sus oportunidades de inclusión social y digital en relación con los recursos que tienen a su alcance y si estos disponen de las adaptaciones que fueran necesarias para hacerlos accesibles.

En este sentido, un estudio realizado por la Fundación Adecco (2017), se plantea como los medios influyen en la vida de las personas con diversidad funcional. En este “Informe de

Tecnología y Discapacidad” se concluye que el 84% de las personas con diversidad funcional consideran que los recursos digitales y mediáticos mejoran su calidad de vida desde un punto de vista global. Del mismo modo, el 60% de los encuestados señalan que el uso de Apps específicas les ayuda a la realización de actividades en su cotidianidad. Sin embargo, en lo referente a las dificultades, cabe destacar que el 63% manifiestan el reconocimiento de barreras para el acceso o el uso de los recursos digitales y mediáticos, por motivos económicos o por carencias formativas.

Por su parte, la Fundación Vodafone España (2013) expone los resultados derivados de una encuesta realizada a personas con diversidad funcional en referencia al uso y acceso de este colectivo a las TIC y su opinión sobre las dificultades y aprovechamiento que pueden hacer de estos recursos digitales y mediáticos. De este modo, se concluye que las personas con diversidad funcional en el aspecto visual, auditivo y de movilidad se encuentran con dificultades a la de hacer uso de los recursos digitales y mediáticos, especialmente con el ordenador e internet que lo utilizan el 42,8% y 32,5% respectivamente. Mientras que por el contrario el móvil se establece como un recurso empleado por el 91,8% de los encuestados. Estos datos muestran una diferencia significativa con respecto al promedio general del conjunto de la población de España (72,7% uso del ordenador, 75,1% uso de internet y 95,5% uso de la telefonía móvil). Resulta muy interesante destacar los datos de este informe referentes al rango de edad de los más jóvenes (18-30 años) en el que se deduce que el uso de los recursos digitales y mediático está bastante extendido (86,9% usa el ordenador y el 66,7% accede a internet). De esta manera, la utilización de las redes sociales es una actividad recurrente entre los usuarios con diversidad funcional que acceden a internet, sobre todo entre los más jóvenes. Por último, conviene mencionar que la utilización de la telefonía móvil está prácticamente universalizada entre las personas con diversidad funcional (91,4% en promedio), pero que el acceso a internet, a pesar de las oportunidades y el potencial que ofrece, es bastante limitado (32,9%).

Estas investigaciones ponen de manifiesto que la accesibilidad a los recursos digitales y mediáticos es un elemento esencial para la mejora de la calidad de vida y la autonomía personal de los usuarios con diversidad funcional y que a pesar de haber avanzado y de haberse extendido su uso entre este colectivo, aún existen barreras que dificultan que el acceso y la disponibilidad de recursos digitales y mediáticos adaptados o accesibles para todos esté universalizado.

Redes sociales y diversidad funcional

El uso de redes sociales se ha establecido como una de las actividades favoritas de los adolescentes, convirtiéndose en lugares importantes para los procesos comunicativos y socializadores, así como para la construcción de la identidad y la autoexpresión (Eleuteri et al., 2017). De acuerdo con Beals (2010), los contextos virtuales son entornos gráficos en línea cada vez más importantes en la experiencia online de los jóvenes, transformándose en recursos que favorecen la exploración y la creación de contenidos y, por ende, en un medio importante para el desarrollo de la identidad de los jóvenes. La conexión a internet y el acceso a diferentes dispositivos permite a los adolescentes desarrollar relaciones cercanas y significativas (Xie, 2014), explorar su identidad (Kurek et al., 2017), su sexualidad (Davis & Weinstein, 2016) y su autonomía personal (Borca et al., 2015).

Por su parte, Jenkins (2008) destaca la necesidad y la importancia de que en la sociedad actual se apueste por las posibilidades que ofrecen los medios para la promoción de la cultura participativa, estableciéndose las redes sociales como canales privilegiados para este fin. Entre otras cuestiones, como la cultura de la convergencia, el empoderamiento de la ciudadanía mediante la participación o la promoción de buenas prácticas en entornos virtuales, destaca la necesidad de favorecer la accesibilidad y fomentar la participación de todos los colectivos evitando las situaciones de exclusión que pudieran derivarse de la falta o las dificultades de acceso a los recursos digitales y mediáticos. Asimismo, propone la necesidad de fomentar la educación en medios, favoreciendo el desarrollo de la competencia mediática de los niños y jóvenes que les permitan la participación activa y plena en la sociedad. A la “brecha digital” o “brecha tecnológica” se suma “la brecha en la participación” que dificulta o impide la posibilidad de participar en las discusiones o debates sociales fundamentales.

Diversos estudios se han centrado en el análisis del uso de las redes sociales por parte de las personas con diversidad funcional, destacando estos recursos beneficiosos para este colectivo en cuanto al desarrollo de habilidades sociales (Suriá-Martínez, 2015) o laborales (Roldán-Álvarez et al., 2016), a la percepción de estos espacios virtuales como redes de apoyo social (Suriá-Martínez, 2017), a la disminución de niveles de depresión (Lee & Cho, 2018) o a la promoción de amistades en línea, que influyen en la percepción de conexión social y bienestar (Kim & Zhu, 2020). Por tanto, favorecer el uso adecuado y responsable de las redes sociales puede contribuir la inclusión social y digital de estos jóvenes (De-Souza & Nogueira, 2019).

Características de Instagram y su popularidad entre los jóvenes

Entre las plataformas de redes sociales, Instagram se ha establecido como una de las más populares entre los jóvenes (Hootsuite, 2019). Esta red social fue lanzada en el año 2010 y, según el estudio citado, acumula más de 1000 millones de usuarios activos por mes, situándose como la red social de crecimiento más rápido a nivel mundial (Ka La & Borah, 2020).

Desde su lanzamiento ha ido creciendo progresivamente, debido principalmente a las migraciones que han tenido lugar en los últimos años en estas plataformas, cuyas movilizaciones se caracterizan por el rango de edad y vienen motivadas los cambios de intereses y el surgimiento de nuevos espacios virtuales que ofrecen nuevas posibilidades y se adaptan a las necesidades y demandas de las audiencias (Marcelino-Mercedes, 2015). Siguiendo con el planteamiento de esta autora, cabe mencionar que, en el caso de España, se produjeron dos importantes migraciones en redes por parte de la juventud. En primer lugar, el traslado de Tuenti hacia Facebook, una red que comenzaba a consolidarse en el mercado y que empezó a ganar fuerza y desbancar del primer puesto a la primera a partir de 2010. Y, en segundo lugar, destaca lo que estos autores han vaticinaban como la segunda migración, que hace referencia a la movilización de los jóvenes de Facebook a Instagram, motivados, probablemente, porque esta última red dejó de ser una plataforma exclusiva para la juventud para convertirse en una red que integraba en un mismo espacio a diversos sectores (adolescentes, jóvenes y adultos).

De este modo, los usuarios jóvenes han encontrado en Instagram una plataforma donde trasladarse para interactuar con sus iguales, ya que esta red se les presenta atractiva por el predominio de la imagen (Abril, 2019). Este factor es muy importante para estas generaciones, ya que prefieren lo visual y consideran la imagen como un elemento central en sus procesos y hábitos comunicativos y sociales online.

Instagram es una plataforma enmarcada en lo que conocemos como red social, cuyas funcionalidades destacan por ofrecer la posibilidad de crear un perfil personal en el que compartir imágenes y vídeos, donde destaca mayoritariamente el formato visual. Esta, como otras redes sociales, es una plataforma organizada en un sistema que se basa en los gustos, el reconocimiento y la afirmación social, así como en el número de interacciones, opiniones y seguidores (Huang & Su, 2018). Además de en popularidad, desde su inicio, ha ido aumentando también sus posibilidades, añadiendo historias (vídeos o fotos con duración

limitada y visibilidad durante 24 horas) o la opción de IGTV (posibilidad de incluir vídeos más largos y encontrar canales de creadores de contenidos).

Algunos estudios ponen de manifiesto que Instagram, por sus características visuales y de conectividad social, permite a las personas con diversidad funcional romper barreras y estereotipos, puesto que esta red ofrece la posibilidad a estos usuarios de compartir sus ideas y acciones, otorgándoles la oportunidad de visibilizarse y “desmitificar” la discapacidad (De-Souza & Nogueira, 2019). Del mismo modo, destacan esta plataforma por su potencial de interacción lúdica y como una red para crear nuevas relaciones sociales, ya que les permite conocer y seguir a gente fuera de su círculo cercano de amistades y familiares (Bayor et al., 2018). En este estudio también se concluye que los jóvenes con diversidad funcional usan Instagram para seguir perfiles de asociaciones o servicios de discapacidad.

Cuentas de Instagram y hashtags en favor de la diversidad

Diversas entidades y asociaciones relacionadas con la diversidad funcional, en su intento de continuar promoviendo la concienciación de la ciudadanía y la inclusión de este colectivo en la sociedad, han desarrollado diversas campañas durante el 2020 a través de redes sociales, con el fin de sensibilizar a la población y visibilizar a las personas con diversidad funcional. Estas iniciativas, promovidas desde la necesidad reivindicativa de garantizar los derechos del colectivo y la igualdad de oportunidades, ponen de relieve la importancia de compartir, a través de estas plataformas, las experiencias, dificultades y necesidades de las personas con diversidad funcional y sus familias. Gracias a la labor de estos organismos, al carácter informativo de las campañas y a la fácil difusión que permiten las redes a través de la opción de compartir y la creación y uso de hashtags específicos, se logra que el alcance del mensaje pueda llegar a una parte importante de la sociedad.

A continuación, se presenta una recopilación de entidades, acompañadas de su usuario de Instagram, que han promovido campañas inclusivas de concienciación en 2020, junto con una breve descripción y los principales motivos que las impulsaron, así como el hashtag creado para ese fin.

Entidad y usuario de Instagram	Descripción de campaña y hashtag asociado
Federación Nacional ASPAYM (@aspaym_nacional)	“Por aquí no puedo, por aquí no paso” Esta iniciativa, impulsada por la Federación Nacional ASPAYM (Asociación de personas con lesión medulas y otras discapacidades físicas), pretende concienciar del uso cívico, responsable y seguro de las

	<p>vías y los espacios de movilidad. El hashtag asociado a esta campaña, #poraquínopuedoporaquínopaso, también tiene como objetivo visibilizar en redes sobre la accesibilidad de los espacios públicos o criticar barreras arquitectónicas o físicas de los entornos.</p>
<p>Confederación ASPACE (@confeaspace)</p>	<p>“Un futuro mejor”</p> <p>A través de esta campaña desarrollada a raíz del Día Mundial de la Parálisis Cerebral, con el fin de que se garanticen los derechos y reivindicar la igualdad y no discriminación del colectivo. El uso del hashtag creado para esta campaña #UnFuturoMejor, precisamente está promovido por la necesidad de impulsar el enfoque social de derechos y la promoción de oportunidades para lograr la igualdad de oportunidades y un futuro mejor de las personas con diversidad funcional en la sociedad.</p>
<p>Cruz Roja Española (@cruzrojaesp)</p>	<p>“Yo hago por ti”</p> <p>La Cruz Roja Española en colaboración con la Dirección General de Protección Civil y Emergencias desarrolló una campaña destinada a favorecer la solidaridad de la ciudadanía durante la pandemia ocasionada por el coronavirus. Esta iniciativa, bajo el lema #YoHagoPorTi, propone la actuación de la sociedad con conductas de ayuda a las personas que más lo pudieran necesitar: mayores, enfermas o con discapacidad, mediante acciones sencillas como, por ejemplo, hacerles la compra, llevarles medicinas, preguntarles cómo se encuentran o si necesitan algo, así como transmitirles cariño y apoyo.</p>
<p>Fundación Inocente, Inocente (@fundinocente)</p>	<p>“No te dejas atrás”</p> <p>La Fundación Inocente, Inocente promovió esta campaña, con el fin de recaudar fondos y donaciones para ayudar a las familias con menos recursos y contribuir a que los menores pudieran acceder a la educación y disponer del acceso y dispositivos necesarios para el teletrabajo y los estudios online derivados del confinamiento producido por la COVID-19, así como cubrir las necesidades especiales por situaciones de enfermedad o diversidad funcional. El hashtag creado #NoTeDejoAtrás destacaba la gravedad de la situación, las desigualdades de accesibilidad tecnológica y educativa y la posibilidad de la ciudadanía de colaborar y aportar los recursos que estuvieran a su alcance.</p>
<p>COCEMFE (@cocemfecv)</p>	<p>“Inclusión imparable”</p> <p>Esta iniciativa, desarrollada por la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica, surgió a partir de la conmemoración del Día Nacional de la Convención sobre los Derechos de las</p>

	<p>Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. El propósito de la campaña es, precisamente, la reivindicación de la garantía de manifiesto de esta convención en la situación crítica originada por la pandemia en cuanto al derecho a la salud, la seguridad y la protección de las personas con diversidad funcional. El hashtag empleado para este fin, #InclusiónImparable, tenía como finalidad concienciar y animar a la sociedad en la participación a través de redes sociales en esta reivindicación.</p>
<p>Down España (@downespana)</p>	<p>“Los verdaderos influencers” La asociación Down España lanzó esta campaña con motivo del Día del Síndrome de Down. Esta iniciativa tenía como finalidad concienciar a la población de la influencia positiva que ejercen las personas con Síndrome de Down en su entorno más cercano. A través del hashtag creado, #LosVerdaderosInfluencers, haciendo referencia a la forma en la que afrontan la vida y ven el mundo las personas con Síndrome de Down influyendo de manera positiva en el día a día de los que les rodean, se animaba a los usuarios de las redes sociales a compartir un vídeo de apoyo a la campaña empleando el hashtag y mencionando a la asociación.</p>
<p>Down Madrid (@downmadrid)</p>	<p>“De familia a familia” Esta campaña, promovida por Down Madrid con motivo del confinamiento a causa de la COVID-19, tenía como finalidad crear una red de familias con hijos con discapacidad intelectual en la que a través de las redes sociales tuvieran la oportunidad de apoyarse, aconsejarse y proponer ideas para disfrutar el tiempo en familia. El hashtag empleado para ello fue #DeFamiliaAFamilia y la iniciativa animaba a las familias a usarlo compartiendo mensajes a través de sus perfiles Facebook para conectarse con otras, intercambiando opiniones, sensaciones y experiencias.</p> <p>“Calcetines desparejados” Esta organización también impulsó en redes sociales el reto #CalcetinesDesparejadosDM, con motivo del Día de Síndrome de Down y con el fin de visibilizar al colectivo y fomentar su inclusión. Esta campaña consistía en llevar durante todo el día calcetines diferentes entre sí, representando de manera metafórica la diferencia de cromosomas. Este hashtag cuenta con más de 11.000 publicaciones en Instagram.</p>
<p>Amanixer (@amanixer)</p>	<p>“Mujeres auténticas” La campaña #MujeresAuténticas impulsada por Amanixer (Asociación aragonesa de mujeres con discapacidad) tuvo como finalidad dar visibilidad a</p>

	estas mujeres, desligando la idea de que la discapacidad las define, sino que son un grupo heterogéneo con diversos gustos, profesiones, hobbies... Por tanto, la importancia de esta iniciativa recaía en la reivindicación de superar los estereotipos asociados a la discapacidad, en los que se les suele presentar como víctimas de su propia discapacidad o, en caso contrario, como heroínas por superarse cada día.
En Ruta por las Enfermedades Raras (@enrutaer)	“Seguimos en ruta desde casa” La Asociación En Ruta por las Enfermedades Raras promovió durante el confinamiento el uso del hashtag #SeguimosEnRutaDesdeCasa, con el objetivo de lograr la sensibilización de la opinión pública de las patologías minoritarias y la importancia de su diagnóstico y tratamientos. Del mismo modo, se pretendía con esta iniciativa visibilizar como estaba afectando el coronavirus y el consecuente confinamiento a las personas con enfermedades poco frecuentes, debido al cierre de los centros especializados de terapia, estimulación o rehabilitación a causa del Estado de alarma, así como recordar la importancia de la promoción de la investigación de las enfermedades raras.
FEDE (@dalacaraporlaepilepsia)	“Un millón de pasos por la epilepsia” La Federación Española de Epilepsia (FEDE) lanzó esta campaña, a través del hashtag #1MillónDePasos, con el fin de sensibilizar a la sociedad sobre la falta de ayudas a las personas con epilepsia y sus familias. Del mismo modo, esta iniciativa tiene además un carácter reivindicativo en cuanto a la necesidad de destinar más recursos económicos a la investigación y la concienciación social y mediática sobre este trastorno neurológico.

Conclusiones

Las redes sociales son plataformas cada vez más presentes en nuestra cotidianeidad, jugando un papel de vital importancia e influyendo de manera significativa en nuestros hábitos y procesos de relación, comunicación, entretenimiento e incluso de información. Las personas con diversidad funcional no pueden quedar al margen de estos entornos virtuales, puesto que la falta de accesibilidad de este colectivo en las redes supondría una gran forma de exclusión tanto digital como social. En este sentido, las barreras de acceso a estos recursos estarían limitando sus posibilidades de participación, expresión establecimiento de redes de apoyo o de amistades y, por tanto, provocando situaciones de desigualdad.

No cabe duda, de acuerdo con Criado et al., (2018), que las personas con diversidad funcional son uno de los colectivos que más se podría beneficiar de las posibilidades que ofrecen estas plataformas, debido a las ventajas derivadas de su uso, aunque también habría que tener en cuenta los retos a los que han de enfrentarse en estos contextos digitales, desde la superación de las dificultades de accesibilidad (en cuanto al diseño de la propia plataforma, a las carencias formativas, a la falta de recursos económicos para disponer de dispositivos adaptados, la falta de ayudas técnicas o de apoyo del entorno más cercano) hasta la competencia mediática necesaria para acceder y hacer un uso crítico, adecuado y responsable de las redes. Por tanto, la responsabilidad ante la e-inclusión de las personas con diversidad funcional debería involucrar a las administraciones públicas, los docentes, las familias y a la sociedad en general (Criado et al., 2018).

En este sentido, diversas entidades, tal y como se ha mencionado anteriormente, vienen realizando una labor importante de concienciación para favorecer la visibilidad de este colectivo a nivel social y mediático. La recopilación de campañas desarrolladas pretende reflejar el esfuerzo de estos organismos por defender y fomentar la inclusión de las personas con diversidad funcional. Estas iniciativas, además de informativa y reivindicativa, tienen una función social clave que contribuye y fomenta la sensibilización de la población en este ámbito. Precisamente, los propósitos de estas entidades en lo referente a la difusión de este tipo de campañas coinciden en la necesidad de garantizar los derechos de las personas con diversidad funcional, promover la concienciación de la sociedad y reclamar la destinación de más recursos económicos a la investigación. Durante el año 2020, muchas de las campañas se han visto influenciadas por la situación de crisis sanitaria mundial ocasionada por la pandemia de la COVID-19 y el confinamiento domiciliario derivado del decreto del Estado de alarma nacional, aunque también es usual lanzarlas en días específicos como, por ejemplo, el Día de Síndrome de Down o el Día Nacional de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas.

Las redes sociales, por tanto, se han convertido en una excelente herramienta para favorecer estas peticiones y reivindicaciones debido a su carácter gratuito, su alcance y la facilidad de crear y/o compartir contenidos. Por consiguiente, estos recursos digitales suscitan la repercusión de este tipo de iniciativas. Además, el uso de hashtags creados para campañas específicas impulsa la implicación de los usuarios, invitando a la reflexión y, en muchos casos, a la colaboración y participación ciudadana a partir de la denuncia de situaciones exclusivas, las donaciones económicas y la ayuda mediante acciones voluntarias.

Referencias

Abril, J.A. (2019). Generación Instagram: La imagen como dispositivo de comunicación y sociabilidad juvenil en la sociedad digital. In *Congreso Internacional de Cultura Visual*.

Bayor, A., Bircanin, F., Sitbon, L., Ploderer, B., Koplick, S., & Brereton, M. (2018, December). Characterizing participation across social media sites amongst young adults with intellectual disability. In *Proceedings of the 30th Australian Conference on Computer-Human Interaction* (pp.113-122). <https://doi.org/10.1145/3292147.3292167>

Beals, L. M. (2010). Content creation in virtual worlds to support adolescent identity development. *New Directions for Student Leadership*, 128, 45-53.

Borca, G., Bina, M., Keller, P. S., Gilbert, L. R., & Begotti, T. (2015). Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view. *Computers in Human Behavior*, 52, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.029>

Cabero, J., & Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: Inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77. <https://bit.ly/3oXUaQe>

Criado, J.I., Pastor, V., & Villodre, J. (2018). Internet y discapacidad. Un análisis de las oportunidades y de los desafíos de las redes sociales digitales en el ámbito de la discapacidad. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 11, 99-117. <https://bit.ly/2JDj1sF>

Davis, K., & Weinstein, E. (2016). Identity Development in the Digital Age: An Eriksonian Perspective. In M. F. Wrigth, *Identity, Sexuality, and Relationships among Emerging Adults in Digital Age*. IGI Global.

De-Souza, S., & Noguiera, A.C. (2019). La percepción social de la discapacidad en Instagram. In *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/2TS7PKx>

Eleuteri, S., Saladino, V., & Verrastro, V. (2017). Identity, relationships, sexuality, and risky behaviors of adolescents in the context of social media. *Sexual and Relationship Therapy*, 32(3-4), 354-365. <https://doi.org/10.1080/14681994.2017.1397953>

Espinoza, N. (2010). La brecha digital. Avances para su superación en Venezuela. *Revista Iberoamericana CTS*, 1-16. <https://bit.ly/2TR1fE3>

Ferreira, M.A., & Díaz, E. (2009). Discapacidad, exclusión social y tecnologías de la información. *Política y Sociedad*, 46(1), 237-253. <https://bit.ly/3oVBmkY>

Fundación Adecco (Ed.) (2017). *Tecnología y discapacidad. La tecnología es una gran ayuda para el acceso al empleo de las personas con discapacidad*. Informes Fundación Adecco. <https://bit.ly/2Avqblg>

Fundación Vodafone España (2014). *Acceso y uso de las TIC con las personas con discapacidad*. Fundación Vodafone. <https://bit.ly/2UFixVx>

García-Prieto, V. (2016). La alfabetización digital para personas con discapacidad: un enfoque mediático. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicracia y desarrollo social* (pp.1223-1239), Egregius. <https://bit.ly/2M7ePSA>

Hootsuite (Ed.) (2019). *Digital in 2019*. <https://bit.ly/2UrTUM6>

Huang, Y. T., & Su, S. F. (2018). Motives for instagram use and topics of interest among young adults. *Future Internet*, 10(8), <https://doi.org/10.3390/fi10080077>

Jenkins, H. (2008). *Convergence cultura: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Ibérica

Ka Lai, L.D, & Borah, P. (2020). Self-presentation on Instagram and friendship development among young adults: A moderated mediation model of media richness, perceived functionality, and openness. *Computers in Human Behavior*, 103, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.017>

Kim, H. C., & Zhu, Z. Y. (2020). Improving Social Inclusion for People with Physical Disabilities: The Roles of Mobile Social Networking Applications (MSNA) by Disability Support Organizations in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072333>

Kurek, A., Jose, P. E., & Stuart, J. (2017). Discovering unique profiles of adolescent information and communication technology (ICT) use: Are ICT use preferences associated with identitand behaviour development? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(4). <https://doi.org/10.5817/CP2017-4-3>

Lee, H. E., & Cho, J. (2019). Social media use and well-being in people with physical disabilities: Influence of SNS and online community uses on social support, depression, and

psychological disposition. *Health communication*, 34(9), 1043-1052. <https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1455138>

Marcelino-Mercedes, G.M. (2015). Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de Tuenti a Facebook y de Facebook a Instagram. La segunda migración. *ICONO 14*, 13(2), 48-72. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.821>

Roldán-Álvarez, D., Martín, E., & De-Miguel, S. (2016). Combinando aprendizaje cooperativo y redes sociales para enseñar habilidades laborales a estudiantes con discapacidad intelectual. In *XVIII Simposio Internacional de Informática Educativa SIIE 2016*(pp. 391-396). <https://bit.ly/35XDUGq>

Sulé, A. (2004). Tecnologías de la información (baratas) aplicadas a personas con necesidades especiales. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía e documentación*, 12. <https://bit.ly/2TQVR3J>

Suriá-Martínez, R. (2015). Jóvenes con discapacidad motora y redes sociales online, ¿nuevos espacios para el desarrollo de habilidades sociales? *Anuarios de psicología*, 45(1), 71-85. <https://bit.ly/2TSx8fq>

Suriá Martínez, R. (2017). Redes virtuales y apoyo social percibido en usuarios con discapacidad: análisis según la tipología, grado y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Escritos de Psicología (Internet)*, 10(1), 31-40. <https://bit.ly/3oXOhmb>

Xie, W. (2014) Social network site use, mobile personal talk and social capital among teenagers. *Computers in Human Behavior*, 41, 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.042>

Las necesidades humanas, un fundamento alternativo/complementario de los derechos humanos

Adriana Alfieri Casalegno

Conceptos introductorios

“Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...”

Así inicia el texto de la Declaración Universal de Derechos Humanos¹⁰ (DUDH) y se deja asentado su fundamento: la dignidad humana. Este fundamento se reitera más adelante, en el preámbulo y en el articulado. Así, en el Artículo 1 se establece: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Notamos cómo se pone en primer lugar la libertad humana, cómo se reconoce que los seres humanos son libres desde su nacimiento, pero, al mismo tiempo, según el primer párrafo transcrito, se reconoce que hay condiciones que deben darse para que esa libertad pueda ejercerse en el mundo. Revisando los artículos de la DUDH, se nota el esfuerzo por favorecer la toma de conciencia de personas e instituciones sobre ese hecho e impulsar la vivencia plena y efectiva de la libertad, que se convierte, así, no en una característica de las personas sino en un derecho que todas poseen. También podemos decir que nuevamente encontramos a la dignidad humana como el punto de partida para la proclamación, promoción, difusión y defensa de los derechos humanos que, según se afirma, son compromisos derivados de la fe, reafirmada en la Carta, por los pueblos de las Naciones Unidas¹¹.

Con el fin de clarificar algunos de los conceptos y hacer más comprensible el problema y la solución que se plantean respecto al fundamento de la DUDH, parece conveniente apuntar qué es tener un derecho, en el contexto de la discusión acerca de la forma como deben vivir

¹⁰ Disponible en <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> Consultado el 5 de noviembre de 2020

¹¹ Resulta interesante la apelación a la fe pues, como afirmara Kant, es una creencia objetivamente insuficiente pero subjetivamente suficiente para fines absolutamente necesarios. En general, se considera que la fe proporciona a quien la tiene, la aceptación y la seguridad sobre algo que no es evidente o que carece de corroboración científica. Después de la Segunda Guerra Mundial, proclamar los derechos humanos era algo absolutamente necesario. Poner como base la dignidad humana, no tan evidente, es comprensible.

los seres humanos, cómo pueden ejercer su libertad, qué les cabe esperar en sus relaciones con los demás y, particularmente, con las autoridades gubernamentales. Precisamente, ésta es la cuestión, tener los derechos que se enumeran en la Carta no puede significar más que cada ser humano tiene que encontrarse en una situación de vida tal que pueda llevar a cabo con toda libertad lo que se menciona en los artículos de la declaración. Para ello, los poderes públicos tienen que crear las instituciones encargadas de proteger o tutelar los derechos de las personas (eficacia vertical) y la primera de las acciones es dar a conocer la letra y el sentido de esos derechos. Cuando este conocimiento se profundiza sucede algo que tal vez no estaba previsto en la intención y redacción de la DUDH, aunque tampoco se le niega en parte alguna: los DH se tienen que poder ejercer por cada uno de los ciudadanos del mundo, y cada uno de ellos – no sólo los gobiernos- tiene que hacer el esfuerzo necesario para que sus congéneres puedan hacer lo mismo (eficacia horizontal), no coartar de ninguna manera la libertad del otro ni violentar sus derechos, que son exactamente los mismos para todos, tal como está establecido en el Art.30 de la DUDH.¹²

Hasta aquí, podemos aceptar que los seres humanos tenemos algo que se llama “derechos humanos”, ya sea efectivos o solo enunciados. Ahora bien, es necesario hacer otra aclaración. En este documento se mencionan de manera indistinta persona, ser humano e individuo; sin embargo, casi cada uno de sus artículos empieza diciendo “Toda persona tiene...”, lo cual nos remite a una concepción antropológica personalista. En efecto, aunque la antropología filosófica personalista no es un discurso monolítico sino que está conformado por diferentes visiones, todas ellas coinciden en poner a la persona humana y su dignidad en el centro de su propuesta.

¹² Los derechos humanos implican deberes, las personas tienen que comprenderlo y deben cumplirlos, para sí y para el otro y los otros. Esos son los requisitos y esas son las condiciones para la instauración de un mundo donde imperen la libertad, la justicia y la paz. Por el momento histórico que estaba viviendo el mundo a fines de 1948, este aspecto sólo se menciona –y con extrema brevedad- en el Art.29 de la DUDH. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, los enormes cambios experimentados en la sociedad humana global han puesto de manifiesto dos cosas: primera, que la reivindicación de derechos, sin el necesario acompañamiento de los deberes, ha estado favoreciendo acciones contrarias a las personas, a la sociedad y a la legalidad. Y, segunda, la necesidad de complementar la DUDH con una Carta, también universal, de deberes humanos. Así, en Junio de 1997, el *InterAction Council* elaboró la Declaración Universal de Responsabilidades Humanas (presentada en Noordwijk, Países Bajos); en 1998, en Valencia, España, se presentó la Declaración de Responsabilidades y Deberes Humanos, conocida como la Carta de Valencia, con la participación de Richard J. Goldstone. Y, en México, en 2017, un grupo de académicos, expertos y ciudadanos, presentó a la Cancillería mexicana la Carta universal de los deberes y obligaciones de las personas, con el fin de hacerla llegar a la ONU. A la fecha, sin embargo, no se encuentra ninguno de estos escritos –o alguno semejante- entre los documentos oficiales de ese organismo.

Concepto de persona

La persona ha sido definida de diferente manera por distintos autores. Veremos algunos ejemplos de las definiciones (o poco más) dadas por algunos filósofos de épocas distintas. Para Boecio, la persona es “sustancia individual de naturaleza racional”. Ricardo de San Víctor, dice de la persona que es “existencia incomunicable de naturaleza intelectual”. Duns Escoto piensa que estas palabras definen bien a la persona humana y dice que, como incomunicable, es única e irrepetible, es independiente y libre: subsiste sin depender del ser de una persona de otra naturaleza. Para Emmanuel Mounier, una persona “es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esa subsistencia e independencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación”. Según Maritain, la persona es una sustancia que tiene por forma sustancial un alma espiritual, y que vive una vida no sólo biológica e instintiva, sino intelectual y voluntaria. Es una unidad compuesta por cuerpo y alma, un todo independiente que subsiste *per se*, que existe en sí. Como subsistencia, una totalidad dueña de sí por su conciencia e inteligencia y por su ordenación a Dios como último Fin o meta suprema. Así, el hombre es persona. Elio Sgreccia –quien ha trabajado de manera muy fructífera la Bioética personalista–, siguiendo a Tomás de Aquino y a Maritain, nos dice que la persona es el substrato subsistente que no se agota en la manifestación fenoménica, más bien, trasciende su misma manifestación en la riqueza inagotable del ser. Y terminamos esta brevísima síntesis con Carlos Díaz Hernández, filósofo personalista español, para quien la persona es subsistencia relacional, amorosa y abierta a quien es su fundamento.

Es evidente que cada una de estas definiciones requiere una explicación para ser comprendida por personas no versadas en filosofía. Pero, aunque esto puede hacerse, la intención de estas líneas es solo poner de manifiesto que, aunque todo mundo puede decir de sí mismo y de los demás que son personas, cuando se trata de hacer a la persona el objeto-sujeto de derechos, la cuestión es un poco más complicada.

Ahora bien, aun partiendo de la idea común de persona, es preciso analizar y determinar en qué consiste la dignidad que cada una y todas tienen, misma que, como hemos dicho, es el fundamento de los derechos establecidos en la DUDH.

Concepto de dignidad

Originalmente, la dignidad de la persona se estableció por comparación entre el ser humano y el resto de los seres en el mundo, de esta manera, los humanos resultaban igualmente valiosos entre ellos y mucho más valiosos que las plantas y los animales –que eran considerados cosas-, y se señalaron de manera puntual las características de esos únicos seres dignos. En la actualidad, sin embargo, se reconoce la dignidad animal¹³ –con ciertos matices– con base en que los animales son seres que sienten: alegría, dolor, miedo, placer y más. Con independencia de esto, la dignidad humana, como se ha concebido a través de los años y a partir del concepto de persona, es el reconocimiento del valor absoluto de la persona o, siguiendo a Seifert¹⁴, el valor objetivo, intrínseco, elevado y sublime de un ser que realmente existe como persona.

Ese valor inconmensurable o dignidad humana, propia de cada persona, le viene dada por poseer ciertas características ontológicas o esenciales, 1) es un ser que es y existe, 2) un ser que es único e irrepetible: nadie habrá nunca que sea igual a otro, 3) un ser cuya conciencia se dirige al exterior del mismo modo que hacia su interioridad: es consciente de sí mismo, de su propia conciencia, 4) un ser que es libre, pues no está determinado por la naturaleza a ser y comportarse en una determinada forma, sino que puede autodeterminarse: ser como decide ser y forjar por sí mismo el camino de su vida y su vida misma, 5) desde una visión teológica, algunos agregan una característica que, para ellos, vendría a ser la más importante de todas:

¹³ En Suiza se ha reconocido la dignidad de los animales, así como sus derechos, y se establecen deberes de los humanos en relación a ellos. En la Ley Federal de protección de animales (Promulgada el 16 de diciembre de 2005, y que entró en vigor el 1 de septiembre de 2008), la Oficina Federal de Seguridad Alimentaria y Asuntos Veterinarios de la Confederación Suiza establece, en su Art.1, “El propósito de esta ley es proteger la dignidad y el bienestar del animal”. El Art. 2, relativo al alcance de la ley, menciona: “Esta ley se aplica a los vertebrados. El Consejo Federal determina a qué invertebrados se aplica y en qué medida. En este sentido, se basa en los resultados de investigaciones científicas realizadas sobre las capacidades sensoriales de estos últimos”. Y, en el Art. 3 define la dignidad animal como: “el valor propio del animal, que debe ser respetado por las personas que lo cuidan; se viola la dignidad del animal cuando la restricción que se le impone no puede justificarse por intereses dominantes; hay coerción sobre todo cuando se le causa dolor, dolencias o daño al animal, cuando se le coloca en un estado de ansiedad o se degrada, cuando se le somete a intervenciones que modifican profundamente su fenotipo o sus capacidades , o cuando está excesivamente instrumentalizado”. Disponible en <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20022103/index.html#a3> Consultado el 15 de noviembre de 2020

¹⁴ En el interesante artículo “Dignidad Humana: dimensiones y fuentes en la persona humana” de Josef Seifert –fundador de la Academia Internacional de Filosofía, con sede en Lichtenstein–, el autor presenta cuatro dimensiones de la dignidad que suelen reconocerse, o por los estudiosos o por la gente común. De ellas, dice, solo la primera, la ontológica, es absolutamente la misma para todo ser humano. Las otras toman en cuenta distintos factores que, lo que hacen en realidad, es introducir diferencias en el valor de las personas: la dignidad por tener la conciencia despierta –activa-, la dignidad derivada de la moralmente buena conducta, y la dignidad que las personas reciben gratuitamente por su condición, por su posición, o por dedicarse a alguna actividad que los convierte en celebridades. Disponible en <https://www.jahlf.org/wp-content/uploads/2018/05/4651415-dignidad-humana.pdf> Consultado el 10 de noviembre de 2020.

es un ser creado por Dios a su imagen y semejanza, y es amado por Dios. Por ser portador de estas características, es un ser que es irremplazable e inviolable (no hay justificación, de ningún tipo, para atentar contra las personas; a pesar de ello, la violación ocurre con demasiada frecuencia). Este valor supremo que cada persona es, es inalienable, es decir, intransferible e irrenunciable; no tiene equivalente, no puede ser negociado, por lo que, como afirmara Kant, los seres humanos siempre deben ser tratados como fines en sí mismos y nunca solo como medios, no se les debe instrumentalizar, servirse de ellos, sino tratarlos con la consideración y el respeto debido al portador de tan gran valor.

Al respecto, hay que decir que mencionar los valores y escuchar hablar de ellos es una experiencia cotidiana, y casi siempre es con referencia a los valores morales: presentes, ausentes, olvidados, perdidos a los que hay que rescatar... Pero éstos no son todos los valores, sabemos que su tipología es más extensa, de hecho, que hay diferentes clasificaciones de ellos elaboradas por distintos autores en diferentes épocas. Algo que también han hecho algunos filósofos es afirmar que los valores no son sino que valen, que no tienen ser sino valer, algo que cuesta un poco de trabajo entender, sobre todo porque nosotros siempre utilizamos el verbo ser para preguntar o afirmar algo sobre los valores: decimos, por ejemplo, “¿qué es la belleza?”, “la bondad es...”.

En general, los seres humanos reconocemos que algo tiene valor debido a que posee alguna característica que lo hace merecedor de ser apreciado por nosotros (lo hace apreciable): nos satisface alguna necesidad o un gusto, mejora nuestro mundo. Si el objeto pierde esa característica, pierde también su valor (la comida descompuesta, el traje roto, el discurso insulso...). Con la dignidad humana no sucede lo mismo, ese valor está ahí, presente en cada uno de los seres humanos, del mismo modo y al mismo tiempo que es humano, es digno; no es que tenga dignidad, es que es digno, valioso con un valor absoluto.

En resumen, lo mismo vale decir persona, que decir persona digna o decir persona única, irreplicable, consciente, libre, autónoma, etc., son una y la misma cosa. La dignidad es un valor que no se puede perder, tampoco puede aumentar o disminuir. Esto es importante porque plantea algunos cuestionamientos acerca de la conducta frívola o de plano delinencial que tienen algunas personas o sobre la santidad de algunos modos de vida. También se puede preguntar sobre la dignidad de los “esclavos” de algún vicio, de quienes nacen con alguna deformidad, quienes padecen una discapacidad física o mental, de los ancianos totalmente dependientes, y otros casos del estilo. Son, sin duda, circunstancias que exigen la mayor y mejor disposición humana para comprender que la debilidad de algunas personas puede, en algunos momentos, opacar su dignidad y no permitir que se manifieste,

pero que eso no las hace menos valiosas. En el caso concreto de las personas que padecen alguna discapacidad, sea de nacimiento, por accidente o por edad, y a las que muchas veces se discrimina, agrede o invisibiliza, todos haríamos bien en reconocer que, sean más aparentes o más ocultas, todos tenemos más de una discapacidad, y podríamos preguntarnos si estaríamos dispuestos a que se nos tratara de la misma manera, si consentiríamos de buen grado en que se nos negara nuestra esencial dignidad.

Pero, más allá de esas situaciones, para el común de la gente también resulta difícil comprender a cabalidad la dignidad, en primera persona. Tenemos cierta conciencia de ser únicos e irrepetibles, porque lo hemos oído decir un sinnúmero de veces); menos convencidos estamos de ser irremplazables o insustituibles, pues en la vida tenemos experiencia de ser intercambiables en los empleos, en los negocios y hasta en las relaciones de pareja, por citar algunos ejemplos. No nos resulta fácil comprender que, en efecto, somos funcionalmente reemplazables pero no humanamente sustituibles. Pero es verdad que también, tal vez por eso mismo, nos cuesta trabajo tener una convicción de nuestra unicidad e irrepetibilidad y, más todavía, de que eso sea algo extraordinariamente valioso. Pensamos, cuando mucho, que sí es valioso, pero ordinario.

Apelar a la conciencia tampoco asegura nada: cuántas veces vemos actuar o actuamos inconscientemente, nos dejamos llevar por impulsos y no les ponemos ningún límite; somos libres, sí, pero no es raro que sacrifiquemos nuestra libertad ante el “canto de las sirenas” de la publicidad comercial, la propaganda política, el qué dirán...

Por otra parte, aun si tenemos la suficiente sensibilidad para comprender el valor del ser humano, es posible que nos resulte difícil asumir el compromiso del cuidado y la deferencia que exige. Sin duda, hay niveles distintos de cuidar lo valioso: nosotros mismos, nuestro automóvil, nuestra casa, nuestra familia, nuestro trabajo, etc. Si no nos esmeramos en el cuidado de lo que es nuestro, con mayor razón dejaremos de hacerlo con algo o alguien que puede ser valioso pero que nos queda lejos, nos es ajeno o no sentimos como propio.

Otros factores que impiden el reconocimiento de la dignidad humana son: el complejo de inferioridad, que puede presentarse de dos maneras: 1) como un sentimiento de minusvalía que se proyecta también sobre los otros y 2) como el complejo de inferioridad compensado, muchas veces inconsciente, de alguien que es déspota, grosero, exigente, etc., que suele tratar a los demás como si fueran poca cosa, como si fueran sus súbditos o sus vasallos. Otro factor común consiste en la gran dificultad para aceptar las diferencias: de color, raza, ideología religiosa o política, costumbres, gustos, etc., tal vez no en el discurso, pero sí en la conducta efectiva; este hecho genera la disociación cognitiva: un estado de desequilibrio entre lo que

se piensa y cree, y lo que sucede fuera y que habría que aceptar. Bajo su influjo, es posible que la persona prefiera entrar en francos conflictos antes que hacer algún esfuerzo para eliminar el problema. Un factor más son los prejuicios, la desconfianza y el miedo, los llamados “introyectos” en Gestalt, poderosas razones para no creer en el valor del ser humano y para no tratar a otros como iguales, con respeto y consideración. Y, en fin, es muy difícil que, fuera de algunas aulas escolares y universitarias o de algunas otras instituciones dedicadas a la formación de conciencias, haya personas que comprendan la terminología propia de la definición-descripción de la persona y de su dignidad. Por lo mismo, cabe pensar que, en tanto no se haga un esfuerzo amplio y serio por difundir y educar en desarrollo humano, dignidad humana y derechos humanos, su violación, tal como hoy se vive, seguirá adelante.

Un fundamento alternativo o complementario a los derechos humanos

De ninguna manera se pretende decir que la dignidad humana no debe ser la base para reconocer los derechos de las personas, sino que, costando tanto trabajo comprender y asumir esa condición, puede intentarse otro camino, la vía de nuestra experiencia diaria más clara y directa, eso que a cada momento se nos hace patente y que en ocasiones nos abruma: somos seres necesitados.

A través de la historia, al ser humano se le ha definido de muchas formas, desde el *zoon politikon* aristotélico, el *homo sapiens* de la antropología, el *homo faber*, en el que destaca su capacidad de crear herramientas para conseguir lo que desea y hacerlo de una forma más fácil, el *homo economicus* que, en cuestiones económicas – y en muchos otros ámbitos–, procura obtener los mayores logros con la inversión de mínimos esfuerzos, el *homo ludens*, el hombre que juega, poniendo en marcha su cuerpo, su mente y sus emociones, o el “animal simbólico” de Cassirer. Y podríamos seguir. En todas estas conceptualizaciones se nota la referencia a algún aspecto que ha desarrollado el ser humano desde su condición originaria de homínido, para llegar a lo que conocemos y somos nosotros mismos, alguna habilidad que se manifestó de forma preponderante y que, suponemos, respondió a alguna necesidad que motivó e impulsó su desarrollo. Puede observarse que no hay una alusión al hombre como ser necesitado y esto, suponemos, porque ser necesitado no es una característica exclusiva del ser humano, sino una que comparte con el resto de los seres vivos. Así, si del humano se concluyó la dignidad por comparación con los animales no humanos, y se le pudo considerar

“el rey de la Creación”, no era posible obtener un resultado semejante al tomar como criterio de distinción las necesidades propias del ser humano en comparación con las de los otros seres vivos, animales y plantas. Sin embargo, como ya lo apuntaba Hume¹⁵

De todos los seres animados que pueblan el globo no hay uno solo, al menos eso parece a simple vista, contra el que la naturaleza se haya aplicado con tanta crueldad como en el caso del hombre, y ello por la cantidad infinita de necesidades corporales con las cuales lo ha provisto y la precariedad de medios que ella ha dispuesto para satisfacerlas.

En efecto, Hume reconoce las enormes necesidades del león, compensadas con sus ventajas de fuerza y poder, así como las necesidades del carnero y el buey, menos fuertes y poderosos, pero que encuentran fácilmente su alimento. Y dice: “Es en el hombre únicamente donde se puede observar, en su más alto grado de realización [perfección], la unión monstruosa de debilidad y necesidad”. Es así que el hombre, no bastándose a sí mismo, se une a otros conformando la sociedad y obtiene la satisfacción de sus necesidades con cierta holgura. “La unión entre fuerzas [que se da en la sociedad] acrecienta nuestro poder; la división de las tareas aumenta nuestra capacidad; la ayuda mutua hace que estemos menos expuestos al azar y a la casualidad”.

Estas palabras, dirigidas a dar cuenta del origen y conveniencia del vínculo social, son un momento importante para la comprensión del hombre como ser necesitado, enormemente necesitado. Un antecedente aún más remoto lo encontramos en *La República* de Platón¹⁶. Pero, a diferencia de la enorme debilidad humana que indica Hume, Platón hace ver que para que exista hasta la ciudad más rudimentaria, hacen falta al menos cuatro o cinco hombres que se dediquen, cada uno, a satisfacer las necesidades de alimento, habitación, vestido y “un zapatero o algún otro que atienda a las necesidades materiales”. Es decir, Platón se refiere al hecho de que hay personas dotadas para hacer unas cosas, y personas dotadas para otras.

...que no hemos nacido, cada uno de nosotros, con las mismas disposiciones, y que es la naturaleza la que introduce las diferencias, al hacer a uno apto para una obra, y al otro para otra...

¹⁵ Hume, David, *Tratado sobre la naturaleza humana*, retomado para su comentario en Francois Guéry, et. al., *Comentario de textos de filosofía*, Cátedra, Madrid, 1995

¹⁶ Platón, *La República*, UNAM, México, 1971, pp.55-58

A esa obra, cada uno debe dedicar todo su tiempo y sus energías, pues “las cosas se hacen en mayor número, y mejor y más expeditamente, cuando cada uno no hace sino la cosa para la que es apto por naturaleza, en el momento oportuno, y sin ocuparse de nada más”.

Y, así, tenemos dos características esenciales que distinguen al ser humano: sus incontables necesidades y las aptitudes diferenciadas que cada uno posee. Con ellas, y debido a la sinergia producida por el esfuerzo conjunto, pueden los seres humanos –aparentemente mal dotados por la naturaleza– enfrentar el mundo de necesidades en el que ella misma los ha sumergido.

Al ser humano así descrito, lo podemos pintar de cualquier color, ponerle la risa cristalina de un niño, el rostro adusto de un adulto o la piel arrugada de un anciano, vestirlo con el traje típico de un indígena purépecha o con el más exquisito modelo parisino, contemplarlo en oración en una mezquita o en una sinagoga, verlo seguir el ritmo de una pieza de jazz o de música country, acompañarlo en una sala de hospital o prestarle ayuda para cruzar una calle, celebrar sus triunfos en las Olimpiadas o aplaudir su entrega en los Juegos Paralímpicos, sentarnos en su mesa en un restaurante o en el comedor de la fábrica, tal vez, en un comedor para indigentes... y siempre es el mismo ser humano. Todos distintos y todos iguales: seres enormemente necesitados y seres dotados por la naturaleza para hacer cosas únicas.

Otra forma común de definir al ser humano la encontramos en la expresión “ser bio-psico-social-espiritual”, considerando sus elementos constituyentes, mismos que no están yuxtapuestos sino que convergen en una realidad integral. De cada una de esas facetas surgen, no solo esa “cantidad infinita de necesidades corporales” mencionada por Hume, sino una infinidad de necesidades de diferentes tipos. Y nacen, también, un gran número de facultades distintas, primero como potencialidades desconocidas que, a través del tiempo, las experiencias y la influencia de otros, se potencian y multiplican. Es necesario reiterar que, en cuanto a las capacidades humanas, ni todos las tenemos todas ni desarrollamos las que tenemos en la misma magnitud y, aunque desarrollarlas requiere esfuerzo de la persona, nadie puede decir que el origen de su disposición es obra propia. Asimismo, hay que puntualizar, respecto a las necesidades, que están muy lejos de encontrar satisfacción solo con cosas o bienes materiales y económicos. Para algunas éstos son suficientes, pero muchas otras requieren diferentes tipos de satisfactores. Es posible que el marketing económico y político nos quiera convencer de que con algunos productos, servicios o políticas públicas, y solo con

ellos, lograremos la plena satisfacción de nuestras necesidades y alcanzaremos la felicidad total. Claramente sabemos que no es así.

Derechos humanos y necesidades humanas

En la DUDH, sin duda, encontramos continuas referencias a las necesidades humanas: señala que tenemos derecho a la vida, sin la cual todo lo demás no tendría sentido. Y, en seguida, menciona nuestro derecho a satisfacer necesidades fundamentales para tener una buena vida humana: la salud –incluidos los alimentos y la asistencia sanitaria–, el trabajo y el descanso, la justicia en las leyes y en su aplicación, la convivencia respetuosa entre todos, el acceso a la educación y a la cultura: la ciencia, el arte, la moral, la religión, la política, la expresión de ideas y la comunicación de hechos. También defiende la consecución y conservación del patrimonio económico y los beneficios morales y económicos por descubrimientos y autoría, el establecimiento de lazos familiares y otras formas de asociación humana, y apoya al ser humano para que conserve su identidad y privacidad, y para que no se limite su movilidad dentro del territorio de su estado. Aquí encontramos, a grandes rasgos, el conjunto de necesidades propias de todas las personas, aunque, dado el deterioro de las condiciones medioambientales que han favorecido la actividad y la inconsciencia humana en los últimos años, sería necesario establecer claramente el derecho –que también implicaría un grave deber para todos- a la conservación y restablecimiento del medio ambiente, el cuidado de los ecosistemas.

En este documento se reconoce, explícitamente, la situación de especial debilidad de los perseguidos, de las personas con alguna discapacidad y de las madres y niños, en algunos momentos. Para estas personas, junto a los grupos marginados, los pobres y los indígenas de muchos países, los derechos humanos propios de cualquier persona deben llevarse aún más lejos, a través de la solidaridad de los gobiernos, de la comunidad internacional y de los propios particulares. Muchas personas y organizaciones trabajan con entusiasmo y entrega para mejorar la vida de los más débiles pero, ciertamente, no podemos esperar que las soluciones a la enorme problemática que presentan vengan de unos cuantos. Debe infundirse y difundirse un principio general de solidaridad, un reclamo decidido a la capacidad de empatía y simpatía, un compromiso a la subsidiariedad –colaboración suplementaria con quien no puede, con sus propias fuerzas, dar satisfacción a sus necesidades. Se trata de desarrollar una sensibilidad no común hacia los más desfavorecidos, de promover el

descentramiento –que nos obliga a dejar el egocentrismo y expandir el radio de nuestro interés y preocupación. Se trata de sacudir nuestra conciencia y motivar la voluntad.

Con buena voluntad, en los últimos años, se instauró en varios lugares del mundo lo que se ha denominado estado de bienestar: “una forma institucionalizada de seguridad social... garantiza un mínimo de supervivencia para cada persona, protege de los riesgos elementales de la sociedad industrial moderna... y combate el grado de desigualdad por medio de la redistribución. [Junto a la democracia y al capitalismo, es un elemento característico de los países occidentales]”¹⁷. Una tarea de dimensiones extraordinarias, para dar acceso a todos los ciudadanos a los servicios básicos. En algunos países esto ha sido posible y se ha logrado con éxito, en otros se ha intentado pero no ha sido posible. En la gran mayoría de los países del mundo esto es impensable, una quimera. Sea como sea, el verdadero bienestar integral –no total- de las personas, requiere mucho más que lo que se ha pretendido y, seguramente, la tarea de proveerlo no puede adjudicarse a un gobierno o a instituciones de la sociedad civil. Porque, cuando hablamos de bienestar integral –que sí puede considerarse un derecho humano- se está hablando de que cada persona logre la satisfacción de sus necesidades propiamente humanas de manera equilibrada, en la mayor y de la mejor forma posible, tomando en consideración las circunstancias que, como ya se ha apuntado, en buena parte sí son responsabilidad de los dirigentes sociales.

Y, también, cuando hablamos de bienestar integral tenemos que considerar que se refiere a las distintas dimensiones de la vida humana: bienestar físico, intelectual, educativo, laboral, material, cultural, social (en las áreas de convivencia, comunicación, legal y política), espiritual y medioambiental. Aquí no se incluyen algunos aspectos del bienestar estrictamente personal debido a que, pensamos, si se alcanzan satisfactoriamente los anteriores tipos de bienestar, la propia persona puede trabajar en aquello que le es más importante y querido, lo que solo a ella le concierne.

Conclusiones

Algunas personas gozan los derechos ampliamente, algunas, menos, muchos seres humanos están lejos de vivirlos y de experimentar el bienestar que podrían traerles. ¿No son

¹⁷ (Josef Schmid, p.541), citado por Manfred Groser, “Los principios de solidaridad y subsidiariedad” en *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen I: Fundamentos, teorías e ideas políticas*, UNAM, México, 2016, pp.167-182

tan dignos unos como otros? Sí, pero... ¿No tienen las mismas necesidades unos como otros? Sí, solo que unos las tienen más o menos satisfechas, los otros no. ¿Qué pasaría si, en un momento dado, a esos más satisfechos se les quitaran, de golpe, todos sus derechos, el bienestar de que disfrutaban, la posibilidad de seguir viendo satisfechas sus necesidades? ¿No podría suceder? Ponerse en el lugar del otro y sentir con el otro, co-sentir, no es muy fácil ni frecuente; se necesita imaginación y sensibilidad y, sin duda, una gran labor educativa. Pero siempre será mucho más fácil imaginar esto, que comprender la igual dignidad que somos los seres humanos, misma que es la fuente de los derechos reconocidos en la DUDH.

Al ampliar la base que sustenta los derechos humanos incluyendo las necesidades humanas, podríamos agregar algunos considerandos, no a la carta de la ONU –que es un documento histórico-, pero sí a la labor informativa y formativa en derechos humanos.

Algunas de estas consideraciones, como introducción al tema, serían: 1) Que los seres humanos son seres esencial e involuntariamente necesitados, que solo a través de la convivencia y en colaboración solidaria con otros seres humanos obtienen el bienestar que producen las necesidades satisfechas, y que este bienestar es indispensable para darle sentido a la vida y alcanzar la felicidad que, según la visión aristotélica, todos los hombres persiguen. 2) Que el bienestar integral de cada miembro de la sociedad es condición necesaria para una convivencia armónica y pacífica, y que no hay razón que justifique que el bienestar sea patrimonio solo de unos cuantos. 3) Que el egoísmo y el egocentrismo son contrarios a la fraternidad, mientras que la justicia pide que quien tenga más talentos sirva más, y que se atiendan los requerimientos de quien más necesitado está, sobre todo cuando sus capacidades se han visto mermadas por alguna circunstancia. 4) Que la imposición de un estado de bienestar generalizado y economicista ha acarreado situaciones que incrementan el deterioro del medio ambiente y de las formas y condiciones de vida de múltiples comunidades humanas, por lo que el diseño de las políticas públicas tiene que hacerse con conciencia y previsión, y en diálogo con los presuntos beneficiados.

Con estas bases, pensamos, aumentaría la posibilidad de sentir que los derechos proclamados en la DUDH son algo propio y algo que pertenece, al mismo tiempo, a todos los seres humanos, por el solo hecho de serlo.

Fuentes consultadas

Groser, Manfred, “Los principios de solidaridad y subsidiariedad” en *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen I: Fundamentos, teorías e ideas políticas*, UNAM, México, 2016

Guéry, Francois, et. al., *Comentario de textos de filosofía*, Cátedra, Madrid, 1995

Platón, *La República*, UNAM, México, 1971

Carta universal de los deberes y obligaciones de las personas, [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/278330/Carta Universal de los Deberes y Obligaciones de las Personas.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/278330/Carta_Universal_de_los_Deberes_y_Obligaciones_de_las_Personas.pdf)

Declaración Universal de los Derechos Humanos <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Declaración Universal de Responsabilidades Humanas https://www.interactioncouncil.org/sites/default/files/es_udhr.pdf

Declaración de Responsabilidades y Deberes Humanos, <https://globalization.icaap.org/content/v2.2/declare.html>

Ley Federal de protección de animales, Oficina Federal de Seguridad Alimentaria y Asuntos Veterinarios de la Confederación Suiza <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20022103/index.html#a3>

Seifert, Josef, “Dignidad Humana: dimensiones y fuentes en la persona humana” <https://www.jahlf.org/wp-content/uploads/2018/05/4651415-dignidad-humana.pdf>

De la mentalidad internacional a la intercultural, una propuesta para la educación de los ciudadanos del siglo XXI

Romina Denise Jasso Alfieri

Vicente de Jesús Fernández Mora

Francisco Javier García Moro

El IB es una institución internacional que nació en el año de 1968 con el objetivo de promover una educación a nivel mundial que coadyuvara en la generación de un mundo mejor y más pacífico. Su programa inicial fue el de Bachillerato, conocido actualmente como programa del Diploma, y posteriormente, al evidenciarse la necesidad de que los estudiantes del programa de Diploma llegaran ya con una serie de competencias desarrolladas desde sus primeros años de estudio, los responsables decidieron proponer programas que incluyeran a la educación secundaria, primaria y preescolar. Actualmente la organización del Bachillerato Internacional o *International Baccalaureate* tiene cuatro programas en funcionamiento: el Programa de la Escuela Primaria (de los 3 a los 11 años aproximadamente); el Programa de los Años Intermedios (de los 12 a los 15 años); el Programa del Diploma y el Programa de Orientación Profesional, ambos para los dos años previos al ingreso a la Universidad. (IBO, 2017a).

La propuesta educativa del IB es sumamente rica en el abordaje de lo que significa una educación internacional que promueva en los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentarse a los desafíos del siglo XXI, y esto se pretende lograr no solamente desde el punto de vista académico sino también desde otros aspectos de la formación humana, pues se ha planteado que

El objetivo fundamental de los programas del Bachillerato Internacional (IB) es formar personas que, conscientes de la condición que las une como seres humanos, y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico. (IBO, 2014)

Para que esto suceda, el IB propone diez atributos del perfil de su comunidad, que podrían considerarse las diez características que se promueve tengan las personas que forman

parte de los colegios del mundo adheridos a su propuesta educativa. Expresado directamente por el IB en su página web: “El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB es la declaración de principios del Bachillerato Internacional (IB) traducida en un conjunto de objetivos de aprendizaje para el siglo XXI”. Los atributos son:

- Indagadores
- Informados e instruidos
- Pensadores
- Buenos comunicadores
- Íntegros
- De mentalidad abierta
- Solidarios
- Audaces
- Equilibrados
- Reflexivos

Es muy importante destacar que el Bachillerato Internacional ha comprendido lo complejo y difícil que puede ser enlistar las características que una persona debe tener para ser un ciudadano responsable y coadyuvar en el bien y paz del mundo, y por ello, en el 2012, llevaron a cabo una serie de actividades de análisis y reflexión en diferentes lugares del mundo, con la finalidad de clarificar cuáles serían los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje, cómo se describiría cada uno de ellos y sobre todo, de qué manera estos serían vividos y enriquecidos en los colegios IB. (Walker, Lee y Panjwani, 2014).

A partir de los resultados de estos trabajos se han derivado importantes reflexiones que nos obligan a concluir que no basta con enumerar esta serie de características y sus descriptores, así como tampoco parece suficiente tener la intención de transformar el mundo a través de la educación si el trabajo no se hace todos los días desde los espacios de aprendizaje de los estudiantes, es decir, si esta filosofía sobre el comportamiento humano ético y sus implicaciones en la propia vida y en su relación con el resto de vidas a nuestro alrededor, al menor y mayor alcance posibles, no se vive diariamente, se palpa y se experimenta en las situaciones cotidianas.

Por otro lado, en relación con el abordaje de la noción de *mentalidad internacional* en términos generales, encontramos también las posturas de profesionales de la educación con amplia experiencia en el trabajo en instituciones de todo el mundo que, desempeñándose como

profesores, directivos, investigadores, etc., comparten pautas de acción que llevan a los colegios y a su comunidad a lograr su cometido de internacionalización. Chris Müller (2017), asesor educativo independiente especializado en la educación internacional propone diez maneras para promover la *mentalidad internacional*:

1. Poner en práctica la filosofía y valores del colegio
2. Tener en cuenta la filosofía y los valores en las prácticas de gobernanza y dirección
3. Imbuir la filosofía y los valores en el currículo
4. Celebrar la comunidad escolar
5. Apoyar a las familias en transición
6. Facilitar la fluidez lingüística
7. Comprometerse con el aprendizaje-servicio
8. Ampliar las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional
9. Enriquecer la vida del alumnado
10. Contemplar la educación como clave

También encontramos la propuesta de Carolyn Savage (2017), docente con quince años de experiencia en el trabajo con niños de todo el mundo para ayudarlos a convertirse en ciudadanos globales activos y responsables, quien define la *mentalidad internacional* como “la capacidad de entender, respetar y valorar las diferentes culturas, celebrar la diversidad y saber que las diferentes perspectivas tienen mucho que aportar”. También habla sobre la importancia del desarrollo de esta mentalidad para que los niños y jóvenes se conviertan en líderes del cambio positivo y global que el mundo hoy más que nunca necesita. Ella enlista siete indicios de una persona con *mentalidad internacional*:

1. Conocimiento, comprensión y apreciación de culturas diferentes
2. Mayor conciencia de sí mismo
3. Mayor empatía
4. Capacidad de trabajar con compañeros de diferentes orígenes
5. Conocimiento y comprensión profunda de las cuestiones globales
6. Capacidad de verse a sí mismo como un ciudadano global responsable
7. Destrezas lingüísticas

Por último, encontramos el artículo de Jane Drake (2017), director de Innovación y alineación del currículum en el Bachillerato Internacional, quien habla de la educación como el lenguaje global del mundo y como el medio a través del cual las personas en desarrollo se

convertirán en los adultos capaces de construir el futuro en el que todos queramos vivir. De acuerdo con Drake, la educación debe enfocarse en el desarrollo de aprendizajes bien definidos, en las habilidades para aprender a aprender, el multilingüismo, y sobre todo, en promover que los estudiantes sean miembros responsables y activos de su comunidad, personas empáticas, capaces de valorar diferentes perspectivas y culturas, que comprendan la interconexión de los eventos mundiales y también que sean capaces de resolver problemas que trascienden las fronteras siendo conscientes de las diferentes perspectivas y situaciones que están inmersas.

En los tres casos revisados, hallamos enormes tareas para la educación de nuestros niños y jóvenes, cuestiones tan complejas como lograr el desarrollo de la responsabilidad personal, la empatía, la participación, la crítica del etnocentrismo, el logro de la inclusión de cada miembro de la comunidad, la celebración de la diversidad y la conciencia global. Si analizamos cada uno de estos grandes objetivos educativos, y tomamos conciencia de la complejidad de preocupaciones que, en el terreno de la educación, la sociedad y la identidad, suscitan y las derivaciones institucionales y culturales implicadas, podremos comprender que el término *mentalidad internacional* no logra abarcarlos. Para demostrarlo nos permitimos remitirnos al significado de la palabra “internacional” recogido en la *Real Academia de la Lengua*. La RAE indica que se trata de algo:

1. adj. Perteneiente o relativo a dos o más naciones.
2. adj. Perteneiente o relativo a países distintos del propio.
3. adj. Que trasciende o ha trascendido las fronteras de su país.

Para completar la reflexión sobre las limitaciones del término “internacional”, se requiere también consultar a qué nos referimos cuando hablamos de “nación”. La RAE indica que es el:

1. f. Conjunto de los habitantes de un país regido por el mismo Gobierno.
2. f. Territorio de una nación.
3. f. Conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común.

A partir de los conceptos revisados y atendiendo a las limitaciones semánticas que evidencian a la hora de acoger la complejidad antes aludida, entendemos entonces que el

término que, dada su mayor amplitud significativa, resulta más adecuado porque mejor le permite incluir todo lo que en educación se requiere para la formación de ciudadanos globales sería “intercultural”. La *RAE* lo define como:

1. adj. Que concierne a la relación entre culturas.
2. adj. Común a varias culturas.

Y a su vez define la palabra “cultura” como:

1. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico;
2. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.;
3. f. Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

Como podemos constatar a través de la lectura de las definiciones anteriores, el término “intercultural” incluye dentro de sí la diversidad de la comunidad educativa, diversidad que nace tanto de la presencia de personas de países de origen distintos, que hablan diversas lenguas o tienen alguna dificultad para aprender, como de otras muchas diversidades o modalidades o aspectos de la diversidad, pues la diversidad es la norma, ya que la identidad de cada persona se conforma a través la confluencia o concurrencia dinámica de culturas diferentes, entendidas estas como formas de concebir el mundo, de hacer, de relacionarse, de pensar, de crecer y de enfocar sus esfuerzos, en definitiva, diversidad en esta común humanidad que es, en términos amplios, lo que llamamos “cultura”.

Además de que las definiciones anteriormente revisadas dan cuenta de que el término “Intercultural” es el más adecuado dada su mayor amplitud en relación a los objetivos educativos que el IB persigue, nos parece importante incluir una breve descripción de lo que es el enfoque intercultural en educación, a partir de las aportaciones del Dr. Antonio Muñoz Sedano, reconocido investigador sobre el enfoque intercultural en la educación. El autor lo resume de la siguiente manera:

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una

adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante. (Muñoz, 2001, p. 13).

Dicho lo anterior y teniendo como objetivo el desarrollo de esta llamada *mentalidad Intercultural* surgen preguntas que en el trabajo de campo se vuelven acuciantes: ¿cómo lograr que esto suceda a lo largo de los años de formación de nuestros estudiantes?, ¿cómo “capacitar” a nuestros profesores para que ellos a su vez realicen esta labor con sus estudiantes?, y las familias, y el contexto educativo a mediana y gran escala, ¿cómo serán partícipes en la formación de los niños y jóvenes?, ¿cómo lograr que toda la comunidad educativa desarrolle realmente la *mentalidad intercultural*?

Tras la gran diversidad de reflexiones generadas en relación a los atributos del perfil del IB y de las experiencias que demuestran la vivencia de la *mentalidad intercultural* en los miembros de la comunidad educativa, hemos llegado a la conclusión de que algunas vías provechosas para arbitrar respuestas en este sentido pueden encontrarse en la propuesta del IB sobre la diversidad de aprendizaje y la inclusión educativa ya que la es precisamente, en buena parte, la clave para lograr este cometido, e incluso para ir mucho más allá del enfoque internacional, es decir, para lograr el enfoque intercultural y de diversidad que requiere un mundo en el que cada vez se manifiestan más fuentes de diversidad entre las personas, y que a la vez requiere cada vez más puntos de encuentro, lazos de unión, redes de colaboración para enfrentar los comunes desafíos que nos atañen.

Al respecto encontramos que el IB, al dar a conocer qué es la educación dentro de sus programas incluye lo siguiente:

En todos los programas del IB, la enseñanza está diseñada para eliminar las barreras para el aprendizaje. Es inclusiva y valora la diversidad. Reafirma la identidad de los alumnos y tiene como objetivo crear oportunidades de aprendizaje que permitan a cada uno de los alumnos establecer objetivos personales adecuados y esforzarse por lograrlos (IBO, 2013, p.6, citada en IBO, 2019b, p. 2).

Dada la alusión a la educación inclusiva, y tras consulta de los distintos documentos que componen la amplia propuesta educativa que el IB comparte con sus colegios para atender la variabilidad de los alumnos, se comprende que la propuesta de inclusividad significa que todos los estudiantes son distintos y que, por lo tanto, no existe el estudiante promedio. Esto requiere entonces enfocar la labor educativa en la atención a la diversidad para que cada alumno pueda desarrollar su potencial a través de la mediación de los educadores que favorezcan el aprendizaje para todos y para cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Dentro del documento “Guía del IB sobre educación inclusiva: un recurso para todo el colegio” (IBO, 2019a) que puede considerarse la fuente de información fundamental sobre la visión del Bachillerato Internacional, encontramos que definen la inclusión como:

un proceso continuado cuyo objetivo es aumentar el acceso de todos los alumnos y su participación en el aprendizaje, mediante la identificación y eliminación de barreras. Esto solo puede lograrse en una cultura de colaboración, respeto mutuo, ayuda y solución de problemas. La inclusión es el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en acción, un resultado de comunidades de aprendizaje dinámicas.

Como podemos leer, explícitamente reconocido por la propia institución, la vivencia plena de la inclusión educativa y, mejor dicho, de la diversidad educativa y del enfoque del enriquecimiento mutuo que esta conlleva, es la respuesta al desafío de cómo vivir la renombrada *mentalidad intercultural*, es decir, la experiencia diaria y compartida de ser indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados, reflexivos.

Si bien el IB incorpora, creemos, grandes aciertos en relación a su propuesta de abordaje de la inclusión educativa, es necesario reconocer que, por otra parte, muestra algunas deficiencias para que pueda convincentemente afirmarse que se trata de un enfoque de enriquecimiento mutuo a través de la diversidad, y por lo tanto, que la inclusión trasciende el aprendizaje de tipo académico, las dificultades de aprendizaje de los estudiantes o las barreras relacionadas con el hecho de haber nacido en otro país y/o tener una lengua materna distinta a la lengua de instrucción del colegio en el que se estudia.

En los tres ámbitos de la inclusión educativa recientemente mencionados, el IB ha demostrado un abordaje amplio que atiende a las necesidades de los estudiantes al centro de la labor educativa, pero también, a las necesidades de los profesores que trabajan diariamente con ellos, de sus familias y en general de toda la comunidad educativa, en la idea de movilizar

la colaboración de todos los agentes en el desarrollo de los talentos de quienes muestran mayores necesidades para aprender y desempeñarse en la institución. Sin embargo, dentro de los diferentes documentos consultados sobre educación inclusiva en el IB podemos observar que las estrategias y herramientas propuestas para la atención a la diversidad se enfocan en los tres ámbitos mencionados con una visión remedial, es decir, entendiendo que estas fuentes de diversidad suponen barreras para el aprendizaje que deben ser eliminadas y no asumiéndolas desde la visión de constituir características de los estudiantes que enriquecen las diversidades dentro del aula y a las que debe responderse ampliando las propuestas de promoción del aprendizaje, como de hecho debería hacerse para atender al resto de diversidades (que parecen no relevantes para el IB) y que, al ser pasadas por alto, se pierde en tanto la oportunidad de fomentar la *mentalidad intercultural* a partir de las experiencias vividas en una escuela inclusiva “...para dejarnos sorprender por el otro y construir nuevos mundos a partir de ese encuentro” (Hirnas y Ramos, 2013, p. 118): intereses, características, inteligencias, estilos de aprendizaje, religiones, grupos sociales, familiares, de género, de origen o de lenguas (dentro del mismo país de origen pero de distintas zonas con perfiles lingüísticos también distintos).

Las herramientas que el IB pone a disposición de los colegios que aplican sus programas para niños y niñas de entre 3 y 19 años son:

- Una normativa relacionada con la inclusión educativa y una serie de materiales para la autoevaluación del colegio sobre su grado de inclusividad y las áreas que deben de atenderse para lograr la plena inclusión de la comunidad educativa.
- Ejemplos varios de instituciones de muy distintas características que ponen en marcha propuestas inclusivas exitosas.
- Documentación que favorece la comprensión sobre lo que son las barreras para el aprendizaje y cómo derribarlas a través de la transformación de la escuela en su organización, recursos, culturas y políticas, enfoques de la enseñanza y aprendizaje, instalaciones físicas y la relación entre los miembros de la comunidad (IBO, 2019c)
- Una serie de principios que guían las acciones inclusivas de los colegios, entre los que están: la educación para todos como un derecho humano; la necesidad de crear entornos afirmativos y receptivos que promuevan un sentido de pertenencia, seguridad, autoestima y crecimiento integral de cada estudiante; la necesidad de enfocarse en las fortalezas de cada persona; la diversidad como el recurso fundamental para construir comunidades inclusivas y la participación de todos los miembros de la

comunidad dentro de esta composición y a la vez vivencia de la diversidad; la lucha por la igualdad de oportunidades, el multilingüismo como un hecho, derecho y un recurso y el desarrollo de los atributos del perfil IB por parte de todos (cada uno) de los alumnos para que se conviertan en “jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento que contribuyen a crear un mundo mejor y más pacífico dentro del marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (IBO, 2019b).

- Cuatro principios en relación con la manera de enseñar para la variabilidad del alumnado, que son: la valoración de los conocimientos previos, el andamiaje, la ampliación del aprendizaje y la afirmación de la identidad y desarrollo de la autoestima.
- En cuanto a la ampliación del aprendizaje de los estudiantes, el IB cuenta con una serie de formas en las que los educadores pueden lograrlo: enfoques de la enseñanza y del aprendizaje incluidos en sus programas educativos; guías de atención a la variabilidad de los estudiantes para atender a las dificultades que pueden presentar al aprender (lectura, escritura, matemáticas, aprendizaje social y emocional, salud mental y bienestar físico, habla, lenguaje y comunicación, visión, audición, y cualidades de superdotados); una serie de estrategias para la diferenciación de la enseñanza respecto a su contenido, proceso y/o producto; una propuesta sobre la creación de entornos de aprendizaje óptimos; la orientación sobre las transformaciones en la evaluación, la colaboración y el uso de la tecnología para el apoyo del aprendizaje, y, muy importante, el uso del *Diseño para el Aprendizaje (DUA)* como el “marco para el desarrollo del currículo que brinda a todos los alumnos igualdad de oportunidades para aprender. Ofrece un modelo para crear objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que planteen desafíos y midan con precisión el progreso del alumno”. (IBO, 2019b, p.14).

Asimismo, subrayamos que el IB favorece la inclusión educativa y el enriquecimiento basado en la diversidad dentro del abordaje de las disciplinas incluidas en sus programas. Un claro ejemplo se encuentra en el énfasis puesto en la educación para el desarrollo de las habilidades para aprender, habilidades que se trabajan con los estudiantes desde el nivel preescolar hasta el año previo a ingresar a la Universidad, y que los habilitan para responder a los desafíos educativos y posteriormente laborales que se les presenten. También mediante el trabajo transdisciplinar, disciplinar e interdisciplinar que aborda y enriquece grandes conceptos desde contextos significativos para el estudiante en relación al mundo en el que

vive y a los desafíos globales que estamos enfrentando como humanidad, o bien, al trabajo por objetivos que trascienden las fronteras de los sistemas educativos nacionales, y que, sin duda, amplían la visión sobre el mundo persiguiendo grandes objetivos, como la aplicación de las matemáticas en contextos del mundo real, la reflexión sobre el impacto de la ciencia, el pensamiento crítico sobre las ciencias sociales, y un amplio etcétera que el IB ofrece. (IBO, 2017b)

Conscientes de todos los aciertos y fortalezas del IB para el desarrollo de la *mentalidad intercultural* de sus estudiantes, nos permitiremos hacer una serie de propuestas que podrían enriquecer su labor educativa a gran escala:

1. Ampliar la visión de la inclusión para convertirse en una verdadera celebración de la diversidad de las comunidades educativas, donde cada persona con todas las diversidades que la componen se sienta plena y en potencia de desarrollar sus talentos e intereses. Consideramos que, si formáramos a nuestros niños y jóvenes en la diversidad, no sería necesario siquiera hablar de “inclusión”. Al respecto y para enfatizar la necesidad de esta mejora citaremos a Amin Maalouf, que en su afamado libro *Identidades asesinas* (1998, pp.169-170) afirma:

Se debería animar a todo ser humano a que asumiera la propia diversidad, a que entendiera su identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, erigida en pertenencia suprema y en instrumento de exclusión, a veces en instrumento de guerra. Especialmente en el caso de todas las personas cuya cultura de origen no coincide con la cultura de la sociedad en la que viven, es necesario que puedan asumir, sin demasiados desgarros esa doble pertenencia, que puedan mantener su apego a su cultura de origen, no sentirse obligados a disimularla como si fuera una enfermedad vergonzante, y abrirse en paralelo a la cultura del país de acogida. Así formulado, este precepto parece referirse principalmente a los inmigrados, pero se refiere también a quienes, habiendo vivido siempre en el seno de una misma sociedad, conservan no obstante lazos afectivos con su cultura de origen...; el precepto se refiere asimismo a todos los que, por razones religiosas, étnicas, sociales o de otro tipo, se sienten “minusvalorados”, se sienten “aparte”, en la única patria que han tenido nunca. Para todos, poder vivir serenamente las diversas pertenencias es esencial para su pleno desarrollo personal, y también para la paz civil.

- Siguiendo las propuestas de las educadoras Carolina Hirmas y Liliana Ramos en su trabajo *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva* (2010), consideramos que la visión IB sobre la inclusión y el desarrollo de la *mentalidad intercultural*, debe tener como puntos de partida y llegada la igualdad de derechos para todas las personas y la conciencia de que la educación en condiciones de equidad empodera a cada ser humano y les entrega herramientas para ser artífices de su destino y defensores de la dignidad humana (p. 27)
- Usar los principios de la educación en y para la diversidad en el trabajo de toda la institución y de la comunidad educativa, es decir, trascender las aulas y la exigencia para los maestros y hacer que cada miembro participe en prácticas inclusivas de vida en comunidad.
- Utilizar el Diseño Universal para el Aprendizaje (IBO, 2016) para la planificación educativa a gran escala, incluyendo la planificación estratégica de la institución, el trabajo de formación de colaboradores y a los padres de familia, y en la relación con el entorno (instituciones de todo tipo, incluyendo asociaciones, ONG's y gubernamentales, barrios, profesionales).
- De la interesante investigación *El aprendizaje de las matemáticas* La lectura (Dickinson, Brown y Gibson, 1991) y las reflexiones que en ella se presentan sobre las fuentes de dificultad en esta área del conocimiento de un amplísimo número de personas en todo el mundo, nos hizo reflexionar sobre cómo una enseñanza inadecuada puede generar problemas en el aprendizaje presente y en la capacidad futura de una persona para atender cuestiones de gran relevancia como lo son el pensamiento espacial y su uso en la vida cotidiana. Para los autores es fundamental que se promueva el aprendizaje de los estudiantes a través de una amplia diversidad de materiales, ejemplos y aplicaciones prácticas, eliminando la errada, pero enormemente generalizada, tendencia a utilizar los mismos ejemplos, que ellos llaman “librísticos”, mediante prácticas y estrategias que traten de familiarizar a los estudiantes con la diversidad interna de las asignaturas y sus aplicaciones, favoreciendo así su capacidad para enfrentar la diversidad de exigencias dentro y fuera de las instituciones educativas. Esta propuesta de mejora es aplicable a todas las áreas del conocimiento pues desgraciadamente, y a pesar del uso del internet y en general de la tecnología en la educación, con sus implicaciones en la sobreabundante generación de contenidos

educativos, permanece la tendencia a utilizar las mismas fuentes, los mismos ejemplos, las mismas visiones, a pesar de tratarse a veces de novedosos formatos.

- Consideramos muy importante el uso de la literatura para la promoción de la diversidad, ya sea dentro de una materia en específico, o bien, como una herramienta de comunicación fundamental para generar espacios de encuentro con los otros. Para conocer ejemplos de cómo hacerlo invitamos a los lectores a ver el documental *Children full of life* y la película *Freedom writers*, ambos basados en el trabajo de dos profesores extraordinarios cuya labor trasciende por mucho el espacio de las aulas.
- Compartir con los colegios del mundo IB buenas prácticas en relación con la promoción de esta *mentalidad intercultural* que muestren variadas formas de hacerlo en diversos sentidos, trascendiendo lo relativo al país de origen, la lengua materna o las dificultades de aprendizaje. Nuestra experiencia en Bosques International School, institución mexicana que trabaja desde hace más de diez años aplicando el Programa de la Escuela Primaria y el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional, nos permite hablar de algunos claros ejemplos del enriquecimiento a través de la diversidad, y por tanto del desarrollo de la *mentalidad intercultural*. A manera de cierre nos permitimos mencionar algunos de ellos:
 - Participación de madres embajadoras dentro de los órganos de decisión del Colegio para aportar la visión y necesidades de las personas de distintos países de origen que son parte de la comunidad educativa.
 - Atención prioritaria al alumnado cuya lengua materna es distinta a las lenguas vehiculares del Colegio para favorecer el aprendizaje de los idiomas inglés y español, así como facilitar el desarrollo de los aprendizajes de las distintas disciplinas ofreciendo adaptaciones pertinentes dentro de los procesos, productos y formas de evaluación.
 - Creación de planes personalizados de aprendizaje y desarrollo personal del alumnado con la participación de todos los profesores de aquellos estudiantes que requieran apoyos para potenciar sus talentos y favorecer su bienestar holístico. Cabe destacar que en varios de ellos se cuenta con la participación activa del estudiante en cuestión para la toma de acuerdos y la conformación de planes de acción con objetivos claros, acciones sistemáticas y formas de participación y seguimiento continuo.
 - Participación activa del alumnado de todos los niveles educativos a través de acciones como las incluidas en los proyectos de aprendizaje-servicio, los

comités estudiantiles votados por los propios estudiantes, que cuentan con espacios de decisión en los órganos de gobierno institucional, la creación de comités para la organización y desarrollo de diversas actividades y de los espacios de atención personal para la resolución de inconformidades, propuestas y necesidades generales del alumnado.

- Participación y realización de eventos que son ya parte de la cultura de la diversidad que caracteriza al colegio: Festival Intercultural de la Muerte, el Día de la Mujer, el Festival de la Diversidad, *Travelling around ethnicities*, simulación del Modelo de las Naciones Unidas, entre otros, que ponen en relieve la diversidad desde distintos puntos de vista y la importancia de enfocarse en el enriquecimiento mutuo y en el logro de la igualdad de derechos para todas y todos.

Fuentes consultadas:

International Baccalaureate Organization (IBO), 2014. El continuo de programas de educación internacional del IB. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO), 2015. El continuo de programas de educación internacional del IB. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO), 2016. Uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las aulas del IB. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO), actualización del 2017a. ¿Qué es la educación del IB? Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO), actualización del 2017b. El Programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO), actualización de 2019a. Guía del IB sobre educación inclusiva: un recurso para el desarrollo en todo el colegio. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO), actualización de 2019b. La diversidad en el aprendizaje y la inclusión en los programas del IB. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO), 2019c. Respuesta a la diversidad de aprendizaje de los alumnos en el aula. Eliminar las barreras para el aprendizaje. Cardiff: IBO.

- Dikinson, Brown y Gibson, 1991. El aprendizaje de las matemáticas. Barcelona: LABOR.
- Drake, 2017. Education – the world’s global language. Consultado en: IB World Schools Yearbook <https://www.ibyb.org/news/education-the-worlds-global-language-2> el 22 de octubre de 2020.
- Hirmas y Ramos, 2013. El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva. Ciudad de México: SM.
- Maalouf,, 1998. Identidades asesinas. Madrid: Alianza Editorial.
- Müller, 2017. 10 maneras de promover la mentalidad internacional. Consultado en: The IB Community Blog <https://blogs.ibo.org/blog/2017/01/30/10-maneras-de-promover-la-mentalidad-internacional/?lang=es> el 22 de octubre de 2020.
- Muñoz, 2001. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Consultado en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257> el 27 de noviembre de 2020.
- Real Academia de la Lengua. Diccionario de la Lengua Española en línea. Consultado en: <https://dle.rae.es/> el 23 de noviembre de 2020.
- Savage, 2017. Los profesores hablan mucho de la mentalidad internacional, pero ¿qué es exactamente? Consultado en: The IB Community Blog <https://blogs.ibo.org/blog/2017/09/06/los-profesores-hablan-mucho-de-la-mentalidad-internacional-pero-que-es-exactamente/?lang=es> el 22 de octubre de 2020.
- Walker, Lee y Panjwani, 2014. Reflexiones y proyecciones sobre el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. Documento de posición del IB. Cardiff: IBO.

Inclusión y sociedad: experiencias y reflexiones

del Centro de Día Pequén

1. El Centro de Día Pequén

Gustavo García

Dirección del Centro de Día Pequén - Argentina

El Centro de Día Pequén es una institución localizada en General Rodríguez (Provincia de Buenos Aires, Argentina), que permite plasmar un proyecto de inclusión destinado a personas con discapacidad intelectual, de acuerdo con los principios y filosofía del modelo social y de derechos.

Pequén, que significa lechuza en idioma Araucano, simboliza la sabiduría y la posibilidad de resolver situaciones, nos identifica en nuestra meta que se resume en la siguiente frase: “tu sabiduría, nuestra mirada, la independencia”.

El Centro de Día Pequén se puso en marcha con la profunda convicción de creer en las capacidades y competencias de todas las personas, entendiendo que es posible y necesario ayudar a ser, a participar, a ganar en inclusión y calidad de vida.

El objetivo del Centro de Día Pequén es que las personas con discapacidad puedan desarrollar su vida de la manera más autónoma posible, a partir de la planificación de actividades acordes a sus características e intereses.

Para ello, se implementa acciones tendientes a lograr la participación de los concurrentes en la acción comunitaria, en el desarrollo de tareas ocupacionales, pedagógicas y recreativas previamente seleccionadas; brindándole a las familias el apoyo y la orientación necesaria para que puedan ser parte de este proceso.

El Centro de Día Pequén está compuesto por un equipo interdisciplinario pertenecientes a diversas áreas, como la educación especial, la educación física, el teatro, la

psicomotricidad, la medicina, la psiquiatría, la nutrición, la psicología, el trabajo social, la terapia ocupacional y la musicoterapia (entre otras), que en forma coordinada trabaja para brindarle a la persona con discapacidad la mayor cantidad de herramientas para poder elevar su calidad de vida, a través de la implementación de estrategias tendientes a desarrollar al máximo sus potencialidades.

Una de las principales variables de trabajo en la socialización (tan necesaria para romper barreras), es fomentar la participación de los concurrentes en jornadas integradoras, eventos deportivos, socio culturales, articulando acciones con organismos nacionales e internacionales, intentando jerarquizar los patrones de atención de las personas.

Desde sus comienzos, el Centro de Día Pequén ha ido incorporando diversidad de actividades destinadas a generar autodeterminación en las personas con discapacidad, fortaleciendo la creación de entornos inclusivos, desarrollando experiencias que se manifiestan en variedad de actividades relacionadas con la optimización de las habilidades cotidianas, la introducción a los oficios, la psicomotricidad, la educación física, los deportes (como la natación), la recreación, la expresión artística, la participación en distintos eventos, la competencias, actividades recreativas acuáticas, junto con salidas y excursiones.

Además, ha desarrollado un servicio de apoyo a la integración escolar (SAIE), cuyo objetivo es ofrecer los apoyos específicos para acompañar a los alumnos con discapacidad (transitoria o permanente), dentro del ámbito de la educación en todos sus niveles, en forma articulada con los equipos directivos, docentes y profesionales de las respectivas escuelas y las familias, brindando además un asesoramiento constante en materia educativa y en asistencia técnica especializada en temas de inclusión.

Las distintas acciones mencionadas muestran como resultado que, a partir de configuraciones de apoyo acordes a sus necesidades, las personas con discapacidad pueden desarrollar su vida social con determinación y libertad.

Es por ello, que presentamos dentro de este capítulo algunas de las experiencias y reflexiones realizadas por parte de los profesionales del Centro de Día Pequén, con la intención de hacer hincapié en los beneficios de la implementación de un modelo socioeducativo de inclusión para todas las personas.

1.2 ¿Por qué hablar de inclusión?

Martina García

Bien se sabe que durante el correr de la historia han predominado diferentes paradigmas sobre la concepción de las personas con discapacidad. Atrás en el tiempo ha quedado el modelo de prescindencia, pasando por el médico-rehabilitador para llegar a estos tiempos al ya vigente modelo social y de derechos.

El paso de un paradigma a otro ha generado cambios de miradas y perspectivas, estudios, investigaciones... pero sobre todas las cosas un cambio en el ser humano –en el ser y el sentir-.

Se ha cuestionado la normalidad instalada, se ha aprendido a mirar al otro como se mira a uno mismo, a respetar y valorar la diversidad, pero por sobre todas las cosas se ha empoderado y respetado al colectivo de las personas con discapacidad; porque más allá de categorías de estudio, de tiempos históricos, de entender el devenir, hay que comprender que la vida de miles de personas, alrededor del mundo fueron, están y estarán signadas por la mirada del otro. Sin ir más lejos... nuestra propia vida no escapa esto.

Entonces, con el modelo social vigente... ¿porque es necesario hablar de inclusión?

Aproximaré una respuesta a esta pregunta, como docente de apoyo a la inclusión y trabajadora en el ámbito de la problemática de la discapacidad: al día de hoy necesitamos hablar de inclusión para reafirmar un derecho ganado, para visibilizar aquello que durante años fue invisible y destrutado, para sostener la dignidad humana.

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las instituciones, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchas personas no tienen igualdad de oportunidades, tales como las personas con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros” (Booth y Ainscow, 2002).

En este contexto, las actividades vinculadas a la inclusión, deben responder a un paradigma que explica la problemática que atraviesan las personas con discapacidad en relación con un entorno que debe asegurar el principio de igualdad de oportunidades.

Las instituciones tienen la obligación de brindar los dispositivos que se requieren y abordar el problema real de la discapacidad mediante propuestas y profesionales preparados para hacer frente a la diversidad.

Los servicios de las instituciones inclusivas lograrán la igualdad de oportunidades en la medida que posibiliten condiciones de equidad, así como de integración social, y para ello necesitan, por un lado, contemplar las competencias adecuadas para la situación, ya sea temporal o definitiva de las personas que los utilizan; y por el otro, capacitar a sus docentes y profesionales en conocimientos y prácticas que se conviertan en facilitadores del proceso inclusivo, optimizando todos los mecanismos necesarios para la supresión de barreras, desarrollando acciones sensibilizadoras comprendiendo el problemas social de la discapacidad.

De esta forma, los servicios dirigidos a las personas con discapacidad estarán asociados a la defensa de la accesibilidad utilizando configuraciones de apoyo curriculares y didácticas específicas y necesarias.

La visibilidad, la participación y la capacitación son las espadas con las que conquistaremos la tierra de las oportunidades democráticas, para todas y todos los ciudadanos, sin importar el diagnóstico médico.

Y nuestra sede hoy en día, son las instituciones educativas y de salud, como el centro de día Pequén, desde dónde se muestra al mundo lo maravilloso que es ser parte de él.

Sería interesante pensar en el momento en que la inclusión sea espontánea, un valor per sé, donde no haya relaciones jerárquicas entre alguien que incluye y el incluido. En ese momento hablaremos de convivencia, en una sociedad equitativa.

1.3 La experiencia del teatro en el Centro de Día Pequén

María Ayelén Banfi

El teatro va más allá de una simple expresión artística, es un fenómeno cultural, social y a la vez comunicacional. Su práctica habilita un espacio común con otras personas, es decir, implica convivencia ya que su desarrollo es siempre colectivo, es allí y en el aquí y ahora donde se lleva a cabo la expresión de nuestros sentimientos, emociones y pensamientos por medio de la acción para la comunicación.

Esta actividad está dirigida a todos los concurrentes de Pequén para que cada uno de ellos por medio de juegos teatrales e improvisación puedan explorar sus capacidades creativas, expresarse libremente, compartir sus emociones con sus compañeros, desinhibirse y generar confianza tanto individual como grupal. Es muy importante hacer hincapié en la autoestima de los concurrentes y ayudarlos a seguir generando esa confianza en sí mismo y brindarles herramientas para relacionarse en sociedad. El teatro genera en las personas un cambio muy notorio, al realizar actividades desde lo lúdico y la representación fortalece las personalidades, aumenta la sensibilidad y favorece el trabajo en equipo.

El objetivo principal es que cada uno, de acuerdo a sus posibilidades, pueda acercarse a la práctica teatral y participar de las diversas actividades generando espacios en común de exploración, valoración, confianza y creatividad.

Algunas actividades que se realizan son, por ejemplo:

- ❖ Juegos teatrales y expresivos con el cuerpo, el gesto, la voz y la acción.
- ❖ Improvisación a partir de diferentes disparadores: situaciones, imágenes, vestuarios, etc.
- ❖ Construcción de personajes
- ❖ Reconocimientos de los diferentes roles arquetípicos ejemplo: el bueno- el villano
- ❖ Juegos de imitación
- ❖ Creaciones de historias habladas y actuadas.
- ❖ Profundización en trabajos de percepción y observación.

- ❖ Reconocimiento del espacio propio y ajeno. Reconocimiento de nuestro cuerpo expresivo en el espacio a trabajar.
- ❖ Memorización de diálogos breves. Repetición y variación.

El espacio que solemos utilizar en épocas de frío es el pasillo y en épocas de tiempos más cálidos salimos afuera, ambos lugares son amplios y nos permiten estar cómodos y vernos fácilmente. De esta forma puedo contarles la actividad a realizar y captar su atención. Al comienzo realizamos alguna actividad de entrada en calor (caldeamiento se dice en teatro) donde preparamos el cuerpo para la siguiente actividad. Luego se hace un ejercicio puntual, por ejemplo, alguna improvisación guiada, etc. Y se cierra con alguna relajación o intercambio entre los compañeros. De acuerdo a la actividad dividimos el espacio en “escenario” y “público”. También utilizamos el famoso “luz, cámara, acción” para que todos sepan que es momento de respetar y escuchar a los compañeros que actúan. Disponemos de un baúl con vestuario y objetos para utilizar durante la clase, eso les gusta muchísimo, los ubica en otro rol y entran rápidamente a lo lúdico con una simple camisa o utilizando un teléfono.

A los 15 años comencé realizando teatro integrado en el Museo de Gral. Rodríguez, sin duda fue una experiencia maravillosa, realmente era inclusivo, había personas con y sin discapacidad. Se creaban escenas muy buenas y hasta ensayábamos obras para presentar. Hacer teatro inclusivo potencia las habilidades de cada persona debido al intercambio que se genera.

Cuando apareció la propuesta de brindar clases en el centro de día Pequeño no lo dude ni un segundo. Sabía que tarde o temprano volvería a conectarme con esas raíces que me hicieron crecer como artista. Mi deseo más profundo es que ellos puedan sentirse, seguros, felices y capaces de hacer lo que deseen y que disfruten de esta actividad tanto como yo. Considero que el teatro es una actividad que nos permite a todos relacionarnos mejor socialmente y a vivir la vida con un plus de felicidad.

1.4 Percepciones desde el abordaje psicológico

Gabriela Andrea Brugué

Cada experiencia en mi profesión es sumamente gratificante, puesto que se trabaja con personas y cada una de ellas tiene una historia especial y que la hace única. Ser psicóloga en estos tiempos modernos es un desafío constante que me permite retroalimentarme de cada situación que vivo. La psicología tiene múltiples campos de práctica y diferentes enfoques para abordarlos, a su vez cada profesional le pone su impronta, amoldándose a cada paciente pudiéndose dar diversos resultados. Si me detengo a analizar y profundizar un poco sobre lo que implica mi labor como psicóloga en un centro de día, también cabe destacar que mi experiencia va acompañada del lugar donde la vivo.

El centro de día Pequén situado en la localidad de Gral. Rodríguez es un espacio que se ha formado con muchísima vocación, sacrificio y por sobre todo en familia; hago hincapié en esto último porque es así como uno se siente al trabajar en ese lugar. Hay un excelente clima de trabajo y una ayuda constante y permanente entre cada agente que forma el centro de día; desde los dueños y directivos, los orientadores, los profesionales, la cocinera, la persona que se ocupa de asear el espacio, cada uno de sus concurrentes y familiares que la componen, todos formamos un gran equipo que evoluciona gracias al feedback positivo que hasta la fecha puedo garantizar se ha mantenido intacto, sobrellevando cada obstáculo y afrontando cada cambio. A quienes han tenido la posibilidad de trabajar con personas con discapacidad sabrán que uno de los mayores desafíos es acompañar los cambios, y eso se ha logrado de forma fructífera gracias al compañerismo y a la buena comunicación. Otro aspecto primordial a tener en cuenta para que el éxito de los vínculos se sostenga, LA BUENA COMUNICACIÓN, si me detengo solo a expresar en lo que concierne al trabajo interdisciplinario, destaco que siempre hubo aperturas al diálogo en cada situación que se requirió. Sin embargo, voy a hacer énfasis en mi rol como psicóloga dentro del centro de día, con diversidad de personas, diagnósticos, características, fortalezas y debilidades.

He tenido la maravillosa oportunidad de poder conectar con cada concurrente desde el lugar que ellos mismos me han ofrecido y han logrado vincular con el espacio de reflexión. Muchos solicitan dialogar conmigo, expresándome sus emociones, confiando en mi escucha

y valorando el espacio que muchas veces creemos y damos por sentado que todos tenemos.

Sin embargo, la realidad no siempre es esa, y escuchar al otro, mirarse a los ojos, transmitirnos empatía mutua y ¿por qué no? Darnos los abrazos necesarios para aliviar el alma. No todos tienen la capacidad del lenguaje verbal, pero eso no ha imposibilitado la conexión, porque las risas y los llantos son universales, y los abrazos son hermosas respuestas que a menudo reconfortan mucho más que la palabra.

Trabajar con personas que tienen alguna discapacidad, le genera a uno mismo la posibilidad de ampliar las capacidades para conectar con el otro desde el lugar que necesita y nos corre de aquel narcisismo que pretende hacernos pensar que nuestras formas son las correctas. Es por tal motivo que la forma de intervención como psicóloga en el centro de día, se adecua a las necesidades que se van presentando. Varios de los concurrentes han logrado identificar en sus rutinas los horarios que concurro al mismo, y esperan ansiosos para dialogar conmigo y transmitirme sus inquietudes; como así también reflexionar sobre ciertos sucesos que atraviesan y donde más de una vez detectan relevante conversarlo.

Mi carrera como psicóloga se ha desarrollado aún más en formaciones sistémicas, esto me ha permitido enfatizar muchísimo en sus familiares, dándole múltiples espacios a los mismos, no solo para aunar criterios necesarios para acompañar de forma debida a cada uno de los concurrentes, sino, además, brindándoles espacios a quienes acompañan el día a día. Estoy convencida que una forma de optimizar el bienestar emocional de los concurrentes, es descomprimiendo cargas emocionales en sus familiares. Si bien no se le ofrece un tratamiento individual a cada familia, sí se mantienen diálogos constantes para que sientan y cuenten con el apoyo del centro. Por otro lado, se mantienen encuentros y debates sobre temas que surgen inquietantes en cada uno de los grupos de concurrentes, y se abren diálogos que ellos mismos consideran importante sostener de manera grupal.

He compartido espacios, donde mi participación no está ligada al rol de psicóloga, pero, aun así, refuerza los vínculos, tales como acompañar jornadas deportivas, actividades con orientadores y profesores, salidas, entre otras cosas; experiencia sumamente placentera para compartir también en este medio. Creo no puedo ser muy objetiva al respecto, mi experiencia en ESTE centro de día es sumamente gratificante, porque abundan los buenos vínculos, la responsabilidad, la empatía y el trabajo en equipo.

1.5 El trabajo de la tierra y la soberanía alimentaria: taller de huerta.

Miriam del Carmen Medina

En el Centro de Día Pequeñ se desarrolla un taller de huerta que surgió de la demanda y el interés de nuestros concurrentes, donde se puede percibir muchas ganas de aprender, muy buena predisposición por parte de todos.

Las actividades que se realizan en el taller están dirigida a todos los concurrentes del centro Pequeñ, y son las siguientes: la preparación del suelo, la nutrición compost y lombricompost, la siembra-asociación- rotación, el diseño de huerto, la siembra directa, la producción de almácigos, el trasplante, un calendario de siembra, el cuidado y mantenimiento, el control de plagas y la cosecha.

Los objetivos del taller son:

- fomentar la inclusión y propiciar una alimentación saludable, aprovechar los recursos naturales,
- favorecer una producción de verduras y frutas, sana y libre de agroquímicos.
- instaurar una conciencia ecológica y ambiental,
- y otorgar la posibilidad de aprender y familiarizarse con la tierra, la naturaleza y estilos de vida más saludables.

En cuanto al procedimiento, en estas distintas actividades del taller de huerta se determina primeramente el espacio disponible para realizar nuestro huerto y se preparan los canteros. Una vez preparado el terreno, viene el momento de la siembra y su planificación.

Allí, conocemos el calendario de siembra y comenzamos con la siembra directa o la siembra en almácigo según el tipo de semilla que tengamos, se realiza trasplante de los plantines y la preparación de abono (compost) con el método más adecuado pudiendo ser este en una abonera de pila, en pozo o en tacho.

Aquí se aprende a asociar hortalizas de diferentes formas y tamaños y la rotación de cultivos, hortalizas de raíz, con hortalizas de hojas y hortalizas de frutas para reponer la fertilidad del suelo.

Con respecto a los cuidados que debemos tener en cuenta se aprende sobre el abonado del suelo, el riego, la protección contra el frío o calor, la prevención de pájaros y el control de plagas.

Además, se aprende a mantener limpia la huerta de malezas; y, por último, llega el momento de nuestra cosecha que es el fruto del intercambio de nuestro trabajo con la naturaleza.

Este taller se lleva a cabo dos veces por semana en nuestro centro de día.

Los materiales que se utilizan son un cerco para proteger el terreno, terreno soleado al menos 5 horas, agua, semillas, plantines y herramientas.

Como conclusión, a través de toda esta información y aprendizaje práctico, cada concurrente podrá poner en marcha su huerta, y les resultará una manera de garantizar una buena alimentación. Es una forma natural de producir verduras y frutos sanos durante todo el año ya que no se utiliza productos químicos.

De esta manera también ofrecemos capacitación, brindando herramientas. Los participantes se muestran muy atentos a las orientaciones aprendiendo todos juntos cada día un poco más.

El taller de huerta, es un trabajo para la inclusión de los concurrentes, para propiciar una buena alimentación y una opción de trabajo a futuro.

Algo muy importante para destacar es que, durante la pandemia, por propia iniciativa, con actividades y orientaciones virtuales por parte de la docente los concurrentes armaron una huerta orgánica en los hogares.

1. 6 Actividad física y deporte en personas con discapacidad

Juan Carlos Pezzini

El tema de este apartado surge por la necesidad de comunicar sobre la importancia del desarrollo del área motriz en personas con discapacidad, como así también el rol del profesor de Educación Física.

La actividad física, el juego y el deporte son una de las tantas herramientas que el docente posee para abordar a la persona, contribuyendo al desarrollo y posterior evolución del mismo.

Cabe destacar que a través de diferentes actividades y posibilidades organizan su pensamiento, exploran el mundo que las rodea, controlan sus sentimientos y resuelven problemas emocionales, aprendiendo como todo ser social, a ocupar un lugar dentro de su comunidad.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se desarrollan las posibilidades que tenemos como docentes en esta área, describiendo algunos conceptos básicos, pero no menos importantes como motricidad y corporeidad, configuración de apoyos, beneficios de la actividad física, etc.

El posicionamiento se basa en el modelo actual que estamos transitando, el paradigma bio-psico-social el cual nos brinda una visión más general, sino que además contempla la totalidad de la persona. (cuerpo, persona y la sociedad).

Hay dos factores que aumentan o disminuyen, el grado de discapacidad, estos son los facilitadores y barreras.

Facilitadores: son los factores en el entorno de una persona, que cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad, como por ejemplo un ambiente físico accesible.

Barreras: son los factores en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y aumentan la discapacidad.

En el área de educación física, son muy frecuentes en los diferentes patios de escuelas, plazas o incluso algunos gimnasios deportivos dónde las barreras mencionadas, son permanentes tales como: escaleras, cancheros que bordean una cancha, mástil o simplemente espacios lúdicos deportivos sin accesibilidad para personas con discapacidad.

Al no haber ningún tipo de facilitador, o espacios acondicionados la tarea del profesor se dificulta, o lo que es peor, la persona opte por no participar de la actividad y termine excluida.

Movimiento, Motricidad y Corporeidad:

Tanto la corporeidad, como la percepción del cuerpo y el movimiento motriz dándole expresión al mismo, son elementos característicos y distintivos de la especie humana.

La importancia de la corporeidad radica en la posibilidad de involucrar experiencias emocionales, sociales, culturales y físicas que son únicas en cada ser y que constituyen la individualidad de las personas. Representa el modo de ser del hombre, bajo circunstancias históricas, siendo la Educación Física su herramienta más importante.

La motricidad por su parte, se refiere a las capacidades del ser humano para desarrollar y realizar un conjunto de actos voluntarios de manera coordinada y sincronizada a fin de relacionarse consigo mismo y con el mundo que le rodea.

Considero de vital importancia nombrar y realizar una breve reseña de cuáles son los ámbitos dónde se comienza a realizar una actividad deportiva o recreativa. Estos ámbitos pueden ser: formales, no formales e informales.

Ámbito Formal:

Este se da en la escuela, mediante la clase de Educación Física, a partir de una actividad planificada, sistemática y obligatoria, como así también en los centros, cuyo objetivo es lograr una educación específica en dónde la inclusión y la atención a la diversidad, son las principales características.

Ámbito No Formal:

Las vías de acceso a la iniciación deportiva, en este caso se producen en ámbitos como, las escuelas deportivas, sociedades de fomento, ONG, etc.

Estas vías se caracterizan por ser sistemáticas, planificadas, pero no obligatorias, o sea se opta o elige realizar la actividad.

Ámbito Informal:

Es una vía de acceso sumamente amplia. Este es no obligatorio y asistemático, los ejemplos son variados, desde un padre que enseña a su hijo a andar en bicicleta, hasta la influencia de la transmisión de un deporte por tv.

Configuración de Apoyo:

Hacemos referencia básicamente aquellos apoyos humanos o contextuales, que se realizan, para que la persona pueda participar en determinada actividad. No obstante, podemos aclarar que va dirigido no solamente a personas con discapacidad, sino también para personas con insuficiencias respiratorias, trastornos cardíacos, etc.

Estos apoyos deben planificarse y actuar de tal modo que consiga dar respuestas motrices en los diferentes grupos, y a las necesidades y posibilidades de quien la practique.

Tiene como objetivos principales:

- Posibilitar la adaptación a sus posibilidades y su compensación.
- Facilitar la independencia y autonomía.
- Ayudar a la persona en el proceso de identificación e inclusión en su grupo social.

Para estos apoyos debemos tener en cuenta una serie de criterios tales como el espacio, materiales, orientaciones, metodologías.

Espacio: deben ser indefinidos y con delimitaciones muy flexibles. Además, el juego deberá ser con consignas muy sencillas y cortas, fáciles de resolver.

Materiales: Los objetos deberán ser grandes lentos y que faciliten la manipulación. Con el tiempo se podrá variar el tamaño y por ende la velocidad de ejecución de los mismos.

Orientaciones: de vital importancia como transmitimos la información. Lenguaje claro, sencillo y comprensible.

Metodologías: actividades cortas y siempre de lo más fácil para luego aumentar la complejidad de las mismas.

Beneficios que me brinda realizar actividad Física:

Saber hacer: a través de la actividad física puedo favorecer y desarrollar ciertos hábitos sociales (vestirse, higiene personal, comer) ejemplo: el cambiado en un vestuario de natación, o la higiene personal antes de entrar al natatorio o después de realizar un deporte específico.

Trascender: Posibilidad de experimentar el éxito deportivo.

Fisiológicos: Mejora el rendimiento cardiorrespiratorio de vital importancia para la salud.

Rutina diaria: Romper con esa rutina e interactuar con otras personas, a través de la práctica deportiva.

Como profesores de educación física, en primer lugar, debemos reducir la discapacidad en el ámbito escolar, centros o lugar dónde se realiza la actividad.

Es una limitación de la persona, pero que cada uno de nosotros como docentes, debemos trabajar para hacerla partícipe de la actividad.

Para ello debemos ayudar en su proceso de autoconocimiento, aceptar sus limitaciones y que pueda desarrollar su potencial de manera eficiente. Todo en su conjunto determinará que pueda incluirse y ser partícipe en cualquier ámbito, sea deportivo como social.

Por otra parte, para el armado de una clase debemos considerar que experiencia de movimiento arrastra ese grupo.

A partir de ahí podré llevar a cabo una tarea inicial, es decir que es lo que vamos a trabajar, como así también las características de ese grupo.

En base a lo expuesto y el análisis general ya sabré que metodologías voy a llevar a cabo, el camino a seguir, para luego concluir con la propuesta propiamente dicha.

Partiendo de la base de todo lo antes expuesto, y la experiencia propia, creo que la actividad física y el deporte son herramientas de inclusión para personas con discapacidad.

Si además hablamos de personas con discapacidad intelectual, esta área cumple una función determinante, ya que, junto al arte, el deporte es un arma preponderante en la vida de las personas ya que de esa manera trascienden, es decir pueden demostrar al resto “yo puedo”.

Como bien mencionamos en un apartado del artículo, el rol del docente es de vital importancia, teniendo en cuenta que muchos de esos criterios, metodologías y orientaciones, si son llevados a cabo por la vía correcta, definitivamente obtendremos resultados satisfactorios en todo ámbito social y deportivo.

Por último, ya sea la clase de educación física, independientemente del lugar dónde se realiza (escuela, centros, plaza, etc.) da una posibilidad de inclusión importante, ya que la participación en diferentes torneos, actividades lúdicas, jornadas recreativas posibilita una mejor autoestima, conocimiento de nuevos compañeros y sobre todo lo social cobra vital trascendencia en la vida de esa persona.

1.7 La Nutrición como pilar fundamental en la rehabilitación de personas con discapacidad

María Mercedes Branchi

Nutrición e inclusión

El área de nutrición en las instituciones de personas con discapacidad, es un pilar fundamental en el abordaje terapéutico de dicho establecimiento. Podemos pensar a la nutrición como la ingesta de alimentos en relación con las necesidades dietéticas del organismo (OPS, 1993), y una buena nutrición (una dieta suficiente y equilibrada combinada con ejercicio físico regular) es un elemento fundamental de una buena salud. Una mala nutrición puede reducir la inmunidad, aumentar la vulnerabilidad a las enfermedades, alterar el desarrollo físico y mental y reducir la productividad.

El área de Nutrición en las instituciones como hogares y centros de día de personas con discapacidad intelectual, cumple un rol fundamental en potenciar al máximo posible sus capacidades y disminuir o retrasar las complicaciones asociadas a sus patologías de base si las hubiera o complicaciones crónicas a causa de malnutrición tampoco por exceso como por déficit de nutrientes.

El campo de acción del área comprende desde la prevención de los problemas nutricionales más frecuentes hasta el tratamiento de la enfermedad y sus complicaciones. Para esto se realizan acciones como el control antropométrico para la valoración nutricional, con sus adaptaciones de acuerdo a las características específicas de cada individuo y su discapacidad.

La finalidad principal de la evaluación del estado nutricional de un individuo es poder determinar la magnitud de la malnutrición, poder detectar y analizar factores de riesgo y proponer medidas para contribuir a mejorar la salud. En la población de personas con discapacidad intelectual, el deterioro del estado nutricional afecta de forma negativa el mantenimiento de sus funciones tanto físicas como cognitivas, aumentando la morbimortalidad por enfermedades agudas o crónicas. (Govantes, et. al, 2018)

Los parámetros de evaluación son:

El peso: Dicha medición se realiza con bascula calibrada periódicamente, procurando que la toma se realice siempre en el mismo horario, con la menor cantidad de ropa posible para evitar fluctuaciones de dicho parámetro que puedan interferir con el diagnóstico.

La talla: Esta medida se obtiene con la persona de pie, talones, glúteos, espalda y región occipital en contacto con el plano vertical del tallímetro. En el momento de la medida el sujeto hará una inspiración profunda para compensar el acortamiento de los discos intervertebrales manteniendo la cabeza en el plano de Frankfort. En caso que la persona se encuentre imposibilitada a la medición de pie se evalúa mediante envergadura de brazos. (Amezquita, et. al, 2014)

Pliegue tricípital: Para valoración de cantidad de tejido adiposo subcutáneo (reservas energéticas). Se debe considerar piel y tejido adiposo subyacente (sin incluir músculo) Se utiliza calibre o plicómetro que debe estar a 1 cm de los dedos que toman el pliegue.

Perímetro braquial. Refleja de manera indirecta las reservas de masa muscular. Tomado con cinta métrica inextensible.

Perímetro de la pantorrilla. Considerada la medida más sensible de la masa muscular en las personas de edad avanzada, refleja las modificaciones de la masa libre de grasa que se producen con el envejecimiento y con la disminución de la actividad.

Se puede utilizar la herramienta de evaluación nutricional MNA, (Guigoz, 1996) la misma es un cuestionario que incluye las medidas antropométricas y una evaluación global que incluye información acerca de medicación suministrada, estando funcional y mental y un perfil dietético que evalúa el consumo de nutrientes críticos. Cada ítem tiene una calificación con un total de 30 puntos. Se analiza cada aspecto de forma independiente y en la interpretación final de los resultados se considera un paciente sin riesgo con una puntuación mayor a 24, paciente con riesgo de malnutrición con puntuación de 17 a 23,5 puntos y paciente desnutrido con un puntaje inferior a 17.

Estos indicadores del estado nutricional nos podrán ubicar en un estado de situación que nos darán la pauta de que tratamiento es el indicado para cada persona, así como poder estar atentos a variaciones significativas de peso en periodos cortos de tiempo. También es importante si contamos con parámetros de laboratorio que nos puedan brindar datos de albumina como indicador de estado nutricional y datos de hepatograma o reservas de nutrientes como puede ser una ferritina sérica.

En instituciones como hogares o centros de día de personas con discapacidad intelectual, la observación del área de comedor también es una fuente de información muy importante para ver la real aplicación y cumplimiento del tratamiento propuesto. Con este diagnóstico se realiza la intervención terapéutica específica para cada situación particular.

La decisión de vía de administración de alimentos que asegure la ingesta suficiente es muy importante ya que la disminución en las habilidades para alimentarse influye en forma directa en la menor ingesta de energía y nutrientes, pudiendo esto afectar a un riesgo nutricional. Aquellas personas que no poseen compromiso nutricional o trastorno de succión-deglución pueden recibir alimentación vía oral. La consistencia de los alimentos se adecua al grado de compromiso neurológico evaluando su grado de control de sostén cefálico y tronco, desarrollo oral-motor o capacidad de succión, masticación y deglución de la persona; se prefiere preparados como puré, triturados o picados.

En caso que no se logre la correcta administración de alimentos vía oral, y fracasen estrategias de adecuación de consistencias y técnicas de espesado para evitar bronco aspiraciones se evalúa la posibilidad de administración de alimentos por vía enteral.

Es fundamental en este tipo de instituciones que el trabajo se realice en forma interdisciplinaria, ya que es la única manera de poder llegar al objetivo de abordaje integral del concurrente/residente. El equipo interdisciplinario debe estar conformado y trabajando en forma conjunta por el área médica, psicología, trabajador social, acompañante o enfermero, terapeuta ocupacional, profesores de educación física, kinesiólogos, maestros, cocineros, asistentes y familia. Es importante la constante comunicación de todos los que conforman el entorno y tratantes de la persona con discapacidad. Una correcta intervención terapéutica y apoyo nutricional adecuado hacen posible una mayor sobrevida de los pacientes que permitan prevenir y reducir complicaciones en la evolución de la enfermedad, mejorando la calidad de vida de los mismos.

Es difícil poder enumerar las complicaciones dietético nutricionales asociadas a la nutrición en personas con discapacidad intelectual ya que cada residente o concurrente presenta un cuadro particular y complejo asociado a su condición de base como ser Síndrome de Down o Prader Willis o retraso madurativo o parálisis cerebral entre otros y a eso cada uno puede tener asociado o no diferentes complicaciones asociadas, como ser diabetes tipo 1 o celiacía o enfermedades cardiovasculares congénitas o dificultades deglutorias entre otros. De manera que poder explicar un lineamiento o decisiones a tomar a la hora de armar un plan

estratégico dietético nutricional sería reduccionista dejando afuera multiplicidad de situaciones que se pueden presentar. Pero en líneas generales podemos encontrarnos trastornos deglutorios que conlleven a broncoaspiraciones con neumonías a repetición, constipaciones a causa de menor motilidad intestinal por megacolon o por trastornos neuromotores, alteraciones del tono muscular o sedentarismo a causa de parálisis cerebral, o diarreas crónicas por disbiosis intestinal de causa medicamentosa, para lo cual el aporte de fibra en el plan de alimentación y probióticos es de gran ayuda para el correcto funcionamiento del intestino. (Bautista, A 2011)

El tratamiento farmacológico puede afectar en muchos aspectos nutricionales. Como ser el metabolismo óseo se ve afectado aumentando el número de fracturas a causa de uso prolongado de anticonvulsivantes (FitzpatrickLA, 2004) La fenitoína, el fenobarbital y la carbama-zepina, interfieren con el metabolismo de la vitamina D, aumentando el riesgo de osteopenia y osteoporosis. Con el uso crónico de carbamazepina se han documentado alteraciones de la serie blanca, tales como leucopenia y neutropenia (Asadi-PooyaAA, Ghetmiri E, 2006) El topiramato puede disminuir el apetito, y la carbamazepina y el ácido valproico aumentarlo. (Tan H, et al 2005).

La obesidad está alcanzando prevalencias de gran magnitud en la población argentina, y las personas con discapacidad intelectual no escapan a dichas estadísticas. Gran número de trabajos (Barrera G, et al, 2004) mencionan las deficiencias nutricionales tempranas, durante la gestación y la infancia, como un importante factor que incrementa el riesgo de obesidad. Y los hábitos alimentarios de la población con alto consumo de energía, grasas y bajo consumo de alimentos ricos en fibra serían otro importante factor del aumento de la obesidad. (Popkin B, 2001). A lo anterior se sumaría el sedentarismo característico de la persona con discapacidad, cuyas actividades de la vida diaria se encuentran limitadas a su discapacidad tanto intelectual como motora, teniendo un gasto calórico total inferior a la población general. La obesidad predispone a enfermedades crónicas no transmisibles como diabetes, cardiovasculares u osteoarticulares, pero sobre todas las cosas, dificultando aún más la rehabilitación de sus capacidades funcionales.

Podría decirse que también habitual de ver que el entorno de la persona con discapacidad cumple un rol protector centrándose en el cumplimiento del tratamiento farmacológico, el progreso de habilidades psicomotoras, sociales y conductuales, descuidando otros aspectos básicos como su alimentación, o utilizando como premio o castigo los alimentos. Es por esto que es de gran importancia lograr el espacio del nutricionista dentro del

equipo de trabajo, para reforzar la importancia de la buena nutrición dentro del tratamiento y rehabilitación de la persona con discapacidad.

Conclusiones:

En lo particular considero que nuestro deber y rol como profesionales de la salud en este tipo de población es potenciar sus capacidades a expensas de facilitar los medios suficientes para que las personas con discapacidad logren la mayor autonomía posible. En el área que me compete creo que la nutrición acompaña al tratamiento de rehabilitación de forma tan efectiva como lo es la kinesiología, la actividad física, la terapia ocupacional, la psicología y la medicina. Sin un estado de nutrición óptimo o lo más cercano posible, es difícil lograr los objetivos propuestos por el equipo interviniente. Esta malnutrición ya sea por inadecuada consistencia, por exceso como por déficit, puede ser un gran impedimento para la buena evolución de la persona y su desarrollo en la vida diaria.

Bibliografía

- Organización Panamericana de Salud, Organización Mundial de la Salud. Situación Alimentaria y Nutricional de América Latina. (1993) Documento presentado en la conferencia Internacional de Nutrición, Santiago de Chile, 1993. Washington, DC: OPS/OMS, FAO.
- Amezquita G, M. Virginia & Hodgson B, M. Isabel. (2014). Estimación de la talla en la evaluación nutricional de niños con parálisis cerebral. *Revista chilena de pediatría*, 85(1), 22-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062014000100003>
- Bautista, A; Arguelles, I; Peña, L; Sánchez, I; Varea, V. (2011) “Recomendaciones para el tratamiento del estreñimiento funcional” Anales españoles de pediatría. Publicación oficial de la Asociación Española de Pediatría (AEP). Vol. 74. Nº1. Pág. 51.
- Guigoz Y, Vellas B. Garry PJ. (1996) Assessing the nutritional status of the elderly: The Mini Nutritional Assessment as part of the geriatric evaluation. *Nutr Rev*;54: S59-S65.
- Govantes BY, Ortiz RR, Lantigua MM. Evaluación nutricional en adultos mayores discapacitados. *Rev Cub de Med Fis y Rehab*. 2018;10(1):23-34.

- Guigoz Y, Vellas B, Garry PJ, 1996. Assessing the nutritional status of the elderly: The Mini Nutritional Assessment as part of the geriatric evaluation. *Nutr Rev* 54: S59-S65.
- *Fitzpatrick LA, (2004): Pathophysiology of bone loss in patients receiving anticonvulsant therapy. Epilepsy Behav; 5Suppl2: S3-S15.*
- *Asadi-Pooya AA, Ghetmiri E (2006) Folic acid supplementation reduces the development of some blood cell abnormalities in children receiving carbamazepine. Epilepsy Behav; 8: 228-31.*
- *Tan H, Orbak Z, Kantarci M, Kocak N, Karaka L (2005) Valproate-induced insulin resistance in prepubertal girls with epilepsy. J Pediatr Endocrin Metab; 18: 985-9.*
- *Barrera G, Bunout D, Gattas V, de la Maza MP, Leiva L, Hirsch S. A (2004) high body mass index protects against femoral neck osteoporosis in healthy elderly subjects. Nutrition; 20(9):769-771*
- *Popkin B, Horton S, Soown K. (2001) The nutrition transition and prevention of diet-related diseases in Asia and the Pacific. Food and Nutrition Bulletin.;22(Supl 4):S11-S21.*

Autores:

PhD. María Cinta Aguaded Gómez

Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Equipo especializado de orientación educativa. Especialista provincial de Atención Temprana de Huelva. Vicepresidenta de AOPH (Asociación de Orientación y psicopedagogos de Huelva). Profesora de la Universidad Antonio Nebrija maguaded@nebrija.es mcintaag@gmail.com. Grupo de investigación Ágora.

PhD. Ana Cobos Cedillo.

Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Orientadora educativa en el IES Ben Gabirol de Málaga. Presidenta de COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España). Profesora en el Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Málaga. anacobos@uma.es, presidencia@copoe.org

Dr. Javier Augusto Nicoletti

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

Mg. Gustavo García

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior (UNLaM Argentina). Director de Rehabilitación Hospital Colonia Montes de Oca. Director del Centro Pequen (Argentina).

Dr. Walter Federico Gadea Aiello

Profesor, Investigador y Coordinador del Área de Filosofía del Departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva

(España). Co-Director Máster Oficial de Comunicación y Educación Audiovisual en la UNIA-UHU (España). Ex Becario Prometeo por SENESCYT-UTPL (Ecuador).

Dr. Marcelo Claudio Perissé

Doctor en Ciencias Económicas. Magister en Informática (UNLaM-Argentina). Posdoctorado en Economía Social (Universidad Nacional de Córdoba). Docente Investigador universitario. Director de la Editorial Ciencia y Técnica Administrativa ([CyTA](#)). Director del Laboratorio Económico del Valor Agregado ([LEVA](#)).

Mg. Fernando Viera Machado

Psicólogo do Instituto Federal do Tocantins – IFTO e do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal – SIASS. Doutorando em Psicopatologia Clínica e Psicologia da Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Mestre e Especialista em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília – UnB. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Dra. Patricia Muñoz-Borja

Universidad del Valle patricia.munoz@correounivalle.edu.co Doctora en Comunicación. Fonoaudióloga, Especialista en Desarrollo Comunitario. Magíster en Antropología. Se ha desempeñado como profesional especializado en proyectos de rehabilitación funcional, de intervención social y de Diseño y Evaluación de Políticas Públicas y Planes de Atención, Municipales y Distritales, dirigidos a la población con discapacidad para facilitar procesos de inclusión social.

Mg. Mónica Bonilla del Río

Universidad de Huelva. monica.bonilla@dfilo.uhu.es. Investigadora Predoctoral (FPU) y Doctoranda en el programa Interuniversitario de Comunicación en la línea de Educomunicación y Alfabetización Mediática (UHU). Máster en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad de Huelva.

Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad por y Graduada en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Cantabria.

Dr. Vicente de Jesús Fernández Mora

Licenciado con estudios de posgrado en Ciencias Ambientales y Doctor en Humanidades con posgrado en Filosofía. Ha impartido enseñanza universitaria de Literatura y Teoría Literaria en México y actualmente se desempeña como profesor del Área de Filosofía en la Universidad de Huelva.

Maestra Adriana Alfieri Casalegno

Profesora jubilada del Departamento de Filosofía, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). Maestra en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). Autora del libro *Pensar la profesión. Su valor y sus valores*, así como de varios artículos en revistas universitarias. Ponente en varios congresos de Ética y Bioética.

Mg. Romina Denise Jasso Alfieri

Licenciada en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Máster en Estudios Migratorios por la Universidad de Huelva y Experta en Intervención socioeducativa por la Universidad Internacional de Andalucía. Ha trabajado en centros educativos desde el nivel preescolar hasta el universitario.

Dr. Francisco José García Moro

Doctor en Psicopedagogía. Máster en Docencia Universitaria. Docente en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Orientador en un centro escolar para alumnos y alumnas en situación de riesgo psicosocial.

Lic. Martina García

Profesora de Educación Especial (orientación discapacidad intelectual) ISFDyT 108. Licenciada en Gestión Educativa (UNO). Coordinadora del SAIE del Centro de Día Pequén.

Lic. María Ayelen Banfi

Licenciada en actuación (UNA). Responsable del espacio de arte del Centro de Día Pequén.

Lic. Gabriela Andrea Brugué

Lic. en Psicología (Universidad Maimónides). Psicóloga Centro de Día Pequén

Prof. Miriam del Carmen Medina

Profesora de educación especial (ISFDyT 21). Estimuladora temprana (Centro IPI). Orientadora a cargo de grupo en Centro de Día Pequén

Prof. Juan Carlos Pezzini

Profesor de Educación Física. Fue docente de Escuela Sin Fronteras. Técnico Rehabilitador en el Hospital Colonia Montes De Oca. Profesor de Educación Física de las Escuelas Nido De Águilas, Nuestra Señora Del Carmen y Jesús De Nazareth.

Mg. María Mercedes Branchi

Licenciada en Nutrición egresada de la Universidad de Buenos Aires, Especialista en educación superior, Magister en Gestión Universitaria. Docente en Universidad Nacional de la Matanza Jefa de Trabajos Prácticos en cátedra de Fisiopatología y dietoterapia del niño y del adolescente y Nutrición Normal. Nutricionista de Hogares y centros de día de personas con discapacidad intelectual e internación domiciliaria con apoyo nutricional a domicilio.



Publica: Ciencia y Técnica Administrativa

<http://www.cyta.com.ar>

correo: cyta@cyta.com.ar

Buenos Aires, Argentina

marzo de 2021

http://cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/inclusion_sociedad.pdf



PEQUÉN
ACADÉMICO