PLURAL Y MÚLTIPLE

DE MIRADAS, SUJETOS Y PERSPECTIVAS

Patricia Brogna
Zardel Jacobo
Rodolfo Cruz Vadillo
COORDINADORES

VOCES DE LA ALTERIDAD

FESI
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

F E S I

VOCES
DE LA
ALTERIDAD

PLURAL Y MÚLTIPLE

de miradas, sujetos y perspectivas

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

FESI

Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga
Directora

Dr. Ignacio Peñalosa Castro
Secretario General Académico

Dr. Luis Ignacio Terrazas Valdés
Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

Dr. Raymundo Montoya Ayala
Secretario de Planeación y Cuerpos Colegiados

CP Reina Isabel Ferrer Trujillo
Secretaria Administrativa

MC José Jaime Ávila Valdivieso
Coordinador Editorial

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

VOCES
DE LA
ALTERIDAD

PLURAL Y MÚLTIPLE

de miradas, sujetos y perspectivas

Patricia Brogna
Zardel Jacobo
Rodolfo Cruz Vadillo
COORDINADORES

Red Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Investigación Educativa

FES IZTACALA
UNAM, 2020

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas
Nombres: Brogna, Patricia, editor. | Jacobo, Zardel, editor. | Cruz Vadillo, Rodolfo, editor.
Título: Plural y múltiple de miradas, sujetos y perspectivas / Patricia Brogna, Zardel Jacobo, Rodolfo Cruz Vadillo, coordinadores.
Descripción: Primera edición. | Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2020. | Serie: Voces de la alteridad.
Identificadores: LIBRUNAM 2084813 (impreso) | LIBRUNAM 2089746 (libro electrónico) | ISBN 9786073033824 (impreso) | ISBN 9786073036665 (libro electrónico).
Temas: Pluralismo cultural -- América Latina. | Multiculturalismo -- América Latina. | Personas con discapacidad -- América Latina -- Condiciones sociales. | Educación inclusiva -- América Latina. | Marginación social -- América Latina. | Justicia social. | Justicia (Filosofía).
Clasificación: LCC HN110.5.Z9.M846 2020 (impreso) | LCC HN110.5.Z9 (libro electrónico) | DDC 303.6098—dc23

PLURAL Y MÚLTIPLE

de miradas, sujetos y perspectivas

Primera edición: septiembre de 2020

D.R. 2020 © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán, CP 04510,
Ciudad de México, México.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Av. de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz,
CP 54090, Estado de México, México.

www.iztacala.unam.mx

ISBN: 978-607-30-3666-5

Esta edición y sus características son propiedad de la
Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier
medio sin la autorización escrita del titular de los
derechos patrimoniales.

APOYO TÉCNICO

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
Corrección de estilo y cuidado de la edición

PLH JORGE ARTURO ÁVILA GÓMORA
Cotejo y adecuación de aparato crítico y revisión de pruebas finas

DG JACQUELINE VERÓNICA SÁNCHEZ RUIZ
Diagramación, diseño de página y formación editorial

DG JOSÉ ALFREDO HIDALGO ESCOBEDO
Diseño de portada y retoque digital de imágenes

Esta obra fue dictaminada por pares académicos nacionales
e internacionales expertos en el tema y adscritos al Comité
Editorial de la FES Iztacala.

Impreso y hecho en México

Índice

Autores I
Introducción 1

1. *Yonnata Ou'youu* (Nosotros danzando huellas) 13
Lenguajes ceremoniales y sabiduría ancestral
del pueblo Wayuu (La Guajira, Colombia)
Yolanda Parra, Lizandro Epiayu y Rafael Segundo Mercado Epieyu

2. Cultura corporal Wayuu: reflexiones 41
epistemológicas para su pedagogización
María Fernanda Giraldo Polanco y Ernell Villa Amaya

3. Indigeneidad, alteridad y agencia en América Latina 64
Adrián D. Cetina Catzín

4. Modernidad, identidad étnico-racial 85
y conocimiento a partir de los aportes de
Aníbal Quijano: claves y cuestiones aún abiertas
Francisco Octavio López López

5. ¿Incluir la normalización o normalizar la inclusión? 109
Normativas y legislaciones sobre inclusión educativa
en Córdoba, Argentina (2000 a 2019)
Marcela Carignano

6. Facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva: análisis desde las experiencias de los profesores de estudiantes con discapacidad 130
Rodolfo Cruz Vadillo

7. Cooperación educativa internacional como elemento clave en la inclusión de estudiantes con discapacidad: el caso de Dialogues on Disability 151
Karla Mariana Escobar Magallanes

8. Análisis de resultados del programa de inclusión social de personas con discapacidad visual del CRAC-Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos en alianza con el Hospital Universitario San Vicente Fundación 175
Nhora Cecilia Jaramillo González y John Jairo Erazo

9. El enfoque centrado en la familia, una forma de abordar la discapacidad de manera colaborativa 198
Emma Verónica Santana Valencia

10. El otro que habita en mí 229
Maricela Páez Gerardo y Leticia Chávez Martínez

Autores

Yolanda Parra: Socióloga; Ph.d en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia-Italia. Institución de adscripción: Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad. Correo electrónico: yolandaparra@uniguajira.edu.co

Lizandro Epiayu: Licenciado en Etnoeducación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Institución de adscripción: Centro Indígena Rural Internado Akuaipa, sede Nueva Esperanza. Municipio de Albania-La Guajira. Colombia. Correo electrónico: lepiayue@uniguajira.edu.co

Rafael Segundo Mercado Epieyu: Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Educación de la universidad de Antioquia. Institución de adscripción: Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad. Correo electrónico: nativodesupropiohogar@gmail.com

María Fernanda Giraldo Polanco: Antropóloga con opción en Historia de la Universidad de Los Andes. Magister en Educación del SUE Caribe. Institución de adscripción: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira, Colombia. Correo electrónico: mafegiraldo@uniguajira.edu.co

Ernell Villa Amaya: Licenciada en Ciencias de la Educación de la UPTC. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia. Institución de adscripción: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira, Colombia. Correo electrónico: evillaa@uniguajira.edu.co

Adrián D. Cetina Catzín: Maestro en Estudios Globales y Socioculturales por la Universidad Internacional de Florida. Institución de adscripción: doctorante en el Departamento de Estudios Globales y Socioculturales de la Universidad Internacional de Florida. Correo electrónico: aceti001@fiu.edu

Francisco Octavio López López: Maestro en Derechos Humanos por la Universidad Au-tónoma de San Luis Potosí, UASLP. Institución de adscripción: doctorante en el Programa de posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, nacionalidad mexicana. Correo electrónico: octaviof.90@hotmail.com

Marcela Carignano: Institución de adscripción: Centro de Investigaciones "María Saleme de Bournichon", Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, nacionalidad argentina. Correo electrónico: marcecarignano_22@hotmail.com

Rodolfo Cruz Vadillo: Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Institución de adscripción: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), nacionalidad mexicana. Correo electrónico: Rodolfo.cruz@upaep.mx

Karla Mariana Escobar Magallanes: Licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales por la UNAM. Institución de adscripción: maestrante en Cooperación internacional para el desarrollo por el Instituto Mora. Correo electrónico: mescobarmagallanes@gmail.com

Nhora Cecilia Jaramillo González: Psicóloga por la Universidad de San Buenaventura, Medellín-Colombia. Institución de adscripción: CRAC-Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos -Regional Medellín-Colombia en alianza con el Hospital Universitario San Vicente Fundación de Medellín, nacionalidad colombiana. Correo electrónico: noraceja@gmail.com

John Jairo Erazo: Licenciado en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia. Institución de adscripción: CRAC-Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos- Bogotá-Colombia, nacionalidad colombiana. Correo electrónico: CoordinadorRegionales@cracolombia.org.co

Emma Verónica Santana Valencia: Doctora en Ciencias para la Familia por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Institución de adscripción: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), nacionalidad mexicana. Correo electrónico: emmaveronica.santana@upaep.mx

Maricela Páez Gerardo: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Institución de adscripción: Dirección de Educación Especial, UDEEI No.348. Áreas de Investigación: Educación, discapacidad e inclusión. Correo electrónico: maricelapaez521@hotmail.com

Leticia Chávez Martínez: Master of Arts en Historia por la Facultad de Historia y Filología, Universidad del la Amistad de los Pueblos "Patricio Lumumba". Institución de adscripción: Dirección General de Divulgación de la Ciencia. UNAM. Áreas de Investigación: Comunicación pública de la ciencia, Inclusión. DGDC, UNAM, nacionalidad mexicana. Correo electrónico: leticiac@dgdc.unam.mx

Introducción

Patricia Brogna
Zardel Jacobo
Rodolfo Cruz Vadillo

> El sujeto de la historia existe indiscutiblemente;
> es el sujeto que está constituido y permanece prisionero
> de las estructuras repetitivas, de las cadenas
> significantes replegadas en sí mismas.
>
> **Félix Guattari**

MÚLTIPLE Y PLURAL: NOTAS PARA REPENSAR DISCURSOS Y PRÁCTICAS

El libro "Plural y múltiple. De miradas, sujetos y perspectivas", forma parte del tercer volumen de la colección "Voces de la alteridad". Esta obra representa un desafío provocador a la luz de los textos que la componen y que intentan vertebrar en un eje reflexivo propuestas teóricas y metodológicas que confluyen desde y sobre sujetos cuyos saberes y experiencias develan la multiplicidad de realidades sociales que nos involucran, que nos implican. Las temáticas que se abordan, y que se enlazan directamente con los números anteriores, intentan poner en tensión al significante diversidad y descentrar del mismo a los sujetos que se connotan bajo un término polisémico, ambiguo. Los protagonistas centrales son la población indígena y las personas con discapacidad de América Latina, especialmente en el cruce con "lo educativo".

El problema fundamental que enmarca este libro está relacionado con lo que De Souza Santos (2017) ha denominado "justicia cognitiva", una justicia entre saberes. Si bien se pueden identificar avances y propuestas en torno a la necesidad de "incluir", de respetar la "diversidad" cultural como respuesta a las demandas sobre cuestiones relacionadas con un nuevo y más justo orden social, la situación actual de los movimientos sociales nos confronta con la ilusoria aspiración de construir relaciones que –de una vez y para siempre– posibiliten comunidades más simétricas, igualitarias y equitativas. Los autores nos recuerdan que poner en tensión el significante diversidad y analizar las connotaciones que se les atribuyen implica, como idea central, no llegar a un significado unívoco ni preciso, sino resignar la pretensión de arribar a una definición denotativa, poniendo los términos bajo la lógica de construcción de los signos, y así desarticular y analizar cómo la semiótica alrededor del término de "diversidad" se encuentra articulada con referentes, prácticas, realidades que son génesis, soporte y sostén de los signos y sus valores implícitos adyacentes. De esta manera la "justicia cognitiva" requiere también de una justicia social, económica y política que son condiciones estructurales que tienen que ser modificadas, o por lo menos denunciadas, para instrumentar las reformas educativas necesarias que den cabida a las Diferencias, la Pluralidad en la gestión de nuevas realidades educativas entendidas como sistema.

Otra de las problemáticas a atender y que puede considerarse central y funge como hilo conductor de esta obra, es la escasa: viabilidad de diálogo y reconocimiento que se establece a partir de relaciones políticas y de poder, de estrategias legitimadas de invalidación social en relación, sobre todo, con cuestiones instituidas que silencian o transforman en ajenas las voces, las narrativas y los discursos de grupos estructural e históricamente descalificados.

DECOLONIZACIÓN DEL SABER

Cuando De Souza Santos (2017) menciona la necesidad de una justicia cognitiva, lo hace en el marco de una fuerte crítica a las formas en que estructuralmente se ha organizado lo social y lo político. Como mencionamos, si

bien es cada vez mayor la demanda de igualdad y equidad por parte de diferentes grupos sociales, también es menor el reconocimiento a la otredad y alteridad. Los discursos de la "inclusión" y el respeto cultural se inscriben en un horizonte epistémico y político que frustra un auténtico diálogo.

Hablar de justicia cognitiva es colocar este diálogo en el centro de las relaciones de poder, conferirle los rostros de opresión y privilegio desde donde se habla y permitir así el reconocimiento de la diferencias y la diversidad en lo que aportan como nuevas formas de pensamiento, nuevos espacios simbólicos donde quepan otras lógicas no hegemónicas, no binarias, plurales y múltiples en un campo social habitado por sujetos comprendidos en su complejidad y en sus intersecciones.

A lo largo de los capítulos de este libro, es posible identificar el debate en torno a las imperantes necesidades sociales y las transformaciones que parecen ser condición *sine qua non* para constituir estos nuevos espacios dialógicos y relacionales atravesados por un *corpus* de justicia social, educativa e incluso curricular, en términos de aquellos conocimientos que son comunitariamente valiosos, mucho más allá de las capacidades instrumentales o las competencias que demanda el mercado laboral.

Un primer gran apartado hace referencia al tema de lo intercultural, la cuestión de lo indígena sobre lo no indígena, la mirada decolonial que presentan los textos permite posibilitar espacios reflexivos sobre las relaciones que hasta ahora hemos construido entre esa dupla binaria (indígena/no-indígena), donde el llamado está dirigido a la escasa posibilidad que tienen otras lógicas y formas de razonamientos, otras condiciones simbólicas frente a un determinado posicionamiento onto- epistémico que posee una voluntad de poder, colocándose como la única vía posible de ser y estar en lo social.

De cierta forma los estudios que se presentan en esta obra hacen un llamado a realizar un tipo de ejercicio político-deconstructivo, en donde se apunta al imperativo dialógico y relacional, sobre todo desde una perspectiva cultural. Un ejercicio que permita la reconfiguración del mismo espacio social y de sus interacciones políticas, de tal suerte que se inicie

una especie de desdibujamiento, de desvanecimiento entre las fronteras impuestas históricamente entre lo otro y lo mismo, entre los saberes válidos y los soterrados, entre lo que se considera verdadero de lo que es falso e incluso indeseable.

En esta línea, por ejemplo, desde Colombia se presentan dos estudios que ponen sobre la mesa la necesidad política y social de modificar la estructuralidad dada desde hace años que, de forma eufemística, invita a respetar las culturas, pero que de manera subrepticia, casi inadvertida, cuestiona otras cosmovisiones y modos de vida que no sean las que se han establecido desde la propia modernidad. La escuela, por ejemplo, como referente institucional y político, a través de su propuesta "formativa", además de dotar de ciertos conocimientos a los estudiantes, ejerce un tipo de violencia simbólica, impuesta como arbitrario cultural que posiciona un saber frente a otro, enseña un sistema de razón colocando otras formas como no válidas, inoperantes e inexistentes.

Ejemplo de lo anterior es la propia educación indígena que se inscribe en la escuela y que se materializa a través de los currículos escolares que emanan de las propuestas de reforma educativa y sus políticas y programas desde el aparato estatal. Aun cuando el caso presentado es el de Colombia, a lo largo y ancho del planeta es visible el tipo de colonización simbólica que se lleva a cabo en el acto educativo, en el día a día, en las acciones cotidianas e intersubjetivas que –lejos de ser neutras e ingenuas– llevan una fuerte carga ideológica y de poder.

La violencia simbólica ejercida en la cotidianidad a través de discursos que a simple vista parecen contener las mejores intenciones, habilita en su constante iteración, demarcaciones y diferenciaciones que devienen en la invisibilización de aquello que no aparece en los planes y programas. Este currículo excluido, compuesto de contenidos no reconocidos como saberes valiosos, es la práctica silenciada por la que entran a una vía de extinción. Sin embargo, la resistencia, la re-existencia de esas otras formas de entender el mundo es una realidad innegable. En este sentido, uno de los ejes del primer apartado es la posibilidad de un diálogo crítico y reflexivo que permita

“re-conocer” la diversidad, no como una expresión “folklórica” o de nota cultural, sino desde la asunción del valor de las múltiples y plurales formas otras de existencia. Lo anterior no solo en lo referente a lo indígena, y a otras condiciones de vida, como la discapacidad sino -y sobre todo- a las prácticas y discursos sobre la exclusión/inclusión social, política y educativa hacia los diferentes grupos, que transforma la diversidad en desigualdad.

EXCLUSIÓN, INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD

Conceptualizar la discapacidad no es una tarea sencilla. El concepto actual de “discapacidad” refiere, entre otras cuestiones, a las representaciones sociales de ciertos sujetos desde la presentación y signo de lo anormal y monstruoso hasta la mirada de un infinito abanico de diferencias como la esencia y lo común de la diversidad humana. Sin embargo, aunque los modelos y representaciones que sostienen este espectro han cambiado a lo largo del tiempo, su coexistencia es evidente cuando se intentan pensar las lógicas de participación y de las relaciones sociales. Entendida como constructo, como patología, como emergente en la interacción de sujetos con barreras, como posición en el campo social, como sustantivo, como adjetivo, como falta, como incumplimiento a un mandato de completud, como humanidad en carencia e invalidez, como parte de una diversidad funcional, como déficit, cada una de estas y otras perspectivas reciben críticas por una parcialidad que deja fuera aspectos y factores, ejes de análisis y reinterpretaciones. De esta forma, aunque en los discursos sociales y educativos se “acepta” la diferencia, la discapacidad queda siempre bajo sospecha de imposibilidad dando lugar a un tipo de exclusión más sutil que cuestiona formas otras de existencia. En este diálogo está ausente entonces la pregunta por la exterioridad, por la falta constitutiva del contexto, por la exigencia ideológica de una corporalidad funcional, de un sujeto cuya materialidad sea una máquina perfecta que debe responder de forma eficiente y eficaz a los imperativos que, siendo socialmente construidos, hemos normalizado como formas “deseables” de existencia, asociadas a estados de enfermedad, poco anhelados e incluso repugnados y negados.

Re-pensar la discapacidad, a sus "portadores" –como identidad imputada– o a sus "ocupantes" –como posición en el campo social– no es una empresa novedosa pues desde diversos aportes teóricos y movimientos políticos se han realizado propuestas por resignificar su "condición de posibilidad", su existencia, señalando y denunciando la exclusión, la discriminación y las condiciones sociopolíticas específicas que la han posibilitado. Si bien no se pueden establecer generalizaciones precisas en torno al tratamiento de este tema, pues las culturas, las representaciones y los contextos son diversos, la constante ha sido la segregación, la exclusión y el "no lugar" de las personas que quedan fuera de la campana de lo normal que asume las capacidades como esquema clasificatorio, como parámetro de diferenciación –y de una diferenciación deficitaria– de lo humano. Se debe reconocer en este marco que la literatura es amplia pero la incidencia en los espacios simbólicos lejos está de permitir cambios estructurales profundos, pues la historicidad que precede el tipo de pensamiento reniega de la vulnerabilidad como condición inherente de toda persona.

Lo común de la discapacidad se mantiene en el reconocimiento de una ciudadanía que viaja en segunda clase y cuyo boleto solo permite acceder a algunas atracciones, a algunos beneficios del recorrido. Por un "error de atribución" –también socialmente incorporado– la propia persona asume su posición al no haber podido obtener un lugar diferente, se presume "culpable de su desgracia". No obstante el poder habitar dichos espacios no se relaciona tanto con un tipo de individualidad "capaz" de responder a la exigencia que supone la naturalización de un cuerpo en plenitud, sano, completo, sino con los sujetos que, en esta fábrica de competencias e identidades frágiles, son considerados excedentes de una producción que piensa la calidad de las personas en los mismos términos que lo hace con los objetos que produce y consume. Los supernumerarios de Castel, los sujetos frágiles de Álvares y Varela (1989) que cargan en sí la desviación, la criminalidad, el peligro, la anormalidad como marca, como estigma de la inutilidad o de la peligrosidad que reclaman el control el sometimiento, la represión.

¿Cómo pensar diferente a la discapacidad? ¿Cómo superar la lógica objetual que piensa y representa solo desde la utilidad más instrumental?

¿Cómo romper los barrotes de la celda que aprisiona de manera transversal a los sujetos frágiles en estructuras repetitivas, bajo las cadenas significantes replegadas en sí mismas de las que nos habla Guattari (1976:201)? Las respuestas y propuestas contra-hegemónicas se generan y circulan con bastante dificultad, pero lo hacen y esto habilita la posibilidad de transformación y emergencia de nuevos acontecimientos. Un esfuerzo inicial desde la academia podría apuntar al cambio representacional, al imaginario que supone sistemas de razón que imaginen creativamente reestructuraciones desde la lógica de la diferencia revalorizada.

CONTENIDO DE LA OBRA

Cada convocatoria de la serie Voces de la alteridad nos sorprende. Sin ser una propuesta temática, invita a los autores a abonar en la reflexión y el debaje sobre "Nuevos sujetos, nuevos discursos; Ciudadanías, Derechos Humanos; Corporalidades, identidades; Aspectos históricos, educativos y sociales de los procesos de exclusión-inclusión; Abordajes teórico-críticos y poscoloniales sobre la construcción-deconstrucción de la otredad". Este amplio horizonte resulta en respuestas diversas, complementarias, contradictorias que permiten ir identificando los hitos, las voces –especialmente de América Latina– que habitan, exploran y cruzan este territorio amplio y ambiguo.

PLURAL Y MÚLTIPLE. DE MIRADAS, SUJETOS Y PERSPECTIVAS, nueva propuesta de la serie, está conformada por 10 capítulos, cada uno escrito desde diversas miradas, convirtiéndose en voces que intentan alentar el cambio, mostrar con sus palabras realidades que son y opciones que pueden ser.

Un primer capítulo lo conforma el texto de Yolanda Parra, Lizandro Epiayu y Rafael Segundo Mercado Epieyu, **YONNATA OU'YOUU (NOSOTROS DANZANDO HUELLAS) LENGUAJES CEREMONIALES Y SABIDURÍA ANCESTRAL DEL PUEBLO WAYUU (LA GUAJIRA, COLOMBIA),** que da cuenta de otras formas de intercambios simbólicos como lo son

los lenguajes que se constituyen a partir de la danza de la memoria, en estricto sentido, los lenguajes ceremoniales de la Yonna, que posibilitan otros espacios de nuevas articulaciones y relaciones entre el Territorio y la cosmovisión wayuu. El resultado de este estudio permite pensar espacios relacionales como el "círculo danzante del sonido" donde se imbrican el cuerpo, el espacio-territorio, el tiempo y el propio movimiento desde los curricula escolares que están relacionados con los espacios de la vida cotidiana comunitaria.

El capítulo dos, que lleva por nombre **CULTURA CORPORAL WAYUU: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA SU PEDAGOGIZACIÓN** de María Fernanda Giraldo Polanco y Ernell Villa Amaya, está íntimamente ligado con el capítulo anterior, pues su espacio o lugar de enunciación es nuevamente la Guajira, Colombia, y su tema tiene que ver con la cultura como espacio educativo pero también de reconocimiento de la diversidad. La discusión de este texto se posiciona desde un plano epistemológico, haciendo una crítica decolonial a las visiones de la modernidad, sobre todo a aquéllas con carácter de cientificidad que, en la medida que se colocan hegemónicamente como la forma de pensamiento válida, destierran simbólicamente otras epistemologías como es el caso de wayuu. El llamado es a resignificar lo corporal mediante una pedagogía que esté abierta a la diferencia, que pueda ser considerada intracultural y en ese mismo sentido que posibilite un auténtico diálogo entre saberes.

El capítulo tres, intitulado **INDIGENEIDAD, ALTERIDAD Y AGENCIA EN AMÉRICA LATINA** de Adrián D. Cetina Catzín, aborda el tema de lo indígena en el mundo globalizado. Desde una perspectiva relacional, decolonial y poscolonial, da cuenta de una problemática que, al parecer, no ha permitido la construcción de nuevas narrativas que no solo visibilicen condiciones de vulnerabilidad de determinados colectivos, sino que asuman el reto estructural de lo que representa el reconocimiento de la otredad y alteridad, como es el caso de la indigeneidad. El autor hace énfasis en la necesidad de una mirada compleja al problema, que incluya el reconocimiento de lo histórico y lo político y la necesidad de una agencia indígena que propugne por la constitución de un tipo de espacio simbólico, donde

"quepa" otra forma de ser y estar en el mundo, fuera del reduccionismo dicotómico entre ser o no ser indígena.

El capítulo cuatro, de Francisco Octavio López López, que lleva por título **MODERNIDAD, IDENTIDAD ÉTNICO-RACIAL Y CONOCIMIENTO A PARTIR DE LOS APORTES DE ANÍBAL QUIJANO: CLAVES Y CUESTIONES AÚN ABIERTAS,** aborda como eje analítico central la figura del pensador Aníbal Quijano Obregón, sobre la cuestión racial y sus articulaciones con espacios territoriales y simbólicos como la identidad, la nación y el pensamiento desde una perspectiva colonial. El interés del texto gira en torno a la compleja articulación entre la modernidad y la identidad étnico-racial, haciendo una crítica interesante sobre las posibilidades dialógicas y dialécticas de la propuesta sociológica de Quijano, retomando algunos elementos analíticos del pensamiento de De Sousa Santos y Héctor Díaz Polanco. Una de las categorías centrales tiene que ver con las relaciones de poder que se han materializado y que atraviesan las interacciones e intercambios simbólicos y políticos en el devenir histórico, sobre todo en lo que respecta al espacio racial.

¿INCLUIR LA NORMALIZACIÓN O NORMALIZAR LA INCLUSIÓN? NORMATIVAS Y LEGISLACIONES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CÓRDOBA, ARGENTINA (2000 A 2019), de Marcela Carignano, es el quinto capítulo de esta obra. Este texto inicia el apartado que aborda el tema de la discapacidad y su inclusión educativa. Como en varias latitudes del mundo, el movimiento de la educación inclusiva ha permeado varias iniciativas de reforma educativa cuya finalidad es transformar las políticas, las prácticas y la cultura en espacios donde pueda convivir la diferencia y la diversidad. No obstante, aunque el discurso inclusivo se ha hecho presente incluso desde un plano jurídico, esto no ha posibilitado una concreción nodal de tal proyecto. Este texto pone énfasis en el plano político y discursivo que tiene la propuesta de educación inclusiva, dando cuenta del carácter conflictivo de dicha empresa, donde no solo basta la disposición legal y normativa, sino que es necesario mirar el todo complejo de las relaciones que se despliegan en los espacios institucionalizados como las escuelas y los antagonismos que se hacen presentes y que pueden posibilitar la constitución de un espacio democrático.

El capítulo seis está a cargo de Rodolfo Cruz Vadillo, con el texto intitulado **FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.** En línea con el escrito anterior, el presente aborda un estudio que, interesado en el aspecto relacional del proceso inclusivo, permite dar cuenta de los elementos tanto personales como contextuales que puedan posibilitar o no la transformación de lo educativo a una perspectiva de equidad, igualdad e inclusión de personas con discapacidad. Los resultados permiten identificar tres facilitadores los cuales señalan la importancia de lo relacional y los apoyos; y tres obstaculizadores que permiten identificar algunos elementos técnicos e identitarios cuyo uso indiscriminado y presencia/ausencia más que procurar un apoyo para el logro de una educación inclusiva, la impiden.

El capítulo siete, intitulado **COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL COMO ELEMENTO CLAVE EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: EL CASO DE DIALOGUES ON DISABILITY,** de Karla Mariana Escobar Magallanes, si bien aborda nuevamente el tema de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, lo realiza desde un espacio escolar e institucionalizado como lo es la propia universidad, en este sentido da cuenta de problemáticas comunes a todos los niveles educativos, pero de otras que se hacen presentes debido a la singularidad y características de dicho espacio universitario. El foco de atención está en el plano colaborativo como horizonte de llegada y condición importante para que pueda darse un tipo de inclusión universitaria. Espacio donde convergen las propias competencias individuales de los estudiantes, pero también las capacidades institucionales y las redes colaborativas que deben construirse entre la comunidad universitaria, esto con el fin de lograr cumplir con un tema de derechos humanos, en específico de personas con discapacidad.

El texto **ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL DEL CRAC-CENTRO DE REHABILITACIÓN PARA ADULTOS CIEGOS EN ALIANZA CON EL HOSPITAL UNIVERSITARIO SAN VICENTE FUNDACIÓN** de Nhora Cecilia Jaramillo González y John Jairo Erazo, conforma el capítulo ocho de

este libro. Este escrito expone una investigación cuyo objeto de estudio fue analizar los resultados de un proyecto de inclusión social de personas con discapacidad visual. En dicho estudio se encontró como elemento central las barreras de carácter actitudinal que se hacen presentes en los procesos de inclusión de estudiantes o personas con discapacidad. Una fuerte limitante está en un plano simbólico y representacional, donde todavía se puede observar la imagen de la persona "discapacitada", asociada a la carencia, la falta y la imposibilidad, lo que no ha permitido, en muchas ocasiones, avanzar en un proyecto de educación inclusiva.

El capítulo nueve le corresponde a Emma Verónica Santana Valencia con un texto que lleva por nombre **EL ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA, UNA FORMA DE ABORDAR LA DISCAPACIDAD DE MANERA COLABORATIVA.** La propuesta de esta autora radica en posibilitar el encuentro entre escuela y familia como oportunidad colaborativa que permita llevar a cabo el acto inclusivo, para ello la perspectiva que se aborda es el Enfoque Centrado en la Familia, en donde se reconoce que, en temas de discapacidad, es el ámbito familiar el que más recursos y información tiene para colaborar y posibilitar el proceso de educación inclusiva. A grandes rasgos, este trabajo da cuenta de un interesante ejercicio deconstructivo, en donde la familia devenga en agente central en el proceso inclusivo, no como un recurso que solo debe seguir indicaciones y dar información a los "especialistas en discapacidad", sino como un agente que es necesario para comprender la complejidad de la situación y con el cual se pueda dialogar y llegar a acuerdos que permitan la transformación del espacio escolar y social.

Por último, el texto de Maricela Páez Gerardo y Leticia Chávez Martínez, **EL OTRO QUE HABITA EN MÍ,** testimonia desde la experiencia y la reflexión sensible, los márgenes de la implicación y la subjetividad desde la vivencia, en los ámbitos desde los cuales la sociedad nos refleja, nos devuelve la imagen difusa e imputada de la alteridad.

A MODO DE CIERRE

Como ya se ha comentado, el interés de esta obra es dar cuenta de la diversidad de voces y pensamientos que se han hecho poco presentes en trabajos académicos en el área de las humanidades y ciencias sociales. A través de sus 10 capítulos, esta obra hace un interesante recorrido por las vicisitudes y experiencias de una gran cantidad de investigadores, sujetos interesados en cuestionar el orden actual que, a su juicio, escasamente ha permitido la incorporación en igualdad y equidad de la diferencias y la diversidad, tal es el caso de las personas de origen indígena y las personas con discapacidad.

La propuesta analítica de esta obra tiene como eje articulador el repensar planos de justicia social y educativa, el deconstruir los discursos que se han establecido como verdaderos e inamovibles y, que al hacerlo, han invisibilizado otras formas de expresión y de ser y estar en el mundo, negando las cualidades de una diversidad humana que hoy por hoy grita para ser escuchada y reconocida, tanto política como culturalmente. Es así que los proyectos de interculturalidad e inclusión se sienten en proceso pero no terminados, esto porque todavía no parecen ser capaces de mostrar la complejidad del fenómeno, de comprenderla y con ello de aproximarse de tal suerte que todas las personas que habitamos este planeta podamos hacerlo con un mínimo de justicia.

Queda invitar al lector a revisar a detalle esta obra que sin duda encontrará interesante y útil, sobre todo para aquellos que estén involucrados en estas temáticas o que pretendan emprender proyectos sobre interculturalidad e inclusión, desde una perspectiva crítica, desde el espacio de la sospecha y la reflexión.

REFERENCIAS

Álvarez, F. y Varela, J. (1989). *Sujetos frágiles; ensayos de sociología de la desviación*. Madrid: FCE-Paidea.

De Souza, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. España: Morata.

Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad.* México: Siglo XXI Editores.

Yonnata Ou'youu (Nosotros danzando huellas)[1] Lenguajes ceremoniales y sabiduría ancestral del pueblo Wayuu (La Guajira, Colombia)

1

Yolanda Parra
Lizandro Epiayu
Rafael Segundo Mercado Epieyu

Resumen: Este escrito fruto de la investigación en colaboración, da cuenta de los lenguajes ceremoniales de la *Yonna* como danza de la memoria, donde la corporeidad de los danzantes y las huellas dejadas por los cuerpos en el acto mismo de la danza, representan simbólicamente el vínculo espiritual entre el territorio y las cuatro generaciones de la cosmovisión wayuu, configurando la "memoria de especie" y con ella la "memoria biocultural" (Toledo y Barrera, 2018) que consolida la sabiduría ancestral wayuu. El tejido metodológico se articula desde la matriz "TerritorioCuerpoMemoria", en un diálogo interepistémico, interdisciplinar y transdisciplinar, que a partir de la fenomenología hermenéutica, la autobiografía, la autoetnografía y la etnometodología, entreteje las narrativas de abuelas y abuelos, con el objetivo de comprender las relaciones entre

[1] Este capítulo es resultado de las dinámicas de coinvestigación durante cinco años con estudiantes wayuu de la Licenciatura de Etnoeducación en la Universidad de La Guajira, además de los contenidos abordados en los cursos de "Didáctica Contextual Multi-Intercultural" en IV semestre. "Territorialidad y Diversidad" en V semestre y "Desarrollo de proyecto de grado" en VIII Semestre, a partir de los cuales se consolida el trabajo de investigación realizado por Lizandro Epiayu para optar al título de Licenciado en Etnoeducación titulado: "*YONNATA OU'YOUU (NOSOTROS DANZANDO HUELLAS). Yonna: Lenguajes Ceremoniales, Territorialidad y Corporeidad como Anclaje de las Pedagogías Propias Wayuu y su articulación con Los currículos escolarizados en el Aula Satélite Multigrado, Centro Indígena Rural Internado Akuaipa Sede Nueva Esperanza, Municipio de Albania. La Guajira. Colombia*".

el mundo cósmico, vegetal, animal y humano, como práctica pedagógica ancestral para la sanación y armonización de los cuerpos celestes y físicos, visibles e invisibles que habitan el territorio. Como resultado se presenta la ruta metodológica ***Sukulalan Suwatirra kaasha*** (círculo danzante del sonido) que simbólicamente entrenza en espiral, espacio, cuerpo y movimiento para el abordaje, en los currículos escolarizados, de los cursos de "cosmovisión, territorialidad y etnociencias", articulados a los aprendizajes de la vida cotidiana comunitaria.

Palabras clave: cosmovisión, corporeidad, danza, diversidad epistémica, memoria biocultural, sabidurías tradicionales, territorialidad, yonna, wayuu.

Abstract: This written result of collaborative research, accounts of the ceremonial languages of the Yonna as a dance of memory, where the corporeity of the dancers and the traces left by the bodies in the very act of dance symbolically represent the spiritual bond between the Territory and the four generations of the Wayuu worldview, configuring the "memory of species" and with it the "biocultural memory" (Toledo y Barrera, 2018) that consolidates the Wayuu ancestral wisdom. The methodological fabric is articulated from the matrix "TerritorioCuerpoMemoria", in an inter-intersystemic, inter and transdisciplinary dialogue, which, based on hermeneutical phenomenology, autobiography, autoethnography and ethnomethodology, interweaves the narratives of grandmothers and grandparents, with the aim of to understand the relations between the cosmic, vegetable, animal and human world, as an ancestral pedagogical practice for the healing and harmonization of the celestial and physical bodies, visible and invisible that inhabit the Territory. As a result, the methodological path Sukulalan Suwatirra kaasha (dancing circle of sound) that symbolically spirals, space, body and movement for the approach, in the curricula, of the courses of "worldview, territoriality and ethnosciences", articulated, is presented. to the learning of everyday community life.

Keywords: worldview, corporeity, dance, epistemic diversity, biocultural memory, traditional wisdoms, territoriality, yonna wayuu.

INTRODUCCIÓN

Quiero dejar plasmado en estas páginas, que el abordaje metodológico de la escritura autobiográfica me llevó a re-descubrirme como creatura espiritual y a entender que somos Territorio y Memoria a la vez.[2]

Esta investigación se desarrolló en la Comunidad Nueva Esperanza, anteriormente conocida como *Apanapüi* (territorio de encuentros), situada en el kilómetro 24 vía férrea Cerrejón (Albania-Puerto Bolívar), entre la alta y media Guajira, habitada por 107 familias wayuu, miembros del *e´irüku*[3] *Epieyu*, abuelos, abuelas, tíos, sobrinos y nietos, articulados por vínculo matrilineal. Uno de los problemas más sentidos que enfrenta hoy la comunidad es la sequía originada por la extracción del carbón, ya que si bien por su territorio pasa el arroyo *Apanapv̈i*, solo se puede disfrutar de sus aguas en periodo de lluvias, situación agravada por la pérdida de prácticas espirituales ancestrales.

La historia escrita de la comunidad *Apanapüi* se registra a partir de 1981, con ocasión de la explotación del carbón iniciada en ese entonces por la compañía multinacional "Morrinson", pero en esta sede presentamos relatos de sus antiguos habitantes, entre ellos la abuela Grecia Deluque, quien nos cuenta:

> Todo empezó en el año 1981 cuando los señores, hoy en día llamados compañía multinacional Cerrejón, habían descubierto el carbón en estos territorios de La Guajira y por eso necesitaban abrir una ruta, que permitiera llevar el carbón al mercado extranjero, lo cual dio como resultado la ferrovía a Puerto Bolívar, un recorrido que pasa por muchos territorios desérticos y selváticos, desde Albania hasta la Alta Guajira, destruyendo cerros, árboles y manantiales, hiriendo muchas aves y otros animales que allí habitaban[4].

---

[2] Fragmento de Autobiografía Lizandro Epiayu.

[3] Literalmente traducida como "carne", hace referencia a la forma de organización social, política y territorial wayuu, vinculadas a partir de un ancestro que comparten los parientes uterinos, por descendencia matrilineal.

[4] Conversación en la comunidad El Horno. Marzo de 2018.

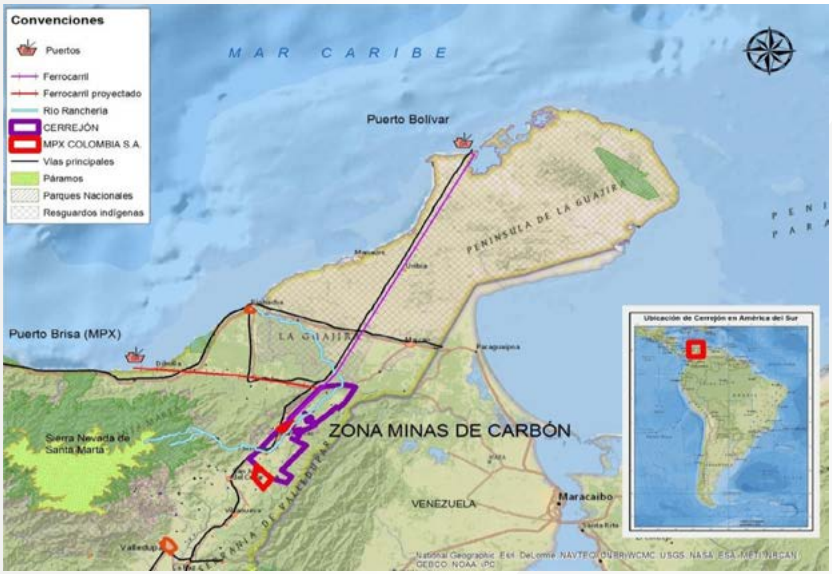


Figura 1.1. La ruta del carbón: de Albania a Puerto Bolívar.
Fuente: Google Maps.

Como se puede observar en la figura 1.1, el Territorio quedó dividido en dos, situación que ha ocasionado la erosión de la vida comunitaria y de prácticas pedagógicas ancestrales, que como el pastoreo se constituyen con base en el sustento familiar y comunitario, todo esto agravado por los conflictos entre las familias, aun del mismo *e´irüku,* por el acceso a las "regalías" o beneficios económicos derivados de la explotación del complejo carbonífero del Cerrejón.[5]

A esta problemática, se suma la preocupación y el miedo de los abuelos por un exterminio del saber espiritual, lo cual se expresa en las siguientes palabras: *"Jameruma'in tü Wakua'ipakalu Sa'ajattule Wattakai"* (¿qué pasará con nuestra cultura en un mañana no lejano?). Esta preocupación ha ido creciendo, fruto de prácticas educativas que desde la "colonialidad del saber, del poder y del ser" (Walsh, 2009), afirman prácticas no solo de "extractivismo económico, sino también de extractivismo epistémico"

[5] El complejo minero del Cerrejón es considerada como la mina de carbón a cielo abierto más grande del mundo. Disponible en https://nacla.org/news/2018/09/28/las-heridas-abiertas-del-carb%C3%B3n

(Grosfoguel, 2016), institucionalizando desde los centros etnoeducativos hasta las universidades prácticas "folclorizantes" de la cultura, sin respetar el debido proceso de armonización ceremonial con los seres espirituales físicos y celestes, visibles e invisibles que habitan el territorio, como viene sucediendo con la danza de la *Yonna.*

Así entonces, la decisión de investigar desde las prácticas espirituales del Pueblo wayuu, quiere llamar la atención sobre la urgencia de generar en las escuelas, instituciones etnoeducativas y universidades, "diálogos interepistémicos" que permitan "descolonizar" desde la investigación misma, aquellas metodologías que han "subalternizado" las prácticas y los saberes de los pueblos, y a partir de allí diseñar rutas metodológicas que permitan reconocer esas otras maneras de pensar, sentir y conocer.

En virtud del "rigor científico" se aclara que dos de los investigadores, en cuanto originarios wayuu, hablantes del wayunaiki, se han involucrado en primera persona, tomando distancia del paradigma positivista que establece la "independencia", entre el investigador y el "objeto investigado", y es así como la autobiografía se constituye en un potencial para la investigación etnoeducativa que se hace con, para y desde los pueblos. Es una posibilidad para comprender y poder explicar desde otras lógicas, los lenguajes ceremoniales incorporados en la *Yonna,* como vínculo entre el Territorio, el Cuerpo, el movimiento y la sabiduría ancestral del pueblo wayuu, desde donde se configuran los principios de "reciprocidad, relacionalidad, complementariedad y correspondencia" (Estermann, 1998), que dan lugar al *sumale'iwaa* (origen dese la cosmovisión wayuu).

Este recorrido metodológico da cuenta de la experiencia vivida y los conocimientos tejidos desde el Semillero *Putchi Anasü*[6], a partir de los círculos

[6] El semillero fue creado en el año 2014, en el programa de licenciatura en Etnoeducación, con el objetivo de fortalecer la capacidad reflexiva e investigativa orientada desde las metodologías descolonizadoras, en modo de contribuir al debate contemporáneo en relación con la Etnoeducación, la Educación propia y los Saberes situados, generando espacios de encuentro que fortalezcan la articulación entre academia y contexto. El nombre *Putchi Anasü,* en wayunaiki (lengua originaria del Pueblo Wayuu), fue elegido por los estudiantes que participaron en la constitución del mismo, la mayoría de ellos wayuu, quienes, en una aproximación etnolingüística lo nombraron como "palabra sabia, palabra buena o palabra de consejo".

de la palabra, las conversaciones y relatos nocturnos en torno al *liki* (fogón*),* así como la interacción con *atushii y oötshii (abuelos y abuelas).*

TEJIENDO LA PALABRA (REFERENTE TEÓRICO CONCEPTUAL)

Son entonces abuelos y abuelas quienes dan el ritmo a la palabra, muestra de ello es la voz viva de la abuela de Lizandro, Grecia de Luque, quien nos ofrece desde la sabiduría ancestral wayuu, elementos para reconocer que los aprendizajes se tejen desde la "experiencia vivida, el cuerpo vivido, el espacio vivido, el tiempo vivido". La abuela comienza a narrar los orígenes de la vida misma, diciendo a Lizandro: ***"E'ekajasa Pükuaipa Suma'iwa"*** (tu vida viene desde mucho antes), y es a partir de estas reflexiones que Lizandro se aventuró a plasmar en la palabra escrita, los registros orales guardados en su memoria, mientras se hacía preguntas que en español no lograba responder. Solo recurriendo a los rincones guardados de sus memorias en wayuunaiki la escritura fue posible, para compartirnos parte de esas memorias.[7]

Los *Atuushii* son quienes tejen la palabra en comunidad. Esta sabiduría es lo que nos hace diferentes a otra cultura. Recuerdo siempre los consejos de mi abuela: antes de hablar, diga que su abuelo lo dijo: ***"Eekajasa nikupukat, tatushi tamüin; shia tuu"*** (lo que mi abuelo me decía era esto). Es como reconocer "los derechos de autor" de alguien que ya dijo, lo que hoy tu refieres [...] Hacer que los jóvenes y la comunidad se sienten a escuchar para hacer grande nuestra memoria y poder conversar con otros. Tener principios de "reciprocidad" y poder decir: *"Pü'ikala, Paapa Taniku, Maaka Kachare Pia supula tu Putchikalu, Muloweru Pikiiruu, Wa'imakai. Kojutechi Pia"* (siéntate y escúchame, y si lo retienes en tu cabeza serás grande; y tendrás unos valores de respeto, tanto del otro como a ti mismo).

[7] Este ejercicio fue repetido muchas veces, durante largas noches y extensas grabaciones durante el periodo comprendido entre abril y mayo de 2018.

Para esto es necesario poner nuestros oídos, cabeza y corazón para digerir todas las cosas que se hablan y luego llevarlas a la práctica, desde donde se comparte el ***"Atujaa a'apaa Putchi"*** (aprender a escuchar palabra). El saber escuchar requiere aprender a callar cuando no tenemos palabra buena para aportar en una discusión y tomarlo como una orientación para no caer en errores que nos lleven a mayores dificultades.

Hoy nos hace falta a los jóvenes la "sombra" de la palabra, en el sentido que una palabra reposada es como la sombra que nos ofrece un árbol muy grande y antiguo en un territorio. Es esa sombra la que le da peso a la palabra en comunidad, es la fuerza, la serenidad, es el frío que calma el cuerpo. Los abuelos enseñan para que la palabra de un joven no pase inadvertida.

Es reconocer, que aun siendo joven, un wayuu con prestigio es aquel que sabe sentarse a dialogar y solucionar problemas como un abuelo, es decir, no necesita tener una edad mayor, basta con haber puesto atención, oreja, mente y cabeza para poder sentir y entender con el corazón lo que está pasando. Así lo decía mi abuela Grecia: *"Papaa taniküü, keki pia supula'a wane, putchi mulojatterun pikiru*" (Escúchame mis palabras. Disponga tu cabeza para esta palabra que será grande en un tiempo en tu memoria).[8]

Es así como las memorias compartidas con la abuela Grecia durante largas noches, de conversa y tabaco alrededor del *liki (fogón),* en relación con la importancia de la *Yonna* para el pueblo wayuu, se constituyen en un referente importante de este tejido y así queda plasmado en estas páginas:

> *La Yonna desde Sumaiwaa (origen)* han sido rituales para Alejia Sa'in Wayuu (devolver el alma débil de los enfermos), *Supüla Maleiwakiran* (para ser protegido por los espíritus siempre). Con soplos de *Yotshi y tabaco, las O'utsü* cantaban para que los Aseyuu bajaran del espacio cuando alguna persona estaba muy mal de salud [...] Los abuelos invocaban a todos sus espíritus terrenales y del espacio para que buscaran el alma del enfermo desde M*asawatui* (espacio inalcanzable donde llegan las almas al fallecer). Los Aseyuu pedían *sujutu* (un valor en animales), como por ejemplo dos vacas, para ofrecer en ritual a los

[8] Recuerdos de las palabras de mi abuela Grecia, en la Comunidad El Guajiro, en el año 1997, cuando yo tan solo tenía ocho años.

espíritus, también collares, telas de color rojo, *She'in* (vestimenta de la mujer). Durante el proceso de sanación, se hace el pedimento de Kaasha, para danzar, para llamar a toda la comunidad y a los seres que no vemos.

Todas las mujeres que van a bailar deben ser *majayut*, o jovencitas que estén a punto de desarrollarse. Porque el espíritu le gusta bailar con las señoritas. Para ellos es un privilegio enamorarlas; ya que ellos se encuentran dentro del cuerpo danzante del hombre. Muchas veces enamoran a la mujer, la seducen y la eligen para aquel hombre que tiene buenas energías y buenos espíritus del encantamiento.

La *Kaasha* se puede tocar desde la cinco de la tarde durante toda la noche, porque es ahí donde llegan los abuelos invisibles. Ya cuando esté amaneciendo se despiden con mucha felicidad dejando energías muy armónicas y positivas. Entonces es ahí donde dejan de tocar la *Kaasha.*

Ya cuando empieza la claridad, en la madrugada como a las cuatro de la mañana, la persona, que ya le ha devuelto el alma, sale a bañarse en medio del círculo de la *Pioui*[9], mientras a su alrededor deben estar danzando. En este mismo círculo ceremonial se debe ofrecer la *Shiikira* (el animal que se va compartir con la comunidad), ofrendando su sangre en el mismo círculo para que los espíritus coman y disfruten el olor de sangre y de la carne. Asimismo, la chicha de maíz que se haya hecho para el ritual; una parte debe ser derramada a la tierra, siempre dentro del círculo y la otra debe ser repartida a todos los danzantes y los hombres que estaban tocando la Kaasha. Nada puede quedar, todo se tiene que compartir en ese espacio ceremonial.

Hay también una Yonna especial que guarda relación con *lapŭ*[10]. En este mensaje de los sueños los seres espirituales hacen un pedido de ceremonia para darle la bienvenida a *Juya*[11], para que se coseche con abundancia. Piden que en las casas de la comunidad, de la persona que soñó, se toque la *Kaasha*, que sacrifiquen chivo y ofrezcan mucha comida como maíz, frijol cocido con queso, chicha de maíz y demás alimentos a disposición. Estos alimentos

[9] Espacio circular ceremonial donde se realiza la danza de la Yonna.

[10] El lengua de los sueños, que para la cultura wayuu se constituyen en mensajes que determinan las acciones que se hacen o se dejan de hacer para la sanación y el equilibrio entre salud y enfermedad y la armonización del territorio.

[11] Divinidad masculina que representa la lluvia.

> deben ser en abundancia para ofrecerlos a todas las personas y espíritus que se acerquen a compartir. Todo con el propósito de abrir los caminos y armonizar con el Territorio. (Conversación en la Comunidad el Horno, junio 2017)

Las reflexiones en torno a la relación territorio, cuerpo, espacio y movimiento, como manifestaciones de los lenguajes ceremoniales que se concretan en la *Yonna*, han merecido la atención y análisis de importantes sabedores wayuu, entre ellos, el maestro Ramón Paz-Ipuana, quien ha dejado un legado importante para los jóvenes wayuu.

En el siguiente párrafo queda manifiesta la dimensión espiritual de la danza, así como la importancia de la misma en la consolidación matrilineal del pueblo wayuu, lo cual es visible durante el desarrollo y los movimientos del cuerpo danzante de la mujer.

> La *Yonna* no es un baile ritual, pero sí tiene una honda significación espiritual. Aparte de su expresión estética, escenifica en su primitiva esencia la preponderancia de la sociedad matrilineal sobre la patrilineal, es decir, que simbólicamente, cuando el hombre es derribado por la mujer en el baile, representa, en el parentesco, la inferioridad del padre como eje de la familia y el clan. '*Mujusu tooloyuu, apunajusu jo'uu sule'eru'u Wayuu süpula nojolinjatun saiñmajuin'* (Los hombres son unos advenidizos que siembran prole en el vientre de las mujeres, para luego no atenderlas). (Paz-Ipuana, 2016:295)

De los movimientos que imitan los animales y de las muestras de seducción y enamoramiento de la danza, también da cuenta el maestro Ramón:

> En los antiguos juegos se representaban competencias de animales, donde la hembra se oponía tenazmente a la posesión del macho y este tenía que perseguirla, acorralarla y atisbarla; no importaban los tropiezos, las caídas, de los que fuera objeto, con tal de ver retenido su ansiada posesión. En cambio, quien al mismo tiempo se doblegaba, o era vencido por la habilidad y resistencia de la hembra, simbólicamente representaba la humillación del caído, sintetizada en esta frase: *"kootoleera ee mawatain napotsü o'otoin"* (Gallo que no corre a la gallina no la pisa), *"Puliikü e matchin saiñn napotsü o'otoin"* (Burro que no aguanta pata no monta). Capacidad de asimilación a los desprecios de la hembra. En este punto la *yonna* debió ser una derivación más refinada del baile de la cabrita, juegos violentos, eróticos, y muy singular. (2016:295)

Siguiendo el análisis de la narración del maestro Ramón, se identifican situaciones que articulan la *Yonna* en cuanto manifestación espiritual de sanación, con las ceremonias de abundancia y fertilidad que en algún momento, en los registros escritos denominaron "juegos".

Los juegos más importantes que se practicaban y fueron la antesala de la Yonna fueron:

> ***Kaulaya*:** baile de la cabrita. Danza por grupos. Abrazados dos cantadores se disputan a una dama contrapunteando o improvisando un canto
>
> ***Jayamuleryaa***: baile de la mosca. Por grupo, uno tras otro, sin darle tregua al bailador hasta hacerlo caer
>
> ***Jeyuuyaa***: baile de la hormiga. Por grupo, caen todos sobre su presa
>
> ***Iwanayaa***: baile de la iguana
>
> ***Mapayaa***: baile de la abeja. Como enjambres, tratan de caer sobre la humanidad del bailador
>
> ***Amayaa:*** baile del caballo. Tratan de proteger a la yeguada para que otros no le quiten la hembra
>
> ***Puliiktyaa:*** baile del burro. La pareja corre tras su pareja hasta derribarla
>
> ***Ala'alayaa*:** baile del mono (araguato)
>
> ***Kalairaya***: baile del tigre
>
> ***Karaiyaa*:** baile del alcaraván
>
> ***Puichiyaa*:** baile del vaquiro. Parejas en manada atacan a un cazador
>
> ***Matajuayaa***: baile del oripopo. Cataneja. Todas las parejas desplegadas planean en el Pioui (espacio de baile). (2016:296)

En estas categorías, se hace evidente el protagonismo de los animales, en cuanto generación ancestral wayuu, y es ahí, en esta relación entre las cuatro generaciones y el *Territorio*, que se circunscriben las prácticas pedagógicas de la vida cotidiana y los lenguajes ceremoniales del mundo simbólico,

configurando lo que Parra (2018) denominaron "Territorialidad epistémica", según se plantea en la siguiente definición:

> La Territorialidad epistémica se define como proceso cognitivo a partir de las interconexiones que se generan entre las diferentes dimensiones de la percepción, teniendo como puente el *Cuerpo* desde el ejercicio de su corporeidad, porque es precisamente a través de dichas conexiones que se manifiesta la esencia de la *Pedagogía de la reconexión*, es decir, la dimensión espiritual que consolida lo sagrado de la relación simbólica con el *territorio*, espacio desde el cual se configuran prácticas pedagógicas de la vida cotidiana que se constituyen en anclaje de la Territorialidad epistémica, como manifestación concreta de los saberes situados y del *TerritorioCuerpo* como generador de conocimiento. (Citado en Parra y Gutiérrez, 2018:57)

LOS "DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS"

Los "diálogos interepistémicos" que han orientado este tejido, incorporan propuestas de estudiosos occidentales, que como Gavilán plantea la importancia del pensamiento en espiral cuando afirma: "*Hoy más que nunca necesitamos introducir espirales en nuestra mente y aprender a pensar de un modo diferente*" (2012:6), es en este sentido que introducimos la siguiente definición:

> Los *diálogos interepistémicos* buscan consolidar esos otros horizontes del "posible", contrapuestos a la racionalidad monista occidental, con la intención de generar escenarios pedagógicos que permitan concretar los ideales de "justicia cognitiva" (Santos, 2009), donde el reconocimiento de la diversidad epistémica sea un punto obligatorio en la agenda para la sostenibilidad de los acuerdos de Paz en Colombia. (Parra, citado en Parra y Gutiérrez, 2018:37)

Es entonces desde esas lógicas "otras", que el espacio ceremonial de la *Pioui* durante la *Yonna* se asocia con el "círculo de la palabra" donde se escucha la voz de *Jouktai* (viento), pero también la voz de los ancestros muertos, consolidando el Territorio como el primer espacio pedagógico ancestral, donde el "Saber escuchar" se afirma como el primer aprendizaje en la pedagogía wayuu. Algunas de estas prácticas pedagógicas requieren

de tiempos nocturnos para conversar con la abuela *Sawai-Pioüishi* (noche, oscuridad), porque es ahí donde el silencio propicia la conexión espiritual, haciendo que el corazón sienta las palabras y se llene de sabiduría, a partir de la práctica de sentir y escuchar para poder conocer.

Es entonces, a partir de la manifestación de estas situaciones que se otorga sentido a las experiencias de la vida cotidiana, entendidas la situaciones como *"el espacio y el tiempo (quizá deberíamos escribir en plural "espacios y tiempos") en los que vivimos, pensamos, actuamos, nos relacionamos, nos experimentamos como seres corpóreos.* (Mélich, 2016:250). En esas situaciones de la vida cotidiana y el vínculo con los "TerritoriosCuerpo" (Parra, 2013), se va consolidando la memoria colectiva y con ella el "sistema cognitivo" que se configura desde la "experiencia vivida", como manifestación espacio-temporal de la sabiduría ancestral wayuu, es decir, en espiral, según los plantea Toledo.

La permanencia de la sabiduría tradicional a lo largo del tiempo (decenas, cientos y miles de años), puede entonces visualizarse como una sucesión de espirales, no exenta de alteraciones, crisis y turbulencias. Este continuo histórico revela un formidable mecanismo de memorización, es decir, de representación, formación y mantenimiento de recuerdos, que, en el fondo, expresa un cierto "código de memoria". A largo plazo esta memoria colectiva que se circunscribe a la identidad de cada pueblo o lugar, se torna una memoria de especie cuando se generaliza y se visualiza como una variación más de un recuerdo compartido genéricamente. (Toledo y Barrera, 2018:77)

REFERENTE EPISTÉMICO METODOLÓGICO

Este apartado se articula con los planteamientos del "paradigma indígena de investigación" (Tuhiwai, 2015) y las "Epistemologías del Sur" (Santos, 2009), a partir de la Matriz "TerritorioCuerpoMemoria" (Parra, 2018) como referente epistémico de los saberes situados y la investigación interdisciplinar en contexto, con el propósito de lograr un punto de encuentro entre las diferentes miradas, articulación de la cual quiere dar cuenta la siguiente definición:

> La Matriz "TerritorioCuerpoMemoria", en cuanto expresión de las diferentes formas de ver, comprender, sentir y vivir el mundo, se constituye en referente epistémico de los saberes situados, como anclaje de las pedagogías propias, las didácticas y la investigación en contexto. Se escribe sin separar, sin guiones, sin comas y sin puntos para significar las relaciones de **reciprocidad y complementariedad** que se tejen en una dimensión espacio-temporal a espiral, donde las situaciones y vivencias generadas a través de relaciones y vínculos de interconexión y continuidad, entrenzan las manifestaciones del mundo simbólico con los CuerposMemoria que habitan un Territorio. Se consolida a partir del ejercicio de las territorialidades que se configuran desde las prácticas espirituales, pedagógicas, productivas y políticas de la vida cotidiana, dando sentido a los lugares, los tiempos, los tiempos y los lenguajes de la memoria que a través de la tradición oral han perpetuado la memoria colectiva de los pueblos. (Parra, citado en Parra y Gutiérrez, 2018:116)

En este horizonte de diálogos, se plantea una investigación cualitativa, con enfoque interpretativo, cuyo abordaje metodológico requiere de un *e'ina* (tejido) que se articula con la autoetnografía, la autobiografía y la etnometodología, dando espacio a las subjetividades involucradas y al contexto, entendido este como las relaciones que se tejen desde Territorio y los Cuerpos que lo habitan.

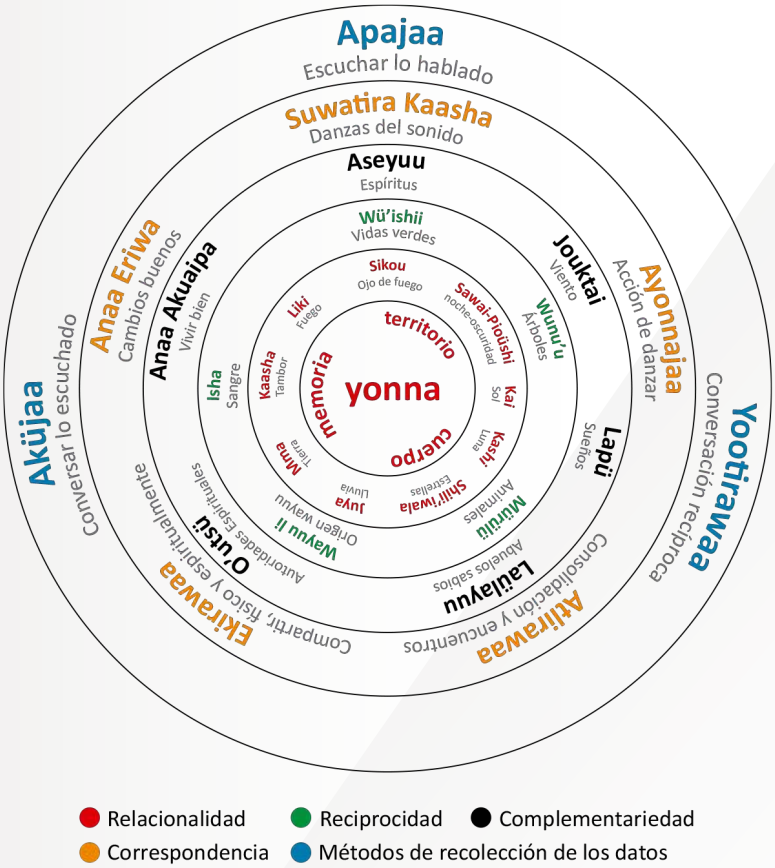
En relación con lo que occidente denomina "técnicas para la recolección de los datos", en correspondencia con las "metodologías descolonizadoras" y el "paradigma indígena de investigación", se recurre a la práctica ancestral del *yootirawa* (conversación) y el *yootopulee* (conversar desde el estómago), donde se desarrolla la práctica pedagógica de la escucha y desde donde se superan "técnicas", que como la "entrevista" ha sido pensada para que sea el investigador quien oriente las preguntas, situación que no se corresponde con la investigación en contexto de los pueblos, toda vez que, son los sabedores quienes orientan el ritmo de la conversación. Estas argumentaciones metodológicas dialogan con las elaboraciones conceptuales elaboradas por los compañeros del semillero *Putchi Anasŭ* Argenis Javier Prieto Polanco y Ronaldo José Navas, a partir de los significados incorporados en el Territorio y las relaciones que en él se generan, a saber:

> ***kottirawaa*** (estar unidos nosotros), donde la unión hombre-naturaleza explica las relaciones con los seres físicos y espirituales que habitan el territorio, y es a partir de esta relación que se identifican "los espacios adecuados" de los cuales nos han hablado algunos sabedores, es decir, los lugares para aprender que en esta sede hemos llamado: Espacios pedagógicos de la oralidad. (Prieto y Navas, 2018, citado en Parra y otros, 2019:62)

Con lo anterior se quiere destacar la dimensión espiritual, como aspecto central para consolidar el tejido que aquí se presenta, toda vez que han sido las relaciones simbólicas y ceremoniales tejidas entre cuerpo, espacio y movimiento las que hicieron posible, casi de forma paralela, dos ejercicios epistémicos importantes: la ruvta metodológica y la consolidación de una metodología propia wayuu para hacer investigación desde adentro (Figura 1.2).

La anterior elaboración da cuenta de tres etapas, como camino de ida y vuelta para hacer investigación desde la cultura wayuu. En primer lugar, ***Apajaa*** (escuchar lo hablado). Consiste en disponer los oídos y la cabeza para percibir las expresiones narrativas de los sabios, sin interrumpir el espacio del silencio y la escucha, como bien lo explica Carlos Lenkersdorf en el siguiente párrafo, a partir de una experiencia con el Pueblo Maya-Tojolabal en el Estado de Chiapas, en México.

> El 'ab 'i no solo corresponde al escuchar, sino que tiene una paleta muy amplia de significados que se ramifica en muchos derivados. Va del escuchar al oír, sentir, saborear, fumar y tener compasión. Se explica el sentir, por el hecho de que el escuchar y oír corresponden a formas del sentir, a menudo desde la perspectiva del otro. De este modo se explica el derivado 'ab'jula o 'a'jtila y 'a'julal. Así es que al escuchar nos fijamos en lo que el otro o los otros nos dicen. De esta manera se enfatiza la relación de reciprocidad del nosotros. Pero de hecho se enfatiza otra particularidad del verbo, tanto en el sentido de escuchar como de sentir, quiere decir, percibir palabras y sentimientos desde la perspectiva del otro o de los otros. (2008:122)



Relacionalidad · Reciprocidad · Complementariedad
Correspondencia · Métodos de recolección de los datos

Figura 1.2. Tejido de la investigación propia desde la cosmovisión wayuu. Elaboración Propia: Lizandro Epiayu.

Seguidamente se consolida el ***Yootirawaa*** a partir de la conversación que se da como cuerpo colectivo, donde los sabedores a partir de la reciprocidad de la *Putchi Anasü (Palabra Sabia. Palabra de Consejo),* recrean los espacios pedagógicos de la vida comunitaria. Finalmente, el ***Aküjaa*** (conversar lo escuchado) permite compartir en otros espacios las experiencias contadas por los sabedores. Es un proceso donde el investigador se convierte en un narrador de todas las memorias compartidas. Al haber puesto los oídos y guardado en el estómago la palabra de los sabios el investigador se involucra como un sabedor y protagonista de la palabra escuchada.

Para el "análisis y sistematización de la información", se toma en consideración la metáfora del "amarre" de los *sho'oü* (nudos). En este sentido es necesario aclarar, que las categorías se fueron configurando en la medida en que se avanzaba en la experiencia investigativa y que su interpretación se da a la luz de la "fenomenología hermenéutica", que permite una lectura propia de la realidad wayuu en cuanto manifestación concreta de ese "espacio vital" que Manen plantea como "condiciones de posibilidad para hacer el análisis fenomenológico", a partir de los cinco "existenciales" relacionados a continuación:

> Un modo posible de ayudar en este proceso de investigación reflexivo es empleando los existenciales de la relación vivida (relacionalidad), cuerpo vivido (corporalidad), espacio vivido (espacialidad), tiempo vivido (temporalidad) y cosas y tecnologías vividas (materialidad) para explorar los fenómenos de una manera heurística. Las nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido que pertenecen al mundo de la vida de alguien... (Manen, 2016:346)

DESARROLLO: DISCUSIONES, REFLEXIONES Y HALLAZGOS PRELIMINARES

Uno de los resultados preliminares a través de los cuales comienza a tomar forma la ruta metodológica que aquí se presenta, es fruto del ejercicio interpretativo que relaciona los lenguajes ceremoniales de la *Yonna* con los principios de "Relacionalidad, Reciprocidad, Complementariedad y Correspondencia", a saber:

Principio de relacionalidad, se manifiesta en la *Pioui* como representación de los círculos estelares del espacio y los abuelos estelares cósmicos *Ka'i, Kashi* (sol, luna), que unen el mundo visible con el mundo invisible, es el ojo de la tierra, es el vínculo que conecta la tierra con el espacio celeste. **Principio de reciprocidad,** *Isha* (sangre), se relaciona con el líquido más preciado de la vida de los seres vivos, que no debe faltar en el espacio ceremonial de la danza cuando se ofrece la *Yonna*, porque esto permitirá un buen diálogo, ya que la sangre derramada de los animales sacrificados será

consumida por la tierra y el olor de la sangre será de alimento a los espíritus. Es una ofrenda que se da desde la reciprocidad del alimento. **Principio de complementariedad,** se da a partir del ejercicio de la Corporeidad y la Territorialidad en las relaciones que se tejen entre las energías masculinas y femeninas, desde los lenguajes del Cuerpo que hacen visible la conexión de los cuerpos danzantes y la memoria ancestral representada en los pasos de los danzantes al imitar a seres estelares como *Juya y Mma* (seres masculino y femenino), y también los ancestros animales y vegetales de las generaciones wayuu. Es así como en esta práctica ceremonial la mujer y el hombre corporizan movimientos de los animales, incitados por el lenguaje de la *Kaasha que* manifiesta los sonidos de la naturaleza y los árboles mediante la voz de *Jouktai* (viento), homenajeándolos como hermanos mayores de la creación cósmica. **Principio de correspondencia,** *Mojuusü wa'injalaa* (actuar mal desde el corazón), tiene que ver con la responsabilidad de la acción misma, de hombres y mujeres, haciendo un llamado a la reflexión sobre el daño que se ha ocasionado a los ancestros de las otras generaciones wayuu (vegetales y animales). Tiene que ver con las consecuencias de los actos ambiciosos que como las explotaciones mineras han lastimado a la Madre Tierra, contaminando la sangre de los arroyos, ríos y enfermando todos los seres que existen en nuestro territorio, incluidos humanos, animales y vegetales. A causa de estas ambiciones económicas y la no realización de las prácticas espirituales de agradecimiento y armonización, caso concreto la folclorización de la *Yonna*, nos ha llevado como Pueblo al abandono de prácticas espirituales y políticas comprometidas con el cuidado del Territorio y la Vida que en él está contenida. Es así como hoy día el Pueblo wayuu, sufrimos la furia de los abuelos cósmicos, enfrentando lo que desde occidente se conoce como "cambio climático" y "desnutrición".[12]

[12] Ponencia presentada por Lizandro Epiayu en el encuentro de la REDCOLSI (Red Colombiana de Semilleros de Investigación), Barranquilla, Colombia. Octubre de 2017.

Figura 1.3. La *Yonna* como manifestación del Buen Vivir Wayuu.
Elaboración propia: Lizandro Epiayu.

Otros avances importantes se consolidaron a partir de las conversaciones con los abuelos, orientando talleres comunitarios en espiral, considerando que: "En un modelo en espiral, el conocimiento y los procesos históricos pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un final" (Gavilán, 2012:18).

Así, con los 29 estudiantes de la comunidad Nueva Esperanza, se construyó un espacio pedagógico, desde el cual se comparten conocimientos sobre la *Yonna* y su significado espiritual. Fue a partir de esta experiencia realizada como "técnica para la recolección de datos", que empezó a tomar cuerpo la ruta metodológica que aquí se presenta, a partir del análisis de *Ayonnajaa* (acción de danzar).

Asimismo, durante el proceso de recolección de los "datos", se realizaron actividades para conversar con el fuego, debajo de un árbol de olivo con ***Nuchuwalaa Pioui*** (las llamas del fuego en la espiral). Esta experiencia posibilitó a los estudiantes incorporar esas dimensiones del tiempo narradas por sus abuelas en las mañanas, mientras sentadas al lado del fogón narran los mensajes recibidos desde el lenguaje de los sueños. En palabras de Gavilán, una vivencia, donde el espacio se percibe como esa red "interconectada de relaciones cósmicas, naturales y humanas" (2012:20).

Figura 1.4. El Pensamiento en espiral y los saberes situados. Foto Lizandro Epiayu (Encuentro con otras escuelas, 19 octubre de 2018).

Los constructos teóricos y epistémicos tejidos desde la conversación se fueron sistematizado a lo largo de la investigación, al tiempo que eran socializados con la comunidad y con los estudiantes mediante "técnicas" como los talleres en contexto y los círculos de la palabra, para dialogar con algunos padres que como seguidores de alguna de las iglesias ubicadas en el

territorio, calificaron las prácticas culturales realizadas en el árbol, como "actos de brujería" y pecado. No obstante estas oposiciones, los niños y niñas se mostraban alegres e interesados y las actividades pedagógicas se continuaron realizando.

LOS PRIMEROS AMARRES DE LA RUTA METODOLÓGICA

Las experiencias registradas como "técnicas para la recolección de datos" dan cuenta de los "diálogos interepistémicos", a partir de los cuales fueron abordados los contenidos escolarizados, en correspondencia con el "Paradigma indígena" y los principios del "Buen Vivir", como manifestaciones de un cuerpo colectivo y de la representación simbólica de ese mundo espiritual donde se manifiestan los lenguajes, los tiempos y los lugares de la memoria que consolidan la sabiduría ancestral wayuu.

Figura 1.5. *Pioui* como manifestación simbólica de los lenguajes ceremoniales de la *Yonna*. Foto Lizandro Epiayu (Comunidad Nueva Esperanza, 2018).

Esta elaboración comunitaria, abrigada por un antiguo árbol de olivo, representa la articulación de los habitantes de las cuatro generaciones wayuu que desde allí se comunican, constituyéndose para los niños y la Comunidad en sitio de conversación con los abuelos invisibles de la naturaleza.

De estas prácticas pedagógicas, surgieron interrogantes que fueron los primeros amarres para el desarrollo de la ruta metodológica ***Sukulalan Suwatira Kaasha*** *y* el abordaje transversal en los currículos escolarizados de los cursos de Etnociencias, Cosmovisión y Territorialidad, incorporando temáticas que permitieron visibilizar la relación existente entre los seres vivos, la ley de origen y la formación de la vida desde el universo. A partir de este ejercicio los estudiantes comenzaron analizar categorías en wayunaiki, para luego formular preguntas relacionadas con la *Yonna*, concentrando su atención en el cuerpo de los danzantes, los movimientos como representaciones de las generaciones de los ancestros animales y el espacio circular ceremonial de la *Pioui*. Estas fueron sus preguntas: profesor, usted nos ha explicado que la espiral tiene un ojo, ¿en este caso es el sol, el abuelo fuego? (Epieyu Osabel, 9 años). Profesor, ¿Cuando estamos danzando *(Ayonnajun*) en la espiral del sitio sagrado, la danza de la tierra, lo estamos haciendo a *Ka'i* (sol), *Kashi (*luna) y *Shili'iwala*? (Fernández Jeraith, 7 años).

E'ITAWAA (RESULTADOS)

Los resultados muestran como cada *sho'oü*(nudo) ha sido parte complementaria en el *e'ina* (tejido) en el sentido no solo metafórico, sino desde la sabiduría ancestral que se manifiesta en la *Yonna* como lenguaje ceremonial del pueblo wayuu, dando cuerpo a la ruta metodológica ***Sukulalan Suwatirra kaasha*** (círculo danzante del sonido) que da cuenta de las huellas de ese "danzar nosotros", como el camino de ida y vuelta manifestado en la *Pioui*, en cuanto pensamiento en espiral que simbólicamente se corresponde con el espacio y movimiento de los cuerpos danzantes, como representaciones del mundo cósmico, animal, vegetal y humano que configuran las cuatro generaciones wayuu.

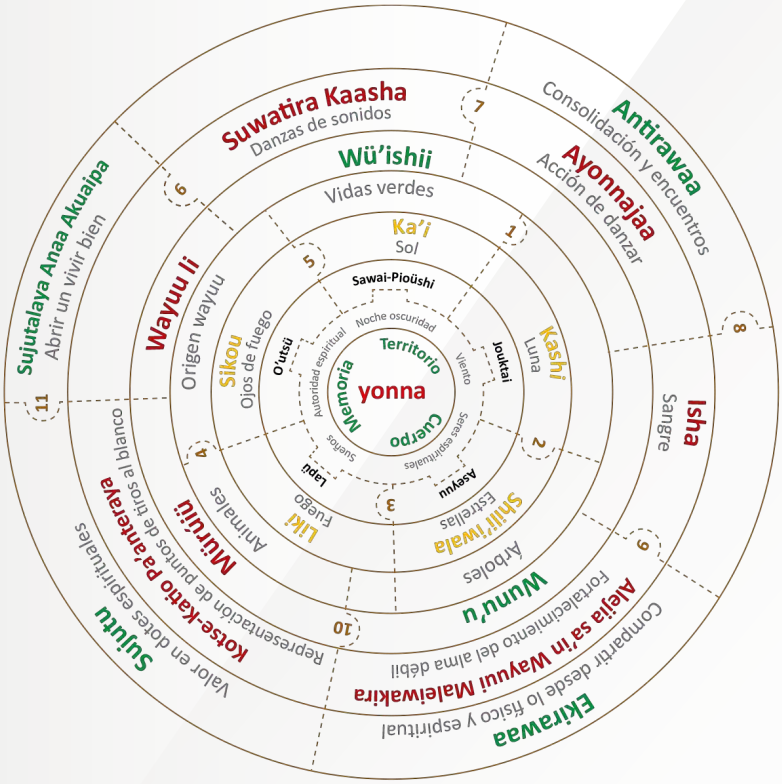
La elaboración del componente epistémico en espiral fue objeto de una revisión exhaustiva de cada categoría en wayunaiki, y fue así como en el recorrido de la memoria tejida y de la palabra escrita, pasó por diferentes interpretaciones a partir de los aportes del profesor Mercado, investigador y sabedor Wayuu. A continuación se presentan apartes de este diálogo entre los dos investigadores wayuu:

> Tú sabes bien que nuestro pensamiento wayuu no está disperso. Todo es unido en un kottirawaa, todos conectados entre todos. Debes llevarlo como un tejido del sentar de una mochila. Utiliza los colores como las diferentes situaciones y diversos pensamientos. Luego más arriba, al terminar todo, conéctalos. Ponte a ver cómo vivimos o estamos hoy día en la madre naturaleza, todo está tejido como en un telar. El conocimiento no está de uno en uno, no está aislado. Todo está integrado.
>
> Comenzando con el círculo central *Sawai-pioushi*, se representa *Kashi, kai, shili'iwali* (seres estelares). Luego vemos el forro de la *Kaasha* que representa *mürülü* (animales*),* la caja representa *wunu'u* (árboles) o *wü'ishii* (lo que está verde en la naturaleza). Siguiendo el proceso relacional, llegamos al hombre quien ejecuta o toca la *kasha*, pero también el amarre tiene algo que une o aprieta el todo. Ese es el tejido que teje entre las cuatro generanciones: *mürülü, wunu'u, kashi, kai, shili'iwali* con la abuela *Sawai-pioüshi*.
>
> Para el mundo *alijuna* (occidental) el conocimiento es separado *nataya, nataya musu tuu, kasakalü* (separa, separa las cosas del otro). Para nosotros todos es integral, *choujasu, tuu Mayaa, tuu Mayaa* (hace falta este, para que se una con este otro). El vínculo de la danza con el Territorio y el Cuerpo**,** no es más que el tejido de la *Pioui*, con el *Alejia Sa'in Wayuu*, esto es lo que es la espiritualidad.[13]

Así se fue avanzando en la consolidación del componente epistémico para explicar la ruta metodológica ***Sukulalan Suwatira Kaasha*,** con el propósito de articular los aprendizajes de la vida cotidiana, desde los lenguajes ceremoniales de la *Yonna,* con los contenidos escolarizados para abordar los cursos de Etnoeciencias, Cosmovisión y Territorialidad, en los grados de "multigrado" de la Comunidad Nueva Esperanza.

[13] Conversación entre los dos investigadores wayuu en Riohacha, La Guajira. octubre 2018

Físicamente la ruta se presenta como un componente en madera con once piezas desarmables, las cuales incorporan veintidós categorías en wayuunaiki, situando al centro la Yonna. La "categoría" número uno: *Sawai Piovshi* representa el origen y a partir de allí se continua la elaboración conceptual en espiral, hasta llegar a la pieza número once, que se corresponde con la categoría veintidós: *Sujutalaya Anaa Akuaipa (Vivir Bien),* la cual simbólicamente se corresponde de nuevo con la "categoría" número uno.



● Espiritualidad ● Sabiduría estelar ● Naturalezahombre ● Tierra/Territorio

◯ Transformación del conocimiento y revitalización conceptual de los valores wayuu.

Figura 1.6. Componente Epistémico *Sukulalan Suwatira Kaasha.*
Fuente: Elaboración Lizandro Epiayu a partir de Mercado (2018).

Todas las categorías están articuladas para expresar las relaciones cósmicas que se tejen a través del sonido de la *Kaasha*, como presencia permanente de las voces del viento que armonizan la circularidad espacial de la Pioui, con el movimiento los Cuerpos danzantes, quienes a su vez configuran espiritualmente, las cuatro generaciones desde la Ley de Origen wayuu, manifestadas en el acto ceremonial de la Yonna. Relaciones explicadas simbólicamente a partir de los siguientes colores: **El negro** representa la espiritualidad de todo lo que existe y se mueve en el territorio: físico, terrenal y cósmico. **El amarillo** representa la sabiduría estelar y ancestral como riqueza del pensamiento wayuu. **El rojo** representa la sangre de la "Naturaleza-hombre" que tiene vida y memoria. **El verde** representa la sangre vegetal y todos los abuelos árboles. **El marrón** representa los colores de la tierra y los paisajes del desierto como la piel de la madre *Mma*. **El blanco** representa la alternativa de trasformación del conocimiento pedagógico en nuestro territorio desde la revitalización conceptual de los valores culturales wayuu.

Así, la ruta ***Sukulalan Suwatira Kaasha*** se constituye en un etnométodo, en cuanto elaboración desde la cosmovisión wayuu, como aporte para la construcción del PEC y del SEIP[14], y como aporte desde la Etnoeducación para la articulación entre los currículos escolarizados y las prácticas espirituales, pedagógicas, económicas y políticas propias del Pueblo Wayuu.

La elaboración en madera se acompaña de una propuesta explicativa que incorpora desde cada categoría analítica, una aproximación lingüística en castellano que permita un acercamiento al proceso que se concreta en el espacio a espiral, como lo explica la tabla 1.1.

[14] Proyecto Educativo Comunitario y Sistema Educativo Indígena Propio.

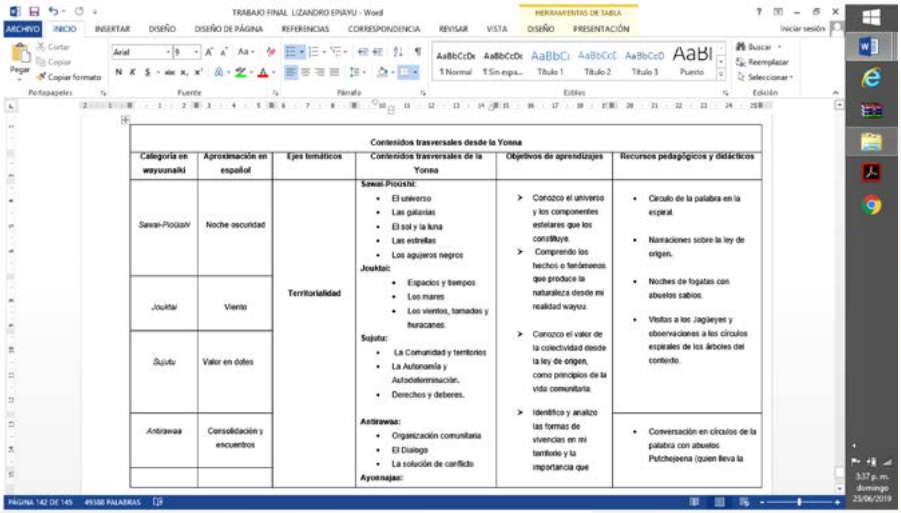
Tabla 1.1. O'ukajirawaa pűtchii (tejido de palabras) – Categoría de Análisis

No. Secuencia	Categoría en Wayunaiki	Aproximación en español	Análisis en el proceso en espiral en la Danza de la Yonna
1	***Yonna***	Danza	Movimiento ceremonial espiritual del pensamiento wayuu
2	***Sawai-Pioüshi***	Noche oscuridad	Origen y madre espiritual del EspacioTiempo
3	***Jouktai***	Viento	Energía masculina que transporta las voces de los Aseyuu y los mensajes del sonido de la ***Kaasha***
4	***Aseyuu***	Seres espirituales	Guardianes y guías del territorio, dan manifestaciones en los sueños para convocar la realización de la danza o ceremonias espirituales
5	***Lapü***	Sueños	Es el mensaje que dan a través de la acción de soñar que envían los Aseyuu, para hacer la petición de los lenguajes ceremoniales, la cual es interpretado por los abuelos wayuu. **O'ütsu**
6	***O'utsü***	Autoridad espiritual	Sabios protectores espirituales que conectan e invocan la vida con la dimensión espiritual de los abuelos ya fallecidos en el pasado
7	***Ka'i, Kashi, Shili'iwala***	Sol, Luna, estrellas	Abuelos masculinos cósmicos estelares, progenitores de la vida en el mundo wayuu
8	***Liki***	Fuego	Simboliza el alimento, tanto físico como espiritual que se ofrece en las danzas rituales
9	***Sikou***	Ojos del fuego	Relación entre la luz, las figuras, los sonidos de las llamas que visualizan presencias espirituales
10	***Wü'ishii***	Vidas verdes	Primeras generaciones unicelulares de la existencia vegetal
11	***Wunu'u***	Árboles	Generación de la vida vegetal de los árboles y plantas en el territorio
12	***Mürülü***	Animales	Tercera generación de la vida animal como complemento de lo vegetal
13	***Wayuu Ii***	Origen wayuu	Cuarta generación del pensamiento estelar, para la vida y la creación de los seres wayuu, como protectores de la madre tierra

No. Secuencia	Categoría en Wayunaiki	Aproximación en español	Análisis en el proceso en espiral en la Danza de la Yonna
14	***Suwatira Kaasha***	Danzas de sonidos	Espacio de danzas para iniciar el toque de armonización y ejercicio ceremonial
15	***Ayonnajaa***	Acción de danzar	Acto de danzas entre el hombre y la mujer alrededor del circulo espiral
16	***Isha***	Sangre	Simboliza la vida animal y humana que se ofrenda en el acto ritual de la danza ceremonial
17	***Alejia sa'in wayuu; Maleiwakira***	Fortalecimiento del alma débil	Acción de sanar y proteger corazón eternamente, mediante rituales de intercambiar el alma de un animal por la vida humana, espiritualmente
18	***Pa'anteraya Kotse-Katio***	Representación de puntos de tiros al blanco.	Representa un punto de tiro al en este caso una *Kotse* (rompo de cuatro dimensiones) y *Katio* (gallo de color rojo), como blanco para sanar las almas y obtener la vida eterna
19	***Antirawaa***	Consolidación y encuentros	Comunicación y encuentros comunitarios entre lo visible e invisible en la danza Yonna
20	***Ekirawaa***	Compartir desde lo físico y espiritual	Pedagogía del compartir físico, espiritual del alimento el pensamiento ancestral ceremonial
21	***Sujutu***	Valor en dotes espirituales	Un valor requerido por la sanación y armonización del alma wayuu en animales o recursos propios de la cultura wayuu
22	***Sujutalaya Anaa Akuaipa***	Abrir un vivir bien	Proceso de armonización para encontrar el equilibrio comunitario en un buen vivir con el territorio y los seres invisibles

Fuente: Elaboración Propia Lizandro Epiayu.

La articulación entre los diferentes contenidos y ejes temáticos se abordan de manera transversal en los cursos de Etnoeciencias, Cosmovisión y Territorialidad, dando lugar a una investigación educativa aplicada, de la cual por motivos de espacio se presenta solo una parte. La propuesta se consolida como anclaje de las pedagogías propias y las didácticas en contexto, a partir de los lenguajes ceremoniales de la *Yonna* como ejercicio de la Territorialidad y la Corporeidad en la cultura Wayuu.



Contenidos trasversales desde la Yonna

Categoría en wayuunaiki	Aproximación en español	Ejes temáticos	Contenidos trasversales de la Yonna	Objetivos de aprendizajes	Recursos pedagógicos y didácticos
Sawai-Pioüshi	Noche oscuridad	Territorialidad	**Sawai-Pioüshi:** • El universo • Las galaxias • El sol y la luna • Las estrellas • Los agujeros negros **Jouktai:** • Espacios y tiempos • Los mares • Los vientos, tornados y huracanes. **Sujutu:** • La Comunidad y territorios • La Autonomía y Autodeterminación. • Derechos y deberes. **Antirawaa:** • Organización comunitaria • El Diálogo • La solución de conflicto **Ayoonajaa:**	➢ Conozco el universo y los componentes estelares que los constituye. ➢ Comprendo los hechos o fenómenos que produce la naturaleza desde mi realidad wayuu. ➢ Conozco el valor de la colectividad desde la ley de origen, como principios de la vida comunitaria. ➢ Identifico y analizo las formas de vivencias en mi territorio y la importancia que	• Círculo de la palabra en la espiral. • Narraciones sobre la ley de origen. • Noches de fogatas con abuelos sabios. • Visitas a los Jagüeyes y observaciones a los círculos espirales de los árboles del contorno.
Jouktai	Viento				
Sujutu	Valor en dotes				
Antirawaa	Consolidación y encuentros				• Conversación en círculos de la palabra con abuelos Putchejeena (quien lleva la

Figura 1.7. *O'ukajirawaa pütchii* (tejido de palabras). Contenidos transversales para el curso de Territorialidad. Fuente: Elaboración Propia Lizandro Epiayu.

REFERENCIAS

Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

Gavilán, V. (2012). *El pensamiento a espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Working Paper, serie 40. Santiago de Chile: Ñuke Mapuförlaget.

Grosfoguel, R. (2016). Del "Extractivismo económico" al "Extractivismo Epistémico": Una forma destructiva de conocer, ser y estar e el mundo. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades No. 24* (enero-junio 123-143), Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar Enseñanzas maya-tojolabales*. Mexico: Plaza y Valdés.

Manen, M. V. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenología*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Mèlich, J. C. (2016). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.

Mercado, R. (2018). *Narraciones indígenas del desierto*. Bogotá: Norma.

Parra, Y. (2013). *Oltre Oceano: Altri Orizzonti del Possibile. Epistemologie di Abya Yala e Progettualità Esistenziale*. Tesis doctoral, Universidad de Bolonia. Disponible en: http://amsdottorato.unibo.it/5428/1/PARRA_YOLANDA_TESI.pdf

Parra, Y., Gutiérrez, S., Prieto, A., Navas, R. y Epiayu, L. (2019). *Diálogos Interepistémicos: Etnoeducación. Educación Propia y SEIP. Aportes desde el Semillero Putchi Anasŭ a las Didácticas Situadas, las Narrativas, la Investigación en Contexto y la Práctica Pedagógica.* Colombia: Uniguajira.

Parra, Y. y Gutiérrez, S. (2018). *Diálogos interepistémicos: Ecologías, Territorialidades, Metodologías y Pedagogías Pluriversas para el Buen Vivir con Paz*. Bogotá: Gente Nueva.

Paz-Ipuana, R. (2016). *Ale'eya conceptos y descripciones de la cultura Wayuu* (Tomo II). Fondo Riohacha. La Guajira: Editorial Wayuu Araurayu.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: Siglo XXI

Toledo, V. y Barrera-Bassols, N. (2018). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Tuhiwai, L. (2015). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas* (Traducción de Kathryn Lehman). Santiago, Chile: LOM.

Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Colaboración especial*, *2*(11). Guadalajara, Jalisco, México: Tukari.

Cultura corporal Wayuu: reflexiones epistemológicas para su pedagogización

2

María Fernanda Giraldo Polanco
Ernell Villa Amaya

Resumen: Vincular los saberes y metodologías wayuu a los procesos de educación propia que se vienen implementando en su territorio, requiere de una serie de reflexiones epistemológicas que fundamenten su *pedagogización*. Esto implica pensar la pedagogización como proceso histórico y político inmerso en las luchas de los movimientos sociales indígenas en Colombia, que han permitido transitar de la llamada "Etnoeducación" al Sistema de Educación Indígena Propio –SEIP–. Asimismo, se aborda el debate sobre la racionalidad del conocimiento científico y lo diferente que resultan sus lógicas con respecto a las del conocimiento wayuu. Se pone en evidencia la necesidad de considerar el concepto de cultura trascendiendo la mirada funcionalista y folklorizante que ha predominado en los contextos educativos, y la manera de asumir la diversidad *intracultural* tan significativa para el pueblo wayuu. Los debates contemporáneos que invitan a pensar de manera distinta la educación corporal también emergen en estas reflexiones que señalan nuevos horizontes para construir una relación más dinámica e integral entre cultura-cuerpo y educación que parta de las formas propias de enseñar y aprender del pueblo wayuu desde la integralidad de sus saberes.

Palabras clave: cultura wayuu, cuerpo, educación propia, pedagogización.

Abstract: Moving Wayuu indigenous knowledge and methodologies to the own educational processes that are being implemented in its territory, requires an epistemological thoughts that support its pedagogization. This implies thinking pedagogization as a historical and political process immersed in the struggles of indigenous social movements in Colombia, which have allowed the passage of the so-called "Ethnoeducation" to the Own Indigenous Educational System-SEIP. Also, the rationality of scientific knowledge debate and how different its logic is compared with those of Wayuu knowledge. It highlights the need to consider culture concept transcending the functionalist and folklorizing gaze that has predominated in educational contexts and how to assume the intracultural diversity so significant for the Wayuu people. Contemporary debates that invite us to think differently about body education also emerge in these reflections that point to new horizons to build a more dynamic and integral relationship body-culture-education based on Wayuu traditional ways of teaching and learning from their integral knowledge.

Keywords: wayuu indigenous people, body culture, own education, pedagogization.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar los alcances y dificultades que enfrenta la implementación del nuevo modelo de educación de los pueblos indígenas en Colombia, denominado Sistema de Educación Indígena Propio –SEIP–, a partir de una serie de reflexiones epistemológicas sobre la movilización de los saberes ancestrales relativos a la cultura corporal del pueblo wayuu, hacia los currículos escolarizados de las instituciones educativas de su territorio.

Aunque actualmente las políticas públicas y los marcos jurídicos son favorables, en la realidad de los contextos de la educación indígena aún permanecen los imaginarios y las prácticas universalistas y etnocéntricas. De esta manera, la linealidad de una visión unitaria de la historia y el eurocentrismo que han sido presentados como discurso dominante en la

Etnoeducación[1], el desconocimiento de los sentimientos, la imaginación, los sueños, el juego, las artes, la poesía, la fiesta y otras manifestaciones simbólicas de la cultura corporal, sumamente relevantes para la trasmisión del conocimiento wayuu, han sido ignorados en su educación.

Es por esto que pensar la *pedagogización* de la cultura corporal wayuu requiere de profundas reflexiones epistemológicas que orienten su abordaje teórico y metodológico, pero sobre todo que se sitúen en el ejercicio político de las comunidades indígenas en Colombia, que hoy están transitando del modelo de la *Etnoeducación* a la implementación del SEIP. Este proceso emerge en el contexto más amplio del reconocimiento de la pluriculturalidad de los estados latinoamericanos y la resignificación de la Educación Intercultural Bilingüe como proyecto epistémico que implica la reivindicación de saberes sometidos en el marco de la lucha y la resistencia de los pueblos indígenas. En consecuencia, se ubica en la orilla epistemológica de las *pedagogías decoloniales* (Walsh, 2013:28) e *insumisas* (Medina, 2015) fundamentado en "un paradigma otro" como el que plantea Mignolo, en el que se conectan formas diversas y críticas de pensamiento y análisis asentados en las historias marcadas por la colonialidad (2003:19-20).

El ejercicio de *pedagogizar* la cultura corporal wayuu implica: partir de la diferencia entre lo que en Colombia se ha denominado "etnoeducación" y lo que actualmente se viene implementando como SEIP; problematizar sobre la racionalidad del conocimiento científico, lo limitado que este resulta para comprender los saberes ancestrales wayuu y la necesidad de considerar lógicas "otras", de trascender una mirada funcionalista de la cultura que haga posible un abordaje integral. Estas reflexiones también permiten entender la *pedagogización* como un ejercicio de movilización

[1] El término *Etnoeducación* aún se utiliza en Colombia para denominar a la educación con enfoque diferencial para grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, ROM), reconocida como derecho constitucional pero que en la actualidad no opera de la misma manera que hace 30 años cuando las primeras reivindicaciones de los movimientos sociales le dieron origen, fundamentalmente como política de acción afirmativa pero con una mirada integracionista. Hoy, aunque bajo el mismo rótulo de *Etnoeducación*, esta se encuentra en un proceso de transición hacia los Sistemas de Educación Propios en Colombia, cuyo régimen especial fue creado bajo el Decreto 1953 del 7 de octubre de 2014, gracias a la acción política de los movimientos sociales indígenas.

de contenidos culturales esencial para la construcción de los currículos propios como parte de un proceso político que emerge a partir del reconocimiento de derechos; partir del hecho de que la educación ha sido un dispositivo de poder que ha ejercido violencia física y simbólica sobre los cuerpos, lo que implica que se deba construir una nueva relación cultura-cuerpo-educación que fundamente la educación corporal propia wayuu.

DE LA ETNOEDUCACIÓN AL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIO-SEIP

Estas reflexiones surgen en medio del proceso de transición de la "Etnoeducación" al SEIP en Colombia. Esto como consecuencia de las luchas de los movimientos sociales y las reivindicaciones de los pueblos originarios de América Latina en materia de educación, que hoy ya no son las mismas de hace treinta años, y que cada vez reclaman mayor autonomía y, sobre todo, el derecho a *descolonizar* su educación.

La educación intercultural surgió en América Latina durante los años 80 como política de acción afirmativa, que trajo consigo la focalización de acciones de los Estados para conseguir la asimilación o integración de la población indígena, desconociendo el valor de sus saberes ancestrales, dando continuidad a la subordinación, a las estructuras, valores y formas de ser dominantes (Cruz, 2015:195-196). En Colombia, este modelo fue asumido bajo la denominación de *Etnoeducación*, a partir de la propuesta conceptual del "etnodesarrollo" de Bonfil Batalla como alternativa al desarrollismo (Calvo y García, 2013:245), pero en otros países como Ecuador, Perú, Bolivia y México se asumió este modelo como *educación intercultural bilingüe,* estructura conceptual que aún coexiste y se sobrepone a los nuevos proyectos epistémicos de los movimientos sociales indígenas, que han surgido como parte de sus luchas políticas e implican la recuperación de los saberes sometidos en el marco de la lucha y la resistencia (Illicachi, 2015; Sartorello, 2016).

En este orden de ideas, la *educación propia* en Colombia también forma parte de esos procesos educativos interculturales que se vienen adelantando en otros países latinoamericanos, que han iniciado por la acción de las luchas políticas de comunidades, organizaciones y pueblos indígenas; pero que también requieren avanzar en sus dimensiones epistemológica y pedagógica, como lo plantea Sartorello (2016:122-124).

La *educación propia* se fundamenta en principios como la territorialidad, la espiritualidad indígena, las lenguas, otras formas de comunicación, la familia y la comunidad, y ha sido definida como el "conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios" (CONTCEPI,[2] 2012:25).

Esta no es una educación *etnicista* que hace apología solamente a lo indígena desconociendo el conocimiento occidental. Hay que entender el concepto de *educación propia* considerando "lo propio" como una postura política, no lo literalmente "propio" desde una concepción "purista" de la cultura. En consecuencia, "lo propio" como apuesta política nada tiene que ver con el esencialismo (Villa, 2014), pues la defensa de lo local no implica una apología al pasado (Sierra, 2003), ni caer en el relativismo cultural extremo o en fundamentalismos. Esto es coherente con lo que plantea "el horizonte decolonial que permite descentrar la pedagogía de la educación, ir más allá de la pedagogía crítica y contemplar lo pedagógico desde una postura mucho más política, arraigada a las luchas de existencia y del vivir" (Walsh, 2013:19) definiendo un nuevo enfoque de la *educación propia* en Colombia.

Walsh (2013) señala que es necesario partir de propuestas arraigadas en la memoria colectiva para desarrollar una praxis político-pedagógica que busque la justicia, dignidad, libertad y humanización de la educación (p. 27). Para esta autora, lo pedagógico y la pedagogía son prácticas y estrategias

[2] Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas.

que emergen en la resistencia, la oposición, la insurgencia, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (p. 29). Estas pedagogías implican pensar "desde" y "con" abrir grietas, provocar aprendizajes, desaprendizajes, reprendizajes, desprendimientos y nuevas relaciones, pues son "pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas" (pp. 66-67).

La *educación propia*, además de ser decolonial es insumisa, es una "pedagogía otra", emergente y que convoca a la reflexión crítica para la construcción de una nueva sociedad (Medina *et al.,* 2015). Esto es coherente con la agenda política de los pueblos indígenas hoy en Colombia, pues el SEIP ha sido posible gracias a la resistencia y a la rebeldía frente a la hegemonía del poder gubernamental. Para Medina *et al.* (2015) la insumisión es la forma de producir algo propio para configurar un horizonte y hacer posible la formación en el contexto de la escuela que además de ser un lugar de disputa y resistencia se pueda consolidar como espacio de articulaciones, diferencias y transformaciones.

El objetivo de la *educación propia* es contextualizar la educación en la cotidianidad y pensarla desde las realidades comunitarias. Esto implica que en la escuela se reflexione y se investigue acerca de los problemas políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales del territorio; con una amplia participación de la comunidad que debe establecer sus *propias* pautas para: la selección de contenidos, la definición de los criterios para el uso de las lenguas, los perfiles de los maestros, el ideal de ser humano a formar, la relación escuela-comunidad, las estrategias para la orientación de las actividades y las metodologías de enseñanza y aprendizaje (Bolaños, 2007).

Si bien, los proyectos de *educación propia* se desprenden de los *Planes de vida*[3], se construyen desde los espacios comunitarios, escolarizados, sagrados, cotidianos, familiares y tradicionales (CONTCEPI, 2012); deben trabajar con diseños curriculares que incluyan áreas integradas y que consideran las formas culturales de socialización, el desarrollo cognoscitivo

[3] Es una herramienta de planificación que definen los recursos, necesidades, anhelos y la visión política de una comunidad indígena. En Colombia, los entes territoriales indígenas (resguardos) o las organizaciones reconocidas por el Ministerio del Interior deben formular sus planes de vida como fundamento para la gestión de recursos públicos que garanticen la ejecución y desarrollo de los mismos.

de niños y niñas ligado a su entorno cultural, las formas propias de relacionarse con la naturaleza, entre otros asuntos.

Pero la educación propia aún tiene que superar algunas barreras tales como la herencia de la institucionalización de la educación dirigida a los grupos étnicos que surgió en Colombia desde el siglo XVI hasta el XVIII, y cuya misión fue civilizar y evangelizar para "hacer persona al otro" (Castillo y Rojas, 2005). En las escuelas tradicionales y las etnoeducativas, aún hoy día, se sigue contribuyendo no solo al menosprecio por parte del 'otro' mestizo sino al de los mismos indígenas, porque la escuela ha mostrado a ese mestizo como ideal, su conocimiento como verdadero, su religión como superior y su idioma como civilizado (González, 2012). Esto ha traído como consecuencia que bajo el modelo de educación indígena conocido como *Etnoeducación* los docentes continúan "repitiendo los esquemas de su propia experiencia educativa que ha sido orientada en todo sentido desde una óptica occidental" (Enciso, 2004:12).

De esta manera, la autonomía que se otorga a los indígenas en Colombia mediante el Decreto 1953 de 2014[4] no garantiza que los *sistemas propios* realmente lo sean por el "eurocentrismo de las propias élites de la misma cultura periférica, colonial, fundamentalista" (Dussel, 2005:23) que aún permanecen y que se deben superar partiendo de su misma condición de exterioridad.

Para emprender esta tarea, es necesario partir de las concepciones y prácticas propias de pueblo wayuu, considerando que estas se han ido configurando desde las experiencias históricas ancestrales, pero también desde el contacto con otras culturas, sin perder de vista que "los centros e instituciones educativas están en el deber de promover y fortalecer la identidad cultural wayuu mediante la implementación de estrategias pedagógicas que den respuesta a la realidad, necesidades y expectativas de la nación wayuu" (MTDEW, 2009:11).

[4] Decreto 1953 del 7 de octubre de 2014 mediante el cual se crea un régimen especial para poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto a la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas.

La educación propia wayuu tiene otras dinámicas diferentes a las de la educación occidental. Su origen se enmarca en el sistema de formación tradicional fundamentado en "la tutoría de los mayores, la vivencia del espacio y el aprendizaje basado en el interés del niño y no en el disciplinamiento" (Durán, 2010:246). Es importante distinguir la formación desde la oralidad, los roles de género. La educación de la mujer, por ejemplo, inicia con el aprendizaje de las actividades domésticas y continúa con el encierro, la *yonna* (baile tradicional) y la introducción a las prácticas culturales guiadas por madres, tías y abuelas. Asimismo, debe tenerse presente que en la educación propia wayuu el trabajo tiene un papel fundamental, ya que este se concibe como un valor importante de todo hombre y toda mujer, es por ello que muchas de las prácticas lúdicas y recreativas como *massi* (interpretación de la faluta), *jirraway* (interpretación del toco) o *sui yosu* (carrito de cardón) ocurren asociadas al desarrollo de actividades productivas como el pastoreo, esto sucede porque "entre los wayuu se asignan a los niños responsabilidades y funciones en la comunidad desde muy temprana edad" (Durán 2010:246) para que se vayan formando en las labores propias de la vida en la ranchería.

EL PROBLEMA DE LA UNIVERSALIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

La ciencia como sistema de conocimiento ha sido una estrategia de dominación impuesta desde la escuela, considerada como única y universal y que excluye lo "demás", lo no científico (Prada, 2013). Existen dos tipos de saber: "uno al que se le atribuye validez universal, y otro (diverso en su interior) al que se le niega" (Matto, 2008:102). Esta concepción hegemónica sobre el saber científico tiene efectos concretos sobre el trabajo académico y sobre la educación propia wayuu, por lo que es necesaria una transición del conocimiento científico hacia un "paradigma otro" que parta de la valoración de los saberes culturales como producto de la interacción social, las creencias, suposiciones, lo natural y sobrenatural, las miradas al "otro", sus sueños, sus interpretaciones, sus realidades, su espiritualidad, es decir, que se reconozca y fundamente en su *multidimensionalidad*.

Con respecto a este tema, el *grupo modernidad/colonialidad*[5] ha debatido ampliamente sobre el problema de la "colonialidad del saber", y ha planteado la necesidad de ubicarse en otro lugar epistemológico para reivindicar los conocimientos "otros" insistiendo siempre en que dicha misión no es un "rescate fundamentalista o esencialista por la 'autenticidad cultural' [...] la 'otredad epistémica' de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno[6]" (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007:20).

Para Mignolo (2003) es necesario asumir el conocimiento como geopolítica "en vez de pensarlo como un lugar universal al que todos tienen acceso, pero del que, desafortunadamente, solo algunos tienen las llaves" (p. 20). Para este autor, hay que trascender a "un paradigma otro", complementario a la transición paradigmática que emerge en la diversidad, "en y desde las perspectivas de las historias coloniales; en el conflicto entre las lenguas, los saberes y los sentires [...] esto es en/desde las historias locales a las que le fueron negados el potencial epistémico y, en el mejor de los casos, fueron reconocidas como 'conocimiento local' o localizado" (Mignolo, 2003:22).

Es precisamente en ese "*paradigma otro*" en el que se encuentran los saberes wayuu relativos al cuerpo. Para autores como Gavilán (2012), Arévalo (2013) y Tuhiwai (2016), el pensamiento indígena tiene sus propias formas de construir conocimiento que han dado lugar a lo que se conoce como el *paradigma indígena de la investigación,* que emerge como una forma de lucha, de resistencia y de hacer investigación de manera comprometida con el bienestar social, reivindicando el derecho que tienen los pueblos indígenas a crear nuevos conocimientos a partir de sus culturas y enmarcados en sus propios códigos éticos (Tuhiwai, 2016).

---

[5] Es uno de los grupos más importante de pensamiento crítico Latinoamericano que cuenta con la participación de intelectuales como Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones y Nelson Maldonado, entre otros.

[6] Cuando estos autores utilizan los conceptos de "lo tradicional" y "lo moderno" están haciendo referencia a lo occidental y lo indígena, o en palabras de los wayuu a "lo propio" y "lo apropiado".

Si bien es cierto que el conocimiento indígena no tiene pretensión de objetividad ni de universalidad y, por tanto, se debe plantear desde la ausencia de paradigma, en constante construcción y transformación (Prada, 2013); es preciso señalar que lo que aquí se denomina *paradigma indígena de la investigación* es el movimiento de intelectuales nativos que denuncian y enfrentan la estructura colonial saber-poder. En este paradigma el saber ancestral es la base para desarrollar proyectos de investigación desde y por investigadores indígenas para la emancipación, como lo señala Arévalo (2013).

Pero además de cuestionar la estructura colonial saber-poder, este paradigma surge en el momento histórico actual de crisis de los paradigmas científicos basados en la lógica racionalista que sustentaban una "verdadera" metodología para hacer "ciencia"; y las fuertes críticas a una concepción lineal de la historia y la idea de progreso, al dualismo cartesiano, a la explotación comercial de la cultura, de lo material y de lo espiritual (Gavilán, 2012; Arévalo, 2013; Tuhiwai, 2016). Como una manera de oponerse a esta lógica, Gavilán (2012:115) presenta el conocimiento ancestral de las naciones indígenas como un *pensamiento en espiral* para representar el rompimiento con la linealidad del pensamiento científico, de naturaleza holística, comunitaria y que no es de uso exclusivo de especialistas. En síntesis, la construcción de conocimiento para la *pedagogización* de la cultura corporal wayuu debe darse *para*, *por* y *con* los wayuu, considerando la importancia de su visión de futuro, sus aspiraciones, objetivos, su lucha por la autodeterminación y su concepción del buen vivir (Tuhiwai, 2016).

Además de lo epistémico, este nuevo modelo de educación indígena debe avanzar en lo pedagógico, pues las formas propias de enseñar y aprender de los pueblos están mucho más centradas en el *hacer* y en el *interaprender* (Sartorello, 2016). En la cultura wayuu, por ejemplo, el conocimiento es construido a través del tiempo mediante la interpretación de los sueños, la narración de los relatos de la historia sagrada, los cantos alegóricos del *jaiechi* y la espiritualidad; se comparte a través de la oralidad y se van integrando a la memoria colectiva (MTDEW, 2009). Pero este conocimiento también es vivencial y práctico, se trasmite mediante el ejemplo, la tutoría y orientación de los adultos en la cotidianidad de las prácticas productivas (pesca,

pastoreo, siembra, cacería, recolección de frutos silvestres, elaboración de artesanías), en momentos rituales (velorios, encierro[7], curación, danza), o en otros espacios de socialización (arreglo de conflictos, competencias y juegos ancestrales).

TRASCENDER LA MIRADA FUNCIONALISTA DE LA CULTURA

Otro asunto importante para la *pedagogización*, tiene que ver con la forma en la cual se concibe la cultura. Sobre esto, Sierra (2003) reconoce en la polisemia del concepto de cultura, un asunto central para la reflexión y el quehacer pedagógico en contextos de diversidad cultural. Es importante tener en cuenta que una misma cultura incluye:

> ...una combinación de significaciones contrapuestas. Aunque individuos puedan identificarse con su cultura, también se dan internamente críticas a prácticas que puedan considerarse no justas [...] al interior de cada sociedad [...] coexisten intereses encontrados, conflictos sociales y desarmonías [...] tan importantes de considerar como el sistema compartido de significaciones y relaciones armónicas (Sierra, 2003:48).

La visión romántica que el estudio de la cultura desde una postura funcionalista y conservadora ha configurado, impide, por ejemplo, asumir el tema del *conflicto* entre los wayuu como elemento central para la reproducción de su cultura. Y es precisamente *el conflicto* el que permite la movilización y el despliegue de su sistema normativo y toda una serie de dinámicas de interacción entre clanes y familias mediadas por *la palabra* en la acción del *pütchipü*[8]. De hecho, algunas expresiones motrices wayuu,

[7] Los rituales de encierro se dan en diferentes momentos de la vida de un wayuu cuando se requiere el aislamiento para someter a la persona a una dieta y cuidados especiales. La forma de encierro más conocida es como parte del ritual de paso cuando una niña se convierte en mujer, pero esta práctica también se da para preparar a una mujer joven cuando va a sacar los restos de un difunto en su segundo funeral o cuando una persona ha sido autora de algún crimen y debe ser cuidada y "descontaminada".

[8] Conocido en español como "palabrero", es un mediador para la resolución de conflictos en la cultura wayuu que ejerce su labor fundamentado en su conocimiento de la historia familiar y sus grandes habilidades retóricas.

como los juegos ancestrales, no tienen como objetivo central la lúdica ni la recreación, sino el medir la fuerza y generar tensiones entre las familias para dar sentido a sus formas de interacción y poder recrear en un escenario social controlado lo que implica la resolución de un conflicto a pequeña escala.

> Más que "aprovechamiento del tiempo libre", como hace el deporte convencional, el juego para los pueblos indígenas es una forma de defender el territorio, de habitarlo, de ocuparlo, es una apuesta por defender la cultura (joven wayuu Francisco Epieyú, Comunicación personal, marzo 22 de 2018).

Rivera Cusicanqui plantea el dilema ético de la etnografía, que en su estudio de "la cultura" ha generado un corpus de conocimiento fetichizado y convertido en instrumento de poder y prestigio de ciertos académicos mediante la instrumentalización de los indígenas y su cultura por parte de los investigadores. Su crítica es una clara invitación al cuidadoso "intercambio de saberes, de estéticas y de éticas" (2010:72). Por tanto, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera intangible, es decir, "densa" (Geertz, 2003:27).

La cultura es una urdimbre para hacer análisis semiótico, no en busca de leyes, sino como ejercicio hermenéutico que pretende "conjeturar" significaciones en virtud de las cuales la gente desarrolla sus prácticas para comprender el mundo conceptual en el que viven y poder conversar con ellos (Geertz, 2003:20, 26, 32, 35). En consecuencia, la cultura no es algo externo a la vida de los estudiantes wayuu, no es un asunto al que se le deba dedicar una semana: "la semana cultural", un evento o un festival. Es preciso apartarse de esas miradas folklorizantes que banalizan lo cultural reduciéndolo a vestuarios, maquillajes, danzas y otras expresiones que se practican frecuentemente en los Centros Etnoeducativos, sin tener en cuenta su complejidad en las dimensiones simbólica, ritual ni espiritual.

LA *PEDAGOGIZACIÓN* COMO MOVILIZACIÓN DE CONTENIDOS CULTURALES

Pedagogizar los saberes wayuu y determinar las implicaciones colectivas y simbólicas de la corporalidad para construir las bases de una *educación propia* que trascienda los modelos etnoeducativos tradicionales se asume como "parte de una estrategia política que conlleva a la acción intencional de movilización de contenidos culturales que afirman la existencia y el derecho a pertenecer a un territorio" (Villa y Villa, 2010:79).

Dado que la educación es un proceso social de negociación y construcción de conocimientos y no una transmisión de ellos como si fueran objetos susceptibles de ser entregados a quien no los tiene; "los contenidos vinculados a las experiencias socialmente significativas se van construyendo y recreando permanentemente" (Machaca y Zambrana, 2013:16) mediante la *pedagogización,* que no es una "instancia funcional para la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, ni la preocupación por legitimar un objeto y un método que dé cuenta de su estatus científico" (Villa y Villa, 2010:79). Por el contrario, esta se da tanto en espacios escolarizados como no escolarizados porque su "preocupación es la de afirmar el pensamiento por el lugar, prácticas continuas de producción, así como las estrategias y las formas de hacer comunicables los conocimientos que respaldan la vida de los pueblos" (*Ibid*).

En esta apuesta política, "las personas que están por fuera de cualquier posibilidad de representar insisten, animan y remueven los contenidos que los han silenciado y desvalorizado" (Villa y Villa, 2014:28) y esto incluye también a los niños, quienes se esfuerzan por aprender y dar sentido a lo que ven, escuchan, huelen y sienten, procurando permanentemente participar y ser incorporados en la vida social de un grupo (Machaca y Zambrana, 2013:17) en el que también han ocupado un lugar subalterno.

Entonces, el proceso de *pedagogización* es un espacio para que la sociedad organice actividades de aprendizaje, gradúe, seleccione contenidos que considera importantes y necesarios, establezca agentes educativos, elabore

materiales didácticos y determine tiempos y lugares para su enseñanza (Machaca y Zambrana, 2013).

EL PROBLEMA DE LA COLONIALIDAD DEL CUERPO Y LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA EDUCACIÓN

Autores como Csordas (1990), Bourdieu (1984), Le Breton (2002), Lock (1993) y Acuña (2001) han planteado como premisa para abordar el tema de la relación entre el cuerpo y la cultura, el hecho de que en Occidente los debates se han enmarcado por el dualismo de conceptos y la oposición de categorías como: mente-cuerpo, cultura-naturaleza, sujeto-objeto, teoría-práctica, signo-significancia, el yo-el otro, cognición-emoción. Además, se quiso "imponer y moldear una racionalidad fundada [...] en las ideas de 'raza' y 'género' como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder" (Walsh, 2013:26) y esto lógicamente repercutió en una educación del cuerpo que bajo el dispositivo de la "educación física" no reveló un cuerpo lleno de significación pedagógica, sino por el contrario, resguardó, redujo, protegió y simplificó la imagen del cuerpo, centrándose en "la corrección, la domesticación, la vigilancia, la normalización, la exclusión, la clasificación y la regulación" (Gallo y García, 2011:294).

Quijano (2000:224) por su parte, reconoce que el dualismo que diferencia al "cuerpo" del "no cuerpo" ha sido otro dispositivo eurocéntrico producto de la larga historia fundamentada en el cristianismo y su idea de la primacía del "alma" sobre el "cuerpo", en la que el alma es un objeto privilegiado de salvación y el cuerpo objeto de conocimiento.

Esta concepción del cuerpo se ha reflejado en la "consecuencia menos estudiada y más importante en la educación, que es la violencia simbólica, la forma más sutil y más peligrosa de dominación que reproduce la educación actual" (Viaña, 2010:49). Bourdieu señala que "los cuerpos son la base fundamental sobre la cual se ejerce el adiestramiento para producir la dominación –simbólica, en especial–, puesto que debe existir 'un sistema

de preferencias, de esquemas de acción' que orientan la percepción en las personas y las clases sometidas a la violencia simbólica" (Bourdieu, 1999a:40, citado en Viaña, 2010:50). Por tanto, este no es un asunto de servidumbre voluntaria, hay dispositivos de poder que actúan sobre el cuerpo de manera velada a través del aparato educativo, pues la dominación simbólica "hechiza", "encanta" esta relación asimétrica de poder y la normaliza (Viaña, 2010).

Bourdieu y Passeron han planteado que la acción pedagógica es el medio ideal para el ejercicio del poder simbólico del Estado, a través del sistema educativo en el que de manera oculta se imponen significados y prácticas, legitimándolas y ocultado las relaciones de fuerza que esto implica (1996:44). Es así como los niños en las escuelas no reciben directamente los contenidos, lo hacen a través de los profesores que recomiendan, ilustran, señalan, indican, sugieren y utilizan materiales y prácticas educativas en las que se privilegia la estética occidental, mostrando sus formas como legítimas y superiores. El poder de la violencia simbólica en la educación indígena ha sido tal, que los mismos indígenas han considerado sus prácticas ancestrales como inferiores, atrasadas, inmorales e indignas para ser incluidas de sus currículos propios.

Villa y Villa (2008) también reconocen en la escuela un proyecto homogeneizador que ha ejercido la violencia física y epistémica imponiendo los conocimientos, valores y principios occidentales fundamentados en la racionalidad científica que ha representado a los pueblos originarios y a las comunidades como "incultas" e "incivilizadas"; esto ha obedecido a lo que Sierra (2003) denomina la "crisis de la concepción unitaria de la historia" que no es otra cosa que la linealidad y el eurocentrismo presentados por la institución escolar como discurso dominante.

De esta manera, la hegemonía del poder simbólico de la educación occidental ha moldeado la corporalidad indígena, formándola según sus parámetros, a partir de valores que condicionan el comportamiento y lo estructuran indirectamente regulando el crecimiento, la conservación, la presentación y la expresión (Acuña, 2001); es decir, que se ha desconocido

y anulado la cultura corporal "propia" de los estudiantes indígenas que asisten a las escuelas o Centros Etnoeducativos.

En el modo de emplear el cuerpo subyacen posturas éticas y la organización social, de tal forma que en los rituales, las relaciones sociales, la imagen de la familia, los roles de género, la relación con la naturaleza y la cosmovisión, se refleja la manera como una sociedad se representa a sí misma mediante la expresión motriz del cuerpo. Pero la "Etnoeducación" no se ha fundamentado en los saberes propios de los pueblos indígenas de tal manera que el etnocentrismo ha estado presente en las formas de "producción, apropiación, recepción y reproducción de las prácticas corporales educativas escolarizadas dominantes" (Moreno, 2010:123) pues se ha ignorado este complejo universo de representación.

La escuela le hace repetir a los niños las palabras de los libros y las sentencias de la ciencia en un aprendizaje mecánico de conocimientos ajenos a su realidad que "contribuye al desprestigio sistemático de los saberes y los conocimientos ancestrales, al surgimiento de prejuicios negativos de la propia identidad y a una baja autoestima individual y colectiva de los niños" (Cayo, 2013:81), mientras los niños indígenas tienen una construcción de los aprendizajes que no está focalizada exclusivamente en la actividad verbal, menos aun literal, que pretende imponer la escuela. Los niños y niñas indígenas construyen sus aprendizajes con la mirada, palpando, en el acto y la práctica, en el movimiento tan preciso del cazador o el pescador que acierta con su arpón sobre el pez que comerá. La representación física o imitación de las actividades de los mayores es fundamental en la educación indígena, el cuerpo antes que el espíritu, la piel antes que la razón (Prada, 2013:57).

TEJIENDO UNA NUEVA RELACIÓN CULTURA-CUERPO-EDUCACIÓN

Algunos teóricos (Csordas, 1990; Acuña, 2001; Le Breton, 2002; Zapata, 2006 y Gallo, 2009) han sustentado ampliamente la necesidad de tener en cuenta la importancia del cuerpo como construcción simbólica,

como fundamento de diversas tradiciones, prácticas, expresiones, formas de comunicación e interacción social, pero sobre todo como un concepto que, en culturas como la wayuu, no puede disociarse del de persona y que requiere de una aproximación holística para su compresión. Esto implica que, aun cuando el cuerpo y el movimiento surjan mediados por un mismo aparato anatómico, su connotación será particular a cada contexto cultural en el que ocurren, de tal manera que el cuerpo será un punto de partida productivo para el análisis de la cultura y del sujeto (Csordas, 1990), y si se pone de manifiesto el simbolismo cultural presente en la experiencia colectiva, también podrán valorarse la naturaleza individual y las peculiaridades innatas de la singularidad de los individuos de una sociedad (Acuña, 2001). Es necesario reconocer que existen diversas formas culturales de caminar, correr, danzar, saltar, trepar, nadar, empujar, tirar, diversas técnicas de higiene, cuidado corporal y técnicas terapéuticas; y "el cuerpo y sus implicaciones con el juego, el deporte, la danza, la gestualidad, o el trabajo en sus múltiples formas, adquiere sentidos diversos [...] en distintas sociedades" (Acuña, 2001:48).

Con respecto a la cultura corporal wayuu, Mercado (2014) analizó el relato sagrado que explica el origen de los wayuu, escrito por Ramón Paz-Ipuana en 1973, allí se describe el origen del cuerpo humano a partir de la combinación de propiedades en la olla mítica *ushu* evidenciando una concepción holística del cuerpo como "síntesis de esencias sagradas" que articula saberes espirituales y materiales de los abuelos ancestrales: *Mma*[9] (tierra), *Juy*[10] (lluvia), *Uichii* (plantas) *Mürülü* (animales) (pp. 80-81).

Mercado (2014:26) describe las cuatro partes principales que conforman el cuerpo para los wayuu y el recorrido que deben hacer las ideas por ellas antes de ser expresadas: *eiruku* (carne), *eimüsha* (estructura ósea), *a'in* (corazón: donde reside la energía o el espíritu) y *atünüla* (el palpitar); más allá de su condición fisiológica, se evidencia que hay todo un tejido de relaciones simbólicas alrededor de la corporalidad en su dimensión ontológica.

---

[9] "En la mitología aparece como la personificación de la gran madre nuestra, es decir, la generadora de todas las cosas que sobre ella existen. Suelo. Territorio. Lugar" (Paz-Ipuana, 1973:293).

[10] "Nombre genérico del invierno. La lluvia benefactora que viene de las nubes [...] personifica la abundancia y la fertilidad" (Paz-Ipuana, 1973:291).

Estos son solo algunos de los planteamientos de la cultura corporal wayuu que nos obligan a tejer una nueva relación cultura-cuerpo-educación que rompa con la linealidad de la historia para desarrollar un diálogo que permita la confluencia de conocimientos diversos como lo plantea Parra (2014), quien ante la necesidad de generar aprendizajes situados y didácticas contextuales propone la matriz *TerritorioCuepoMemoria* para incorporar asuntos como el cuerpo, el tejido y los sentimientos, a los procesos educativos, que la escuela tradicionalmente ha ignorado.

En las narrativas wayuu es clara esta relación propuesta desde la matriz *TerritorioCuerpoMemoria*, como lo ejemplifica el siguiente relato:

> En la profundidad nosotros somos hijos de la madre tierra, el cuerpo sin tierra no puede andar, sin aire no puede respirar, sin agua no vive, entonces el cuerpo es parte de todo eso y por eso es que nosotros amamos el agua, la tierra y el aire. Y a Dios que nos mira todos los días que es el sol. Mucha gente dice 'los wayuu aman el sol', lo que pasa es que nosotros sabemos que el sol también es parte de nuestro cuerpo y claro que tenemos que amar al sol, igual que a la tierra, igual que al aire, igual que al agua y ¿por qué? Porque es parte de nuestro cuerpo, porque sin eso no hay cuerpo (Sabedor wayuu Guillermo Urariyú Pushaina, Comunicación personal, agosto de 2015).

Esta matriz, hace posible pensar el cuerpo como espacio pedagógico, como territorio, como hilo conductor de procesos formativos, como espacio/tiempo (Parra 2013a, 2013b), como sujeto educativo, pero también como medio para hacer una pedagogía desde el cuerpo (Parra, 2014). Esto puede ejemplificarse claramente en el relato de *El origen y nombre de las tribus guajiras* de Ramón Paz-Ipuana (1973:197), quien narra como el pájaro *Utta*, cuando explica a los wayuu su sistema de parentesco y descendencia matrilineal, utilizando como recurso los dedos de la mano, como se representa en la figura 2.1.

Figura 2.1. La mano que enseña el parentesco. Fuente: Elaboración propia a partir de lo descrito en *El origen y nombre de las tribus guajiras*. (Relato de Ramón Paz-Ipuana, 1973:197)

Este es entonces un cuerpo que enseña, un cuerpo-memoria mediado por prácticas estéticas que también han sido el lugar de la lucha y la resistencia.

CONCLUSIONES

Para hilar bien este tejido cultura-cuerpo-educación "propia", y poder *pedagogizarlo*, es preciso entender que la educación propia exige ubicarse en una orilla epistemológica diferente. La educación propia no es esencialista, ni es apología a un pasado romántico fundamentalista y más que crítica, es insumisa y decolonial, es contextualizada, es un proyecto político que ha surgido de las luchas sociales, y se construye en la dinámica escuela-comunidad.

La pedagogización implica comprender que el conocimiento indígena se ubica en un "paradigma otro" que es multidimensional y tiene forma de espiral. En él, las creencias, la interacción social, los supuestos, lo sobrenatural, los sueños, los sentimientos y la espiritualidad son valorados y requieren de *diálogos interepistémicos* (Parra y Gutiérrez, 2018:37). Este conocimiento debe ser investigado de manera comprometida con las luchas políticas, la resistencia, el bienestar integral, el fortalecimiento de la identidad, rompiendo con la linealidad del conocimiento occidental.

La cultura, al ser un concepto polisémico y dinámico, invita a considerar asuntos que se contraponen. En su interior es diversa por lo que generan encuentros y desencuentros, sus expresiones están llenas de valor simbólico, pero no son una mercancía ni un disfraz, son formas de representación.

La pedagogización es parte de un proyecto político-educativo que implica la movilización de contenidos que se pueden dar en espacios escolarizados y no escolarizados, por lo que esta es más bien un espacio para socializar los contenidos y las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje contextualizado.

Reconocer que la educación ha ejercido violencia simbólica sobre el cuerpo basada en el dualismo cartesiano que separó la mente y el cuerpo, y que la educación física ha servido como dispositivo para generar rupturas con el universo de representación de los pueblos indígenas alrededor de la corporalidad, es necesario para transitar a ese nuevo paradigma mediante la pedagogización de la cultura corporal.

Finalmente, puede decirse que el cuerpo en la cultura wayuu está vinculado al territorio y a la memoria y es asumido desde los referentes cosmogónicos como el resultado de generaciones de seres anteriores que fueron astros, plantas y animales. Todo esto, hace necesario entender la corporalidad en la cultura wayuu desde la matriz *TerritorioCuerpoMemoria* para tejer una nueva relación cultura-cuerpo-educación que se pueda pedagogizar en el contexto de la educación propia wayuu.

REFERENCIAS

Acuña, A. (2001). El cuerpo en la interpretación de las culturas en *Boletín Antropológico*, *1* No. 51. pp. 31-52.

Arévalo, G. (2013). *Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación*. http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/2.-Reportando-desde-un-frente-decolonial.pdf [agosto 22 de 2016] pp. 51-78.

Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros. Diferentes más no inferiores… La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia en *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 53-62.

Bourdieu, P. (1984). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Editorial Popular.

Calvo, G. y García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Revista Historia de la Educación*, 32, 343-360. Universidad de Salamanca

Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo". En: *El Giro Decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Cayo, D. (2013). Metodologías en la educación comunitaria socio productiva e intercultural bilingüe en Machaca, G. y Zambrana, A. (Eds.). *Hacia una educación intracultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje.* pp. 79-95. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES – PROEIB ANDES.

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI (2012). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP* – Bogotá: MEN. http://nacionyanakuna.com/Docs/SEIP_marzo20_2012.pdf [marzo 24 de 2014]

Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural en *Praxis & Saber 6*(12), 191-207. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216010 [agosto 25 de 2019]

Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Etnos*, 18(1), 5-47.

Durán, V. (2010). Cuerpo y educación en la cultura wayúu. *Revista Educación física y deporte*, *29* (2), 239-252.

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación.* México: UNAM. Disponible en: http://www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf [julio 5 de 2015]

Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública.* Bogotá: MEN.

Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una Educación corporal en *Estudios Pedagógicos*, *35*(2), 231-241.

Gallo, L. y García, C. (2011). "La educación corporal en perspectiva pedagógica". En: L. Gallo (Ed), *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal* (pp. 291-303). Medellín: Funámbulos, Universidad de Antioquia.

Gavilán, V. (2012). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Ñuke Mapuförlaget. http://www.mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf [agosto 23 de 2016]

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
González, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, 36, 33-43. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.36pys33.43
Illicachi, J. (2015). La Educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia*, 18, 211-229. DOI: http://dx.doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11
Le Breton, (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Lock, M. (1993). Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge. *Annual Reviews of Anthropology,* 22, 133-155.
Machaca, G. y Zambrana, A. (2013). "La construcción de metodologías interculturales: un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia". En: G. Machaca y A. Zambrana (Eds.), *Hacia una educación intracultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje* (pp. 15-50). Cochabamba; Bolivia: FUNPROEIB ANDES-PROEIB ANDES.
Matto, D. (2008). No hay saber "universal" la colaboración intercultural es imprescindible en *Alteridades*, *18*(35), 101-116.
Medina, P., Verdejo, R. y Calvo, M. (2015). "Pedagogías otras/insumisas… Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina". En: P. Medina-Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 29-42). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
Mercado, R. (2014). "La palabra y el saber wayuu". En Asociación wayuu Araurayu (Ed.), *La palabra en la cultura wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP* (pp. 25-35). Bogotá: Fondo Editorial Wayuu Araurayu.
Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu –MTDEW– (2009). *AnaaAkua´ipa. Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
Mignolo, W. (2003). "Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico". En: *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (pp. 19-60). Madrid: AKAL.
Moreno, W. (2010). Educación corporal y etnoeducación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12, 119-130.
Parra, Y. (2013a). Epistemologías de AbyaYala para una pedagogía de la reconexión. *Revista Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, 8, 1-15. Editorial Acceso Libre, Rosario. http://www.revistapensar.org/index.php/pensar/article/view/93/8.4 [abril 8 de 2016]
_____ (2013b). La otra orilla. TerritorioCuerpoMemoria pedagogía del buen vivir y ConocSentir de los pueblos de Abya Yala. *Mitologías Hoy*, 8, 115-136. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.138
_____ (2014). La matriz "TerritorioCuerpoMemoria" Abordajes y rutas epistémicas desde la pluriversidad del conocimiento en *I Jornada Binacional de Investigación de la URBE Extensos del Evento Addedum (Parte II,* pp. 241-258), 29 de noviembre de 2014. www.urbe.edu/investigacion/centros/cicjps/memorias-I-Jornadas-Binacionales http://uniguajira.academia.edu/YParra [enero 13 de 2018]

Parra, Y. y Gutiérrez, S. (2018). *Diálogos interepistémicos: Ecologías, territorialidades, metodologías y pedagogías pluriversas para el buen vivir con paz*. Colombia: Universidad de La Guajira.

Paz-Ipuana, R. (1973). *Mitos, leyendas y cuentos guajiros*. Caracas: Instituto Agrario Nacional.

Prada, F. (2013). "Pluralismo metodológico y las sendas del monte". En: G. Machaca y A. Zambrana, (Eds.). *Hacia una educación intracultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje* (pp. 53-77). Cochabamba: FUNPROEIB ANDES-PROEIB ANDES.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). *Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-Unesco.

Rivera, S. (2010a). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Sartorello, S. (2016). Política, espitemología y pedagogía: El método inductivo intercultural en una escuela Tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, XIV*(1), 121-143.

Sierra, Z. (2003). Diversidad cultural, desafío a la pedagogía. *Revista Desafíos,* 9, 38-70. Bogotá: Universidad del Rosario. https://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2013/08/sierra-z-diversidad-cultural-desafc3ado-a-la-pgia-revista-desafc3ados-2003.pdf [Marzo 7 de 2014].

Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas* (Trad. Tathryn Lehman). Santiago de Chile: LOM.

Viaña, J. (2010). "Reconceptualizando la interculturalidad". En: J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 9-61). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Villa, E. (2014). *Etnoeducación, cultura y lenguaje en contextos multiculturales*. Seminario Maestría en Educación SUE Caribe. Riohacha: Universidad de La Guajira. [Disertación oral: septiembre 5 y 6 de 2014]

Villa, W. y Villa, E. (2008). La cultura en el marco de la educación. *Revista Educación y Cultura,* 79, 62-68. Bogotá: CEID.

Villa, W. y Villa, E. (2010). La pedagogización de la oralidad. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*,12, 69-89.

Villa, W. y Villa, E. (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación: una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela. *Praxis*, 10, 21-36.

Walsh, C. (2013). "Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos". En: C. Walsh (Ed), *Pedagogías Decoloniales* (Tomo I, pp. 19-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Zapata, R. (2006). La dimensión social y cultural del cuerpo. *Boletín de Antropología*, *37*(22), 251-264.

Indigeneidad, alteridad y agencia en América Latina

3

Adrián D. Cetina Catzín

Resumen: A pesar de los avances y cambios experimentados en el campo de los estudios indígenas, el abordaje de la agencia indígena en arenas del mundo globalizado ha resultado en narrativas que frecuentemente la reducen a roles de vulnerabilidad, asimilación y resistencia. Sin embargo, estos planteamientos oscurecen lo complejo y diverso de las relaciones que sostienen los grupos indígenas con las estructuras del mundo globalizado; de hecho, poca atención se le ha brindado al significado que las estructuras de la globalización poseen para ellos, o cómo estos grupos contribuyen a su funcionamiento (Hipwell, 2007). En el marco de estas consideraciones, este trabajo analiza las implicaciones derivadas del abordaje en segundo plano de la agencia de los grupos indígenas, y el reduccionismo resultante de los intentos por desarticular los juicios negativos a los que se ha ligado la indigeneidad. Asimismo, se analizan y discuten las contribuciones del poscolonialismo y decolonialidad a las perspectivas contemporáneas en el ámbito de los estudios indígenas, los cambios y desafíos derivados de la autoconciencia desarrollada sobre los retos epistemológicos y políticos heredados de las visiones dicotómicas que dirigieron los cánones históricos y antropológicos, así como sus paradójicas contribuciones a la reducción de la agencia indígena.

Palabras clave: indigeneidad, alteridad, agencia, etnogénesis, etnoéxodo.

Abstract: Despite the progress and changes experienced in the field of indigenous studies, in the context of a globalized world approaches to indigenous agency have resulted in narratives that often reduce it to roles of vulnerability, assimilation and resistance. These approaches obscure the complex and diverse relationships among indigenous groups and the structures of the globalized world. In fact, little attention has been given to the meaning that global structures have for them, or how these groups contribute to their functioning (Hipwell, 2007). Building upon these considerations, this paper analyzes the implications deriving from the little attention given to the agency of the indigenous groups, and the reductionism resulting from the attempts to dismantle the negative judgments to which indigeneity has been associated. Moreover, this paper revises and discusses the contributions of post-colonialism and decoloniality to contemporary perspectives in the field of indigenous studies, the changes and challenges inherited from the dichotomous visions that led historical and anthropological canons, as well as their paradoxical contributions to the reduction of the indigenous agency.

Keywords: indigeneity, alterity, agency, ethnogenesis, ethnoexodus.

INTRODUCCIÓN

En el campo de los estudios indígenas los debates académicos han analizado de manera minuciosa los efectos resultantes de los encuentros entre grupos indígenas y las muy diversas fuerzas de la globalización (e.g. Bessire, 2014; Cepek, 2018). De estos encuentros se han desarrollado narrativas verticales que describen tanto resultados negativos como positivos, las cuales reducen la agencia de los grupos indígenas y prestan poca atención al significado que poseen las estructuras de la globalización para ellos, o cómo estos grupos contribuyen a los resultados mediante su interacción con dichas estructuras (Hutchins & Wilson, 2010; Hipwell, 2007). En parte esto se debió a que los ecos de las visiones dicotómicas, que caracterizaron los primeros trabajos antropológicos sobre culturas no occidentales, se mantuvieron vigentes

hasta las últimas décadas del siglo XX (Peirano, 1998). Pero las contribuciones hechas por Geertz (1974), Fahim y Helmer (1980), Rabinow (1985) y Trouillot (1995; 2003), entre otros, eventualmente condujeron a la reevaluación del paradigma antropológico de la alteridad, la aparición de antropólogos nativos, y la creciente preocupación por los silencios derivados de la construcción discursiva de la otredad.

Estos cambios se vieron reflejados en la labor antropológica y su interés en convertirse en un medio para comunicar el punto de vista del "Otro"; una voz para su autorrepresentación. Aunque las discusiones generadas a partir de estos cambios rindieron sus frutos al abrir el espacio para las voces silenciadas, el abordaje académico de las problemáticas indígenas en América Latina a menudo ha reducido la agencia de los grupos indígenas a un rol de victimización; actores pasivos y vulnerables a los desafíos y presiones del mundo global (Warren & Jackson, 2003). Si bien estas primeras aproximaciones proporcionan información valiosa sobre las relaciones entre grupos indígenas y estructuras de la globalización, también remueven atención de estos grupos como actores importantes en los procesos que mantienen su funcionamiento.

En contraste, trabajos como los de Cepek (2018) y De la Cadena (2015) ofrecen ejemplos de cómo los grupos indígenas negocian continuamente con estructuras de la globalización transitando entre espacios "indígenas" y "no indígenas" para sobrevivir dentro de los mercados globales del turismo y el petróleo; describen las relaciones diversas, y complejas, que establecen los grupos indígenas con estas industrias más allá de los impactos negativos con los que comúnmente se les relaciona. Estas narrativas desafían las perspectivas que desatienden la agencia de la gente nativa y ofrecen una mirada menos polarizada que no rechaza las transformaciones intergeneracionales que se desarrollan a medida que los grupos indígenas transicionan de la tradición oral al uso del internet (Beyette & LeCount, 2017:xiii).

En el marco de estas consideraciones, este trabajo analiza las implicaciones derivadas del abordaje en segundo plano de la agencia de los grupos indígenas, y el reduccionismo resultante de los intentos por desarticular los

juicios negativos a los que se ha ligado la indigeneidad. Primero se revisan y discuten los antecedentes detrás de las visiones dicotómicas desde las que se plantea la alteridad, así como sus repercusiones en la conceptualización de la agencia de las culturas no occidentales. Seguidamente, se analizan las contribuciones del poscolonialismo y decolonialidad a las perspectivas contemporáneas de los estudios indígenas. Después, se examinan los cambios y desafíos derivados de la autoconciencia desarrollada sobre los retos epistemológicos y políticos heredados de las visiones dicotómicas que dirigieron los cánones históricos y antropológicos, así como sus significados para la conceptualización de la indigeneidad y la agencia indígena. Por último, se presentan las reflexiones finales del trabajo.

ALTERIDAD Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE AGENCIA

En 1978, Said publicó "Orientalismo", un libro que analizó el poder de visiones sesgadas presentes en la mayor parte de las narrativas antropológicas e históricas acerca del "Oriente". Para Said estas perspectivas fundaron representaciones culturales equivocas, estereotipadas y exóticas del "Este"; se trataba de una visión politizada de la realidad cuya estructura promovía la diferencia entre lo familiar (Europa, el Oeste, "nosotros") y lo extraño (el Oriente, el Este, "ellos") (Said, 1995:43). En relación con ello, las críticas poscolonialistas de autores como Said (1995), Fabian (2014), Thomas (1994), De Certeau (1997), Spivak (1988) y Spivak y Harasym (2014) mostraron los límites que tal distinción establecía sobre el pensamiento; cómo limitaba lo que académicos occidentales podían experimentar o decir acerca de "Otras" culturas.

Dichas críticas expusieron que esta fragmentación poseía implicaciones más allá de solo operar como "una estrategia que movilizaba la diferencia social y cultural" (Gupta & Ferguson, 1997:243), en cambio era el núcleo de la génesis entera de grupos étnicos nombrados bajo el cobijo de etiquetas estereotipadas que promueven homogeneidad (Restall, 2004). De manera más específica, esto ha sido puntualizado en el campo de las ciencias

sociales como la etnogénesis, la cual se refiere al proceso histórico mediante el cual se han construido las identidades étnicas no-occidentales desde la óptica occidental. Restall (2004), Gabbert (2004) y Castañeda (2004) problematizan estas construcciones identitarias argumentando que estas se apoyan en categorías monolíticas que homogenizan la identidad étnica, haciendo visibles grupos específicos de la población indígena en tanto que otros son borrados de la escena, lo cual restringe su capacidad de actuar y existir fuera de ellas; es decir, también restringen su agencia.

De esta forma, las etiquetas asociadas a grupos étnicos por medio de los procesos de etnogénesis ejemplifican las consecuencias más evidentes de la alteridad, remiten a las interacciones existentes entre discursos y relaciones de poder desde las que se fabrica la etnicidad como una herramienta política (Roosens, 1989; Vargas-Cetina, 2013). Al respecto, Hill (1996) resalta que la etnogénesis sintetiza luchas políticas y culturales para existir, así como la consciencia histórica sobre estas (Hill, 1996:2); un sofisticado encriptado que evade los cuestionamientos epistemológicos y opera con sigilo como parte del dominio de una categoría preestablecida desde la que se ordena el entendimiento de la estructura social. Lo anterior guarda relación con lo discutido por Said (1995) sobre la esencialización cultural del "Oriente", concluye que una característica importante del esencialismo es que este se encripta en la consciencia del "Otro".

A decir de Paradies (2006), el esencialismo representa las políticas de diferenciación y las materializa mediante el aprisionamiento de la individualidad en categorías monolíticas preestablecidas del ser, tal es el caso de indígena y no indígena. Asimismo, Paradies (2016) señala que el esencialismo presenta desafíos particulares para el *status quo* de los grupos indígenas en la medida que este niega los cambios y transformaciones de las culturas indígenas fuera de los parámetros de su identidad idealizada (Paradies, 2016:361). Kosko (2013) agrega que los grupos indígenas no solo experimentan una carencia de poder para cambiar los procesos que los afectan, también una vulnerabilidad de su agencia al no poder actuar fuera de las categorías que regulan su génesis y su derecho a la "auto-representación", especialmente en América Latina. En este contexto, la idea de la indigeneidad se erige como

un producto de las políticas de diferenciación de la alteridad, la cual continúa encapsulando gran parte de las connotaciones negativas con las que inicialmente fue dotada, esto a pesar de los avances logrados en las últimas décadas con respecto a la conceptualización de lo "indígena".

En efecto, normalmente la alteridad es relacionada con prácticas de diferenciación y objetivación enraizadas en políticas de dominación y superioridad que gobiernan al "Otro", al inferior (Said, 1995; Fabian, 2014). Sin embargo, Fabian (2014) explica que la alteridad guarda mayor relación con la autoidentificación que con la realidad empírica del "Otro", él argumenta que por razones políticas e históricas la alteridad es necesaria para establecer y entender la identidad propia, para que exista un "nosotros" debe haber un "ellos" (Fabian, 2014:181). El análisis de Fabian resalta la complejidad en la que opera la alteridad: por una parte, existe un creciente interés por deconstruirla como resultado de las críticas poscoloniales que evidenciaron la normalización de las prácticas de diferenciación; pero, por otra, la alteridad es una yuxtaposición necesaria para la autoidentificación. A decir de Gupta y Fergurson (1997) la identidad y la alteridad se producen de manera simultánea con el establecimiento de lo "local" y la "comunidad" (Gupta & Fergurson, 1997:13); es decir, "nosotros" también somos el "Otro", y el "Otro" es parte de nosotros.

De manera similar, Fassin (2001) señala que existe una estrecha relación entre la alteridad y las políticas identitarias; sin embargo, su perspectiva analiza este vínculo más allá de las relaciones de poder. De tal forma, Fassin sugiere que la alteridad representa una herramienta política que no solo controla las visiones que se tienen del "Otro", sino que también inscribe sus cuerpos. Aunque varias disciplinas han identificado estas implicaciones adyacentes a la alteridad, en la antropología y los estudios culturales el énfasis se ha puesto en las desigualdades, el exotismo, y la marginación con lo que se ha ignorado la conexión que guardan la alteridad con la agencia de las culturas bajo estudio. Sin embargo, la teoría sociológica ha brindado mayor atención al tema, autores como Foucault y Bourdieu ubican esta conexión señalando lo complejo de las relaciones que se establecen entre discursos, estructuras sociales y el individuo.

Por una parte, el análisis de Foucault (1990) sobre "La historia de la sexualidad" describe cómo los intereses de la clase burguesa fundaron un discurso que controló y confinó la sexualidad durante el siglo XVIII. Foucault usó este ejemplo para exponer cómo el control sobre el discurso del sexo limitaba la manera en la que la gente hablaba sobre el sexo, reprimiendo sus impulsos sexuales; lo que él llama la hipótesis represiva (Foucault, 1990). Aunque a primera vista no sea fácil apreciar las contribuciones de tales ideas al estudio de la indigeneidad, debido a que el trabajo de Foucault no fue concebido como una crítica de la condición poscolonial, si tomamos en cuenta que el núcleo teórico de la indigeneidad se centra en gran medida en los efectos que tienen los discursos hegemónicos en la producción del conocimiento y la representación del "Otro", entonces es posible trazar un paralelo con los argumentos iniciales de Foucault pues sugiere que las influencias de tales discursos van más allá de la dimensión discursiva y poseen efectos directos sobre los individuos, siendo capaces de dirigir y/o restringir sus acciones.

Por su parte, de manera similar, Bourdieu (1997) ubica la problemática en su análisis del hábito en el que señala que nuestras acciones son influenciadas por normas y otras estructuras sociales (Csordas, 1990); por lo que para Bourdieu el hábito representa la mediación universal que origina las prácticas del individuo (Bourdieu, 1977:79). No obstante, para Bourdieu existe una dimensión del hábito que permanece oscurecida debido a que este no se trata solo de una estructura estructurante rígida que organiza las prácticas y su percepción, sino también de una estructura estructurada (Bourdieu, 2013:170). Es decir, el hábito y las estructuras guardan una estrecha relación, de tal manera que, si bien las estructuras sociales restringen el hábito, este también afecta y refuerza las estructuras sociales. Aunque el hábito de Bourdieu no es un equivalente de la agencia del individuo, este ayuda a ubicar cómo el poder de los discursos hegemónicos insertados en la estructura social se crea y se refuerza constantemente a través de la interacción del individuo y la estructura; esto sirve de argumento para revisitar la propuesta de la agencia como un contrapeso de los discursos hegemónicos (*véase* Scott, 1990), pero sin perder de vista la relación simbiótica que existe entre individuo y estructura.

Esta relación ha sido señalada repetidamente dentro de la teoría sociológica, en este campo agencia y estructura son considerados como polos que conectan un *continuum*; sin embargo, también se ha señalado que el estudio de la agencia puede ser engañoso y ambiguo porque con frecuencia se le examina en oposición a la estructura (e.g. Sewell, 1992; Hays,1994; Meyer & Jepperson, 2000; Fuchs, 2001; Shapiro, 2005). Los señalamientos anteriores son relevantes para los estudios culturales sobre grupos indígenas en América Latina porque a menudo su agencia es entendida desde un marco polarizado interesado en las condiciones de alteridad y subyugación resultantes, en tanto que la relación bilateral que existe entre agencia y estructura es ignorada.

La luz que la teoría poscolonial puso sobre la alteridad y el esencialismo originó un interés multidisciplinario por revertir los silencios y opresión producidos por los métodos occidentales para la producción de conocimiento; como resultado, gran parte de la labor epistemológica occidental se ha enfocado en desarticular las categorías esencialistas con las que se ha asociado a los grupos indígenas, dejando de lado las repercusiones que tienen en su agencia y su capacidad para existir fuera de esos parámetros establecidos desde la óptica occidental (e.g. Nash *et al.*, 2013; Beyette & LeCount, 2017). Al respecto, Montejo (2002) y Castañeda (2004) señalan que la promesa intelectual de desarticular el esencialismo y entender las culturas no-occidentales críticamente no ha sido cumplida, no obstante, los intentos por hacerlo produjeron una narrativa invertida fundamentada en los mismos principios que intenta deconstruir.

POSCOLONIALISMO, DECOLONIALIDAD Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INDIGENEIDAD

El análisis poscolonialista sobre las contribuciones de la antropología a la objetivación de las culturas evidenció las implicaciones políticas y las narrativas dominantes perpetuadas en el proceso de producción del conocimiento (Said, 1995; Trouillot, 1995). Lo anterior derivó en una

autoconsciencia que se expandió más allá del campo de la antropología trayendo luz a los silencios, vacíos, y condiciones de marginalización que experimentan grupos minoritarios como resultado de la prevalescencia de patrones de desposesión colonial y violencia cristalizados en mecanismos de control más sofisticados que transmiten los ecos de discursos dominantes hasta los espacios más íntimos de las vidas de esos grupos (Cepek, 2018; Gregory, 2004; Robbins, 2012). Al respecto, se ha resaltado la importancia de iluminar estas "nuevas" formas de colonialismo para entender cómo operan sin ser notadas (Mitchell, 1991; Gregory, 2004).

Tales pronunciamientos han sido el corazón del neocolonialismo y la decolonialidad, así como de su compromiso por analizar y desarticular las desigualdades existentes en el sistema global. Por ejemplo, Tuck y Yang (2012) plantean la descolonización como un medio para repatriar la tierra y la vida al "Otro", y revertir la estructuración occidentalizada del mundo. Aunque sus intenciones son buenas, su propuesta recae en una visión utópica de la operacionalización de la descolonización en la que los mundos "indígenas" y "no indígenas" permanecen aislados uno del otro, y donde los occidentales estarían dispuestos a renunciar a su poder. Este tipo de interpretaciones del poscolonialismo y la decolonialidad ejemplifican las preocupaciones de Ribeiro (2011) con respecto a las interpretaciones radicales de estas teorías, pues para él este énfasis excesivo en el colonialismo y la colonialidad puede, irónicamente, (re)generar aquello que necesita ser analizado y superado (Ribeiro, 2011:290).

En este sentido, la exageración de los preceptos que guían la teoría poscolonial y decolonial conducen a una polarización invertida fundamentada en los mismos principios que intenta deconstruir; se trata de una postura de análisis donde la dicotomía colonial y no-colonial permanecen separadas en una crítica que ahora proyecta a la colonialidad como una yuxtaposición necesaria para explicar la decolonialidad. Esta polarización revive las ideas tempranas sobre descolonización y anticolonialidad que estaban apoyadas en una visión de "oposición natural", la cual era concebida como el encuentro de dos fuerzas distanciadas por el recuerdo de la violencia que marcó su primer encuentro (Fanon, 2007 [1963]:36).

Aun cuando la historia proporciona evidencia que apoya los antecedentes descritos por Fanon acerca de la relación entre colonizadores y colonizados, el centrarse demasiado en el pasado histórico del colonialismo y tomar una postura drástica al respecto nubla la naturaleza de sus relaciones contemporáneas. Sin embargo, ello no significa cerrar los ojos al dolor y sufrimiento producido por el colonialismo, sino más bien reconocer el pasado sin condenarlo para poder conciliar ambos mundos. De otra forma, continuar sentenciando el pasado colonial niega el apoyo y contribuciones de los "colonizadores" comprometidos con cambiar el paradigma de la alteridad, y en cambio perpetúa sus principios en una narrativa inversa planteada desde la voz del "Otro" para los "Otros".

A pesar de los reveses que han sufrido el poscolonialismo y la decolonialidad, los cambios que trajeron consigo contribuyeron a una re-evaluación de la indigeneidad. A partir de ello dos perspectivas principales se han desarrollado con respecto a la indigeneidad como parte del contexto global: la primera considera a los grupos indígenas como sobrevivientes del pasado en el presente, pasivos y vulnerables a procesos de extinción y/o completa asimilación; la segunda describe un panorama de constante resistencia a las fuerzas globales, activismo, y negociaciones por el derecho a la autonomía y la autodeterminación (Warren & Jackson, 2003; Wilson & Steward, 2008). Aunque ambas posturas de análisis iluminan parte de los retos que rodean a los grupos indígenas, las categorías rígidas que soportan su análisis reducen la agencia indígena a un deseo de resistencia en busca de revertir la presión y desigualdades de las fuerzas globales (Castañeda, 2004).

Sobre este tema, De la Cadena y Starn (2007) explican que a pesar de los cambios producidos por los movimientos indígenas a finales del siglo XX, se mantiene el hábito de describir a los grupos indígenas como autóctonos o premodernos, lo que continua marcando sus experiencias como actores ajenos al mundo contemporáneo (De la Cadena y Starn, 2007:9). De igual forma, argumentan que ser indígena en la actualidad involucra experiencias diversas enraizadas en conflictos políticos, y que en cambio no se trata de un estado inerte del ser (De la Cadena y Starn, 2007:11). Es decir, aunque la conceptualización de la indigeneidad ha pasado por un proceso

de transformación, y que la idealización monolítica de la indigeneidad ha sido atenuada, los movimientos sociales y políticos en favor de ello no han sido fructíferos para separar las dicotomías de la alteridad.

Aun cuando el trabajo De la Cadena discute temas importantes en relación con la indigeneidad, su enfoque resulta problemático porque si bien identifica los conflictos políticos y las relaciones diversas que los grupos indígenas sostienen con el mundo occidental, también refleja distinciones dicotómicas que separan ambos mundos (Erazo & Jarret, 2018:149). Para Erazo y Jarret los análisis que se apoyan en visiones dicotómicas ofrecen una visión limitada de los cambios experimentados por los grupos indígenas, en cambio los enfoques que consideran formas múltiples de poder y conocimiento proporcionan una perspectiva más comprensiva de la realidad indígena contemporánea (Erazo & Jarret, 2018:159). De igual manera, académicos nativos como Macas *et al.* (2003) y Hunt (2014) han señalado la importancia de desarrollar este tipo de enfoque; por ejemplo, Macas *et al.* (2003) argumentan que un enfoque abierto a posibilidades más allá de la dicotomía permitiría a los grupos indígenas ganar control sobre los procesos de etnogénesis, de manera tal que podrían combinar y recombinar los conocimientos "indígenas" y "no indígenas" para redefinir su identidad contemporánea más allá de las narrativas hegemónicas que los atan a un pasado distante (Macas *et al.*, 2003:219). En otras palabras, permitiría a los grupos indígenas cuestionar los fundamentos epistemológicos y ontológicos que ligan su génesis a hechos y ficciones responsables de desvanecer a algunos indígenas de la vista pública actual.

En este sentido, para poder desligar la indigeneidad de la alteridad se debe empezar por dejar de polarizar el análisis de los encuentros que existen entre los mundos "indígenas" y "no-indígenas" para poder visualizar las complejidades en las que se desarrollan sus diversas relaciones de coexistencia. De otra forma, en tanto que los principios que guíen el análisis de la indigeneidad se planteen desde una ontología dicotómica, la indigeneidad seguirá siendo una figura de la alteridad que proyecta visiones estereotipadas de los grupos indígenas y restringe su agencia como actores del mundo global.

MULTICULTURALISMO, POLÍTICAS CULTURALES E INDIGENEIDAD EN AMÉRICA LATINA

Los significados y experiencias contemporáneas de la indigeneidad son complejas, involucran conflictos políticos que merecen una examinación más detallada para comprender las problemáticas que circunscriben la identidad y agencia indígena contemporánea (De la Cadena & Starn, 2007). Es necesario reconocer la incertidumbre política y discursiva sobre la que descansa la indigeneidad, si bien los cambios logrados por los movimientos indígenas de finales del siglo XX han sido descritos como progresivos, también se les ha criticado por los nuevos dilemas y problemáticas que dichos cambios han traído (Hale, 2004; De la Cadena & Starn, 2007). A pesar que los movimientos indígenas lograron capturar la atención internacional y obtuvieron el reconocimiento para las minorías marginalizadas (Niezen, 2000; Hale, 2004), estos únicamente dirigieron los reflectores hacia grupos específicos. Por una parte, Hooker (2005) señala que dicha atención y reconocimiento excluyó a las minorías afrolatinas a pesar que estas también han experimentado una larga historia de marginalización. Por otra parte, Hale (2004) critica los fundamentos políticos sobre los que se sustenta el reconocimiento de los derechos indígenas y su autodeterminación.

Para Hale (2004) la transición hacia el multiculturalismo y los derechos indígenas representa un proyecto cultural del neoliberalismo, pues aunque el cambio contribuyó al realce de las voces indígenas durante el proceso también se ajustaron los límites de sus aspiraciones transformadoras (Hale, 2004:17). Sobre lo anterior, Hale (2004) añade que el resultado fue un marco de indigeneidad basado en el modelo del "indio permitido", que de acuerdo a él consiste en una configuración contradictoria donde las demandas de reformas y derechos indígenas se desarrollan dentro de límites predeterminados, pues estas concesiones no pueden transgredir los derechos no-indígenas ni permitir que los indígenas acumulen el poder necesario para cambiar el sistema.

De manera similar, Jackson (2009) y Rappaport (2005) puntualizan las dimensiones políticas y la heterogeneidad intrínseca a los movimientos

indígenas exponiendo los diversos contextos en los que se han desarrollado. Ambos trabajos iluminan la tensión entre el estado y el levantamiento de movimientos que evidencian la dimensión discursiva en la que descansan parte de las transformaciones. De manera similar, Postero (2007) identifica esta frágil relación en su crítica de los obstáculos que enfrentan las políticas culturales de reconocimiento, pues mientras que los estilos de vida "indígenas tradicionales" son reconocidos constitucionalmente, en la práctica este reconocimiento es absorbido por las realidades económicas de la rápida urbanización o explotación de recursos (Postero, 2007:8). Esta encrucijada discursiva representa lo que Blaser (2014) considera la premisa ontológica de la indigeneidad, siendo que para abordar los preceptos que circunscriben la indigeneidad es necesario considerar que estos se encuentran conectados a otros sistemas de significados, y su desarticulación requiere atender dicha conexión (Blaser, 2014:6).

Por su parte, académicos nativos como Smith (2013) y Hunt (2014) han resaltado la importancia de establecer un diálogo que reconozca la conexión entre las ontologías “occidentales” y “no occidentales” con el fin de producir una reorganización estable de las diferentes capas que dan forma a la comprensión inestable de la indigeneidad. Asimismo, Hunt (2014) sostiene que esta conversación debe darse en las esferas de los principales debates académicos en vez de ocurrir en la periferia, y que de esta forma resuenen con los esfuerzos de los movimientos indígenas. LaRocque (2011) refuerza esta idea sugiriendo que en espacios periféricos los autores nativos continuarán siendo desacreditados por académicos no nativos. De no ser así, los intentos por re-conceptualizar la indigeneidad como una categoría aislada de otredad continuarán agregando nuevos niveles de complejidad a las luchas políticas de la identidad indígena.

Aunque se han logrado cambios, también se han establecido nuevos desafíos para disociar la relación negativa entre lo “indígena” y “no indígena”. De hecho, una de las principales paradojas que resultan de los movimientos indígenas es la contradicción que conlleva el reconocimiento de los derechos indígenas y la autodeterminación indígena. En primera instancia, esta paradoja remite a los límites predeterminados descritos por Hale

(2004), ya que el reconocimiento de estos derechos ocurre dentro de los términos establecidos por los no indígenas. Además, está el hecho de que las fuerzas que legitiman los derechos indígenas son aquellas que los movimientos indígenas buscan contrarrestar, lo cual reafirma la indigeneidad como dominio subyugado de lo no indígena, ya que el acceso a los derechos indígenas está condicionado a la autoidentificación como indígenas; en otras palabras, su aceptación involucra internalizar la otredad.

Pero más allá de las negociaciones políticas inherentes a la demanda y la provisión de derechos indígenas, el ejercicio de esos derechos implica la adopción de narrativas discursivas sobre la indigeneidad que distorsionan los sentidos de pertenencia e identificación "indígenas". Estas relaciones hacen eco de lo que Spivak (1988) describe sobre la posición del subalterno en la articulación de los significados, sostiene que, al final, las cosas que involucran al subalterno, al tercer mundo y al otro, están manchadas con los intereses políticos y económicos occidentales. Tal vez las perspectivas contemporáneas sobre este trabajo cuestionen el análisis de Spivak debido al tiempo que ha transcurrido desde que fue publicado por primera vez y que las relaciones entre subalterno y occidental han cambiado. Sin embargo, el hecho de que estos cambios estén legitimados sobre la narrativa hegemónica que se utilizó para explicar la vida, cultura e historia de los subalternos perpetúan un bucle dicotómico en el que los subalternos son actores secundarios de sus propias vidas, donde se sabe mucho, y se cuestiona poco, sobre la etnogénesis de los grupos indígenas.

Por ejemplo, la propuesta de la autodeterminación indígena ejemplifica cómo la narrativa occidental sobre las culturas indígenas es fundamental para el ejercicio de este derecho, pues más allá del dominio político intrínseco a la demanda de este derecho y su legitimación, ejercerlo parte de la adopción de la etiqueta "indígena", así como de la autoidentificación con un grupo étnico específico. Lo anterior evoca y revive los fundamentos epistemológicos y ontológicos de las narrativas de trabajos lingüísticos, antropológicos e históricos tempranos que se encargaron de categorizar al "Otro" bajo diferentes etiquetas étnicas. De modo que la incorporación de estas categorías en los procesos de autodeterminación de los subalternos

implica, en cierta medida, la adopción de los intereses políticos y económicos de Occidente. Además, abrazar estas narrativas legitima las brechas, las historias silenciadas y las perspectivas hegemónicas desde las que se ha narrado la vida de los subalternos (Trouillot, 1995; Palmié, 2013), desde la que hechos y ficciones se han convertido en parte de su historia y/o su historia misma, es decir, su génesis (Pred, 2004). En este contexto, Hale (2004) sostiene que para cambiar este paradigma, los "grupos indígenas" deben ingresar al dominio del poder occidental para desafiar la dicotomía "indígena"/"no indígena", y redefinir los términos de la lucha indígena (Hale, 2004:19-20). Sin embargo, esto no significa necesariamente que los conceptos en sí deban borrarse, sino más bien se trata de cuestionar lo obvio, conocer la interseccionalidad de la identidad étnica como herramienta para la autoidentificación y resistencia, y su papel como una construcción de poder que justifica y reproduce las jerarquías existentes (Martínez, 2006).

En el caso de América Latina, Hale (2006), Martínez (2006) y Postero (2007) problematizan la ambigüedad política y discursiva que rodean a las reformas constitucionales que reconocen a los grupos indígenas, y el multiculturalismo en los países latinoamericanos (Guatemala, México y Bolivia); de acuerdo con Hale y Martínez Novo, la aparición del multiculturalismo, paradójicamente, ha hecho que la jerarquía racial sea más resistente (Hale, 2006:210), lo que resulta en la construcción de una identidad étnica vacía (Martínez, 2006:86). Por su parte, Martínez Novo puntualiza que la falta de claridad existente en el planteamiento del multiculturalismo e indigenismo en México ha originado una inconsistencia en las políticas culturales del país porque mientras se reconoce la composición multicultural, se otorgan "derechos indígenas" a los diferentes grupos étnicos del país, y se destinan fondos federales para programas indígenas, aunque no existen lineamientos claros, al menos en la práctica, que regulen quienes pueden declararse como "indígenas" para acceder a estos apoyos. De igual manera se ha hecho poco para promover los derechos indígenas y otros beneficios que los movimientos indígenas lograron más allá de los acuerdos constitucionales, sin mencionar que el entendimiento de la indigeneidad es ambiguo y a menudo lleva a los grupos indígenas a establecer diferentes

tipos de negociaciones identitarias para navegar por las políticas culturales y programas de la nación. Lo que evidencia la conexión existente entre las dimensiones discursivas y políticas de la indigeneidad, así como los fundamentos ambiguos y paradójicos que perpetúan el bucle dicotómico que mantiene a la indigeneidad como una categoría subyugada del pensamiento occidental.

CONCLUSIONES

Said (1995) evidenció las implicaciones negativas de las políticas de diferenciación, explicando que la fascinación occidental por lo exótico produjo visiones estereotipadas de las culturas no occidentales. Pero más allá de los esencialismos creados, la alteridad también ha contribuido a restringir la agencia de los grupos indígenas al retratarlos como actores inertes y ajenos al "mundo occidental". Incluso después de las contribuciones hechas por académicos como Geertz (1974), Fahim (1980), Rabinow (1985) y Trouillot (1995; 2003), la agencia indígena, especialmente en América Latina, ha sido frecuentemente reducida a roles de victimización pasiva vulnerable a los desafíos y presiones del mundo global (Warren, 2003).

Aunque las críticas poscoloniales y decoloniales (por ejemplo, Said, 1995; Fabian, 2014; Thomas, 1994; De Certeau, 1997 y Spivak, 1998; 2014) mostraron cómo las visiones dicotómicas que distinguen entre occidental y no occidental restringían lo que los estudiosos occidentales podrían experimentar o decir acerca de "otras" culturas. Esta fragmentación no solo operaba como una estrategia que movilizaba la diferencia social y cultural (Gupta, 1997:243), sino que ha sido el núcleo para toda la génesis de los grupos étnicos bautizados bajo el amplio paraguas de etiquetas racializadas que promueven su unidad y homogeneidad (Castañeda, 2004). Si bien se han señalado las repercusiones que estas visiones han tenido en la marginalización de los “Otros”, en menor medida se ha abordado las repercusiones que tienen sobre su agencia.

En parte las críticas poscoloniales y decoloniales ayudaron a denunciar la presión y las desigualdades experimentadas por los grupos indígenas; sin

embargo, el énfasis puesto en los principios de estas teorías produjo categorías rígidas de oposición que se utilizaron como fundamentos para desarticular la dicotomía indígena y no-indígena. Lo anterior resulta problemático porque en tanto que los principios que guían el análisis de la indigeneidad permanezcan operacionalizados desde una visión dicotómica, los pueblos indígenas seguirán siendo figuras de "alteridad" y su agencia permanecerá restringida. La adopción de una ontología dicotómica rechaza las relaciones que existen en la actualidad entre las culturas "occidentales" y "no occidentales". La necesidad de perspectivas que reconozcan lo diverso y complejo de estas relaciones ha sido señalado tanto por académicos nativos como occidentales (véase Balser, 2014; Hunt 2014; Jackson, 2009; LaRoque, 2011; Postero, 2007; Rappaport, 2005 y Smith, 2013), quienes han enfatizado la necesidad de establecer un diálogo que admita las conexiones entre varias ontologías para poder desarticular el esencialismo fijo que restringe la agencia indígena y gobierna su génesis.

Como académicos, antropólogos, sociólogos, etnógrafos, y otros, experimentamos a los demás como nuestros interlocutores; sin embargo, experimentarlos como extraños no es un requisito lógico, psicológico y ciertamente tampoco político (Fabian, 2014:178). Hasta este punto fui cauteloso de no revelar mi posición como un académico no-occidental, porque parte de mi objetivo era establecer un diálogo al interior de los debates académicos sin apelar a ningún trato especial como un miembro de la comunidad Maya de la Península de Yucatán, y con ello evitar el refuerzo de las dicotomías que aquí he discutido. Más bien mi intención ha sido lograr un diálogo en el que no se me experimentara como el "Otro"; lo cual espero haber logrado. Quizás exista quién cuestione la objetividad de lo que aquí he expuesto al contraponer mi posicionalidad como un maya contemporáneo y el hecho de estar siendo instruido por académicos "occidentales", no obstante, más que nublar mi juicio con sus enseñanzas, lo que ha hecho es disipar las dudas que tenía sobre mi identidad étnica; si bien crecí aprendiendo sobre los "Mayas", aprendí poco sobre mí siendo un maya contemporáneo.

Desde el marco del etnoéxodo propuesto por Castillo *et al.* (2017), el cual plantea la eliminación de uno mismo de una construcción identitaria para

poder asumir otra(s) identidade(s), me separé de las limitaciones de la construcción de mi identidad étnica para trascender las fronteras que aprisionan la indigeneidad para poder establecer un diálogo entre coevales en el que se difuminaran las brechas que se empeñan en dividir nuestro(s) mundo(s). Si bien dicotomías como la que representan las nociones de indígena y no-indígena forman parte del sistema que organiza nuestras visiones del mundo, el aproximamiento desde ópticas que trasciendan ese dicotomismo puede permitir a los pueblos indígenas tomar el control del proceso de etnogénesis, para cuestionar la epistemología y ontología que vincula su génesis con hechos y ficciones específicos (Macas, 2003). Como sugiere Martínez Novo (2006), en primera instancia se trata de reconocer la interseccionalidad de la identidad étnica como herramienta para la autoidentificación y resistencia, y su papel como una construcción de poder que justifica y reproduce las jerarquías existentes. Para posteriormente, como pasó con la hipótesis represiva de Foucault, poder gradualmente desarticular las limitaciones construidas alrededor de las identidades étnicas no occidentales y de esta forma empezar a reconceptualizarlas.

REFERENCIAS

Bessire, L. (2014). *Behold the black caiman: A chronicle of Ayoreo life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Beyette, B. J. & LeCount, L. J. (Eds.) (2017). *"The only true people": linking Maya identities past and present*. Denver, CO: University Press of Colorado.

Blaser, M. (2014). Ontology and indigeneity: on the political ontology of heterogeneous assemblages. *Cultural geographies*, *21*(1), 49-58.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2013). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London, UK: Routledge.

Castañeda, Q. E. (2004). We are not indigenous: An introduction to the Maya identity of Yucatán. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, *9*(1), 36-63.

Cepek, M. (2018). *Life in Oil: Cofán Survival in the Petroleum Fields of Amazonia.* Austin, TX: University of Texas Press.

Castillo, J. A., Rodríguez, T. & Ashenbrener, M. (2017). "Escaping Mayaland". In: B. J. Beyette & L. J. LeCount, (Eds.), *The only true people* (pp. 47-72). Denver, CO: University Press of Colorado.

Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, *18*(1), 5-47.

De Certeau, M. (1997). *Culture in the Plural*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

De la Cadena, M. (2015). *Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Durham, NC: Duke.
De la Cadena, M. & Starn, O. (Eds.) (2007). *Indigenous experience today* (Vol. 2). Oxford, UK: Berg Publishers.
Erazo, J., & Jarrett, C. (2018). Managing alterity from within: The ontological turn in anthropology and indigenous efforts to shape shamanism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, *24*(1), 145-163.
Fabian, J. (2014). *Time and the other: How anthropology makes its object*. United States: Columbia University Press.
Fahim, H., & Helmer, K. (1980). Indigenous anthropology in non-Western countries: a further elaboration. *Current Anthropology*, *21*(5), 644-663.
Fanon, F. (2007). *The wretched of the earth*. New York, NY: Grove/Atlantic, Inc.
Fassin, D. (2001). The biopolitics of otherness: undocumented foreigners and racial discrimination in French public debate. *Anthropology today*, *17*(1), 3-7.
Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction*. New York, NY: Vintage.
Fuchs, S. (2001). Beyond agency. *Sociological theory*, *19*(1), 24-40.
Gabbert, W. (2004). *Becoming Maya: Ethnicity and Social Inequality in Yucatán Since 1500*. United States: University of Arizona Press.
Geertz, C. (1974). From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences, 28*(1), 26-45. doi:10.2307/3822971
Gregory, D. (2004). *The Colonial Present: Afghanistan, Palestine, Iraq*. Malden, MA: Blackwell Pub.
Gupta, A. & Ferguson, J. (Eds.) (1997). *Culture, power, place: Explorations in critical anthropology*. Durham, NC: Duke University Press.
Hale, C. (2004). Rethinking indigenous politics in the era of the "indio permitido". *NACLA Report on the Americas*, *38*(2), 16-21.
_____ (2006). '*Más que un indio': racial ambivalence and the paradox of neoliberal multiculturalism in Guatemala*. Santa Fé: School of American Research Press.
Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological theory*, 57-72.
Hill, J. D. (Ed.) (1996). *History, Power, and Identity: ethnogenesis in the Américas, 1492-1992*. Iowa, IA: University of Iowa Press.
Hipwell, W. T. (2007). Taiwan aboriginal ecotourism: Tanayiku natural ecology park. *Annals of Tourism Research*, *34*(4), 876-97.
Hooker, J. (2005). Indigenous inclusion/black exclusion: Race, ethnicity and multicultural citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, *37*(2), 285-310.
Hunt, S. (2014). Ontologies of Indigeneity: the politics of embodying a concept. *Cultural geographies*, *21*(1), 27-32.
Hutchins, F., & Wilson, P. C. (Eds.) (2010). *Editing Eden: a reconsideration of identity, politics, and place in Amazonia*. Lincoln: University of Nebraska Press.
Jackson, J. E. (2009). Neoliberal multiculturalism and indigenous movements. *Latin American Research Review*, *44*(3), 200-211.
Kosko, S. J. (2013). Agency vulnerability, participation, and the self-determination of indigenous peoples, *Journal of Global Ethics*, *9*(3), 293-310, DOI: 10.1080/17449626.2013.818385

LaRocque, E. (2011). *When the other is me: Native resistance discourse, 1850-1990*. Canada: University of Manitoba Press.
Macas, L., Belote, L., & Belote, J. (2003). "Indigenous Destiny In Indigenous Hands," *Millennial Ecuador: Critical Essays On Cultural Transformations And Social Dynamics*. Iowa City: University of Iowa Press. Available at: https://ehrafworldcultures-yale-edu.ezproxy.fiu.edu/document?id=sd17-004 (Accessed: May 29, 2019).
Martinez, C. (2006). *Who defines indigenous?: identities, development, intellectuals, and the state in northern Mexico*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
Meyer, J. W., & Jepperson, R. L. (2000). The 'actors' of modern society: The cultural construction of social agency. *Sociological theory*, *18*(1), 100-120.
Mitchell, T. (1991). *Colonising Egypt: With a new preface*. Oakland, CA: University of California Press.
Montejo, V. (2002). "The multiplicity of Mayan voices: Mayan leadership and the politics of self-representation". *Indigenous movements, self-representation, and the state in Latin America* (pp. 123-148). Austin, TX: University of Texas Press.
Nash, J. C., Conklin, B. A., Ayora-Diaz, S. I., Glaskin, K., Gleach, F. W., Field, L. W., Heatherington, T., Perley, B. C., Santiago-Irizarry, V., Smith, T. J., & Stoll, D. (2013). *Anthropology and the Politics* of Representation. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
Niezen, R. (2000). Recognizing indigenism: Canadian unity and the international movement of indigenous peoples. *Comparative studies in society and history*, *42*(1), 119-148.
Palmié, S. (2013). *The cooking of history: How not to study Afro-Cuban religion*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
Paradies, Y. (2016). "Beyond black and white: Essentialism, hybridity and indigeneity". In: *Handbook of Indigenous Peoples' Rights* (pp. 44-54). London, UK: Routledge.
Peirano, M. G. (1998). When anthropology is at home: the different contexts of a single discipline. *Annual review of anthropology*, *27*(1), 105-128.
Postero, N. G. (2007). *Now we are citizens: Indigenous politics in postmulticultural Bolivia*. Stanford, CA: Stanford University Press.
Pred, A. (2004). *The past is not dead*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
Rabinow, P. (1985). Discourse and power: On the limits of ethnographic texts. *Dialectical Anthropology, 10*(1), 1-13.
Rappaport, J. (2005). *Intercultural utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Durham, NC: Duke University Press.
Restall, M. (2004). Maya ethnogenesis. *Journal of Latin American Anthropology*, *9*(1), 64-89.
Ribeiro, G. L. (2011). Why (post) colonialism and (de) coloniality are not enough: a post-imperialist perspective. *Postcolonial Studies*, *14*(3), 285-297.
Robbins, P. (2012). Environmental Subjects and Identities. *Political ecology: A critical introduction* (Vol. 16). Hobooken, NJ: John Wiley & Sons.
Roosens, E. E. (1989). Creating ethnicity: The process of ethnogenesis. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
Said, E. W. (1995). *Orientalism: western conceptions of the Orient.* New York, NY: Vintage Books.
Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. ©, Connecticut: Yale University Press.
Sewell Jr., W. H. (1992). A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, *98*(1), 1-29.

Shapiro, S. P. (2005). Agency theory. *Annu. Rev. Sociol.*, *31*, 263-284.
Smith, L. T. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London, UK: Zed Books Ltd.
Spivak, G. C. & Harasym, S. (2014). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. London, UK: Routledge.
Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak? Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea* (pp. 21-78). New York, NY: Columbia University Press.
Thomas, N. (1994). *Colonialism's culture: anthropology, travel and government*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Trouillot, M. R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Boston, MS: Beacon Press.
_____ (2003). "Anthropology and the savage slot: The poetics and politics of otherness". In: *Global Transformations* (pp. 7-28). New York, NY: Palgrave Macmillan.
Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, education & society*, *1*(1).
Vargas-Cetina, G. (2013). Introduction: Anthropology and the politics of representation. *Anthropology and the Politics of Representation.* Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
Warren, K. B., & Jackson, J. E. (2003). *Indigenous movements, self-representation, and the state in Latin America*. Austin, TX: University of Texas Press.
Wilson, P., & Stewart, M. (2008). Indigeneity and indigenous media on the global stage. *Global indigenous media*, 1-3

Modernidad, identidad étnico-racial y conocimiento a partir de los aportes de Aníbal Quijano: claves y cuestiones aún abiertas

4

Francisco Octavio López López

Resumen: En el Perú, el pensador José Carlos Mariátegui realizó múltiples análisis en torno a temáticas heterogéneas como lo son la "raza", la nación, la identidad y el pensamiento, articuladas al presupuesto de la continuidad colonial. Décadas después, el sociólogo Aníbal Quijano Obregón también disertó dichos tópicos retomando muchos de los planteamientos de Mariátegui, pero instrumentalizando su concepto de la *colonialidad del poder*. En las presentes líneas se problematizan los temas de la modernidad, la identidad étnico-racial y el conocimiento a partir de los aportes de Quijano en contraste con contribuciones de otras voces también sensibles a la realidad latinoamericana, como lo son Boaventura de Sousa Santos y Héctor Díaz-Polanco.

Palabras clave: modernidad, colonialidad, identidad, nuestra América, conocimiento, eurocentrismo.

Abstract: In Peru, the thinker José Carlos Mariátegui conducted multiple analyzes around heterogeneous themes such as "race", the nation, identity and thought, articulated to the budget of colonial continuity. Decades later, the sociologist Aníbal Quijano Obregón also wrote about these topics by retaking many of Mariategui's approaches, but instrumentalizing his concept of the coloniality of power. In these lines the issues of

modernity, ethnic-racial identity and knowledge are problematized from Quijano's contributions in contrast to contributions from other voices also sensitive to Latin American reality, such as Boaventura de Sousa Santos and Héctor Díaz-Polanco.

Key words: modernity, coloniality, identity, nuestra América, knowledge, eurocentrismo.

INTRODUCCIÓN

El sociólogo peruano Aníbal Quijano Obregón, pensando desde y para América Latina, realizó importantes estudios y reflexiones en torno a temáticas abiertas como la "raza", la democracia, la identidad, el conocimiento y el Estado-nación, a las cuales se abocó teniendo como marco del proceso civilizatorio conocido como la modernidad. Además, tales cuestiones más que encontrarse agotadas, llaman a ser repensadas una vez más. Usando la expresión del propio Quijano, estas continúan siendo "cuestiones abiertas", y probablemente están condenadas a serlo debido al dinamismo y las nuevas emergencias que se presentan en la realidad social.

En las presentes líneas se procura realizar un ejercicio filosófico acerca de contribuciones de teóricos críticos y contemporáneos. En concreto se abordan tres temáticas: aquellas referentes a las tensiones de la modernidad, a la identidad latinoamericana vinculada con la "raza" y la etnia, y cuestión del conocimiento en los espacios coloniales. Para ello se parte de los planteamientos de Aníbal Quijano y se procura complejizarlos y problematizarlos en un contraste con otros aportes teóricos, como aquellos pertenecientes a Boaventura de Sousa Santos y Héctor Díaz-Polanco.

LA MODERNIDAD, SU CARTOGRAFÍA Y SUS TENSIONES

El primer tema al que se aboca el presente texto es reflexionar acerca del fenómeno conocido como la *modernidad*. Desde las ciencias sociales y la

filosofía, muchos de los planteamientos más difundidos acerca de la modernidad pregonan que esta, en tanto modalidad civilizatoria y proceso histórico, surge en Europa gracias a eventos como el renacimiento, la ilustración, la revolución francesa o la revolución industrial (mismos que además suelen ser considerados como netamente intraeuropeos). De este modo se entenderá la modernidad como un proceso emancipatorio –e inclusive revolucionario– que tendría la virtud de irradiarse desde Europa hacia los confines del mundo con afán transmitir sus bondades a los pueblos no europeos.

Dentro de la apuesta teórica de Quijano, uno de sus aportes más recurridos (sobre todo desde de la irrupción del movimiento intelectual denominado "giro decolonial") es aquel que refiere a su peculiar abordaje de la mentada modernidad, la cual dista de los posicionamientos arriba mencionados. Se pretende desmitificar dichas nociones eurocéntricas de modernidad; las cuales, con sus matices, han resultado dominantes en el ámbito académico.

En múltiples textos Quijano reitera una de sus configuraciones teóricas principales: la *colonialidad del poder* (Quijano, 2014a). La cual tiene una relación intrínseca con la modernidad y que funciona como el primer patrón de poder con vocación de ser mundial. A partir de este contexto es que se inaugura la noción de "raza" como una categoría mental sin sustento material que sirve para la creación de nuevas identidades ("indígenas", "negros"), funge como un dispositivo clasificador de poblaciones jerárquicamente en torno a distintas formas de trabajo y acceso al poder (en el siguiente aportado se profundizará en torno a la "raza"). Es decir, el proyecto moderno no implica únicamente los principios de desacralización, emancipación, progreso y ubicación del ser humano como centro; sino que históricamente también se ha materializado en prácticas de opresión y dominio.

A partir de esta particular conceptualización de la modernidad es que discurre el presente texto. Con Quijano coincide el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (1992) en que la modernidad surge en 1492 (aunque pudiese haberse gestado décadas previas) con el arribo e invasión de las

potencias europeas al territorio que ahora se denomina como "América". Asimismo, el desarrollo y el despliegue de la modernidad fue posible gracias a la colonización, dominio, explotación y saqueo de bienes de la que fueron objetos primeramente América y África, y en un momento posterior Asia. Queda explícito que la modernidad, como proyecto civilizatorio, requiere forzosamente de la ejecución de prácticas coloniales.

Consecuentemente, esta acumulación originaria (de la que son parte la expoliación de bienes, el trabajo esclavo, etc.) es la que permite el auge del capitalismo. Por lo que modernidad, colonialidad y capitalismo son procesos con el mismo origen y que están íntimamente relacionados. Asimismo, en una de las narrativas de la modernidad –"mito de la modernidad" (Dussel, 1992)– se relata que las potencias coloniales se autoproclaman como la civilización más avanzada y justifican sus acciones de dominio como empresas liberadoras del atraso cultural a la que están sometidas las civilizaciones "primitivas". Si bien, en este proceso se producen víctimas, estas serían un "sacrificio" necesario para incorporarse a la modernización.

Será necesario detenerse para destacar que las prácticas coloniales modernas se distinguen de otras prácticas coloniales previas a la modernidad. Estas últimas presumiblemente terminaban o agonizaban cuando concluía la administración colonial que las instrumentalizaba. Sin embargo, para el caso de la modernidad –que lleva de la mano a la colonialidad del poder–, se instauraron dinámicas, estructuras, instituciones, subjetividades, epistemes, imaginarios, etc., que no fueron superadas aun con las independencias formales (Quijano, 1992). Es decir, el fin del colonialismo moderno no implica el fin de la colonialidad, la independencia no conlleva la descolonización cabal. El filósofo mexicano David Gómez Arredondo (2018:233) afirma:

> Pues bien, una de las claves del enfoque de Quijano consiste en ubicar al colonialismo como un patrón de poder que implica el control territorial y político con una sede de autoridad en una 'metrópoli'. El colonialismo, efectivamente, concluye en América Latina a comienzos de siglo XIX, pero eso no ocurrirá con la 'colonialidad', con el patrón de poder basado en la 'racialización de las relaciones sociales'. La clasificación 'racial' de la población y las jerarquías

emanadas de esa práctica se extienden más allá de su origen colonial, hasta el presente.

Estos planteamientos en torno a la modernidad, ligándola con la colonialidad, tienen implicaciones notables, en términos generales se presentan algunas de las principales. Primeramente, se enfatiza en que dicha modernidad no es una mentalidad, sino un modelo civilizatorio que requirió de un sustento material que le fue brindado por América y África. La segunda implicación remite al hecho de concebir a la modernidad como un fenómeno no exclusivamente europeo. Dussel profundiza al respecto (1999). El filósofo argumenta que la modernidad no se trata de un acontecimiento que brota en Europa por su pretendida *excepcionalidad* y simplemente se expande benévolamente hacia los demás espacios del globo, sino que se trata de un proceso originalmente planetario en donde Europa efectivamente se configura como el centro, pero no es independiente de las demás regiones, por el contrario, las requerirá. Por último, la noción de "raza" y el racismo se tratan de productos que surgen en la modernidad y perviven hasta la actualidad condicionando las relaciones de poder a lo largo y ancho del globo.

Otro sociólogo, el portugués Boaventura de Sousa Santos ofrece reflexiones fecundas en torno a esta temática que pudieran complementarse a la propuesta de Quijano. Santos mantiene una apreciable cercanía con los intereses y agendas de las principales voces del giro decolonial sin identificarse del todo con este movimiento intelectual. No obstante, para fines de la presente disertación sus planteamientos resultan complementarios. El autor afirma que la modernidad se trata de un proyecto que es ambicioso y revolucionario, pero que internamente posee múltiples tensiones y contradicciones (De Sousa, 2012:37). Ello debido a que este paradigma sociopolítico se funda en una distinción "abismal" que divide a las "sociedades metropolitanas y territorios coloniales" (De Sousa, 2009:161-165). A partir del momento moderno se ha trazado una línea que divide la realidad social en estos dos universos, el metropolitano y el colonial, y todo lo que queda del lado del segundo es considerado como no-existente. Esta división territorial será fundamento de otro tipo de divisiones: entre lo humano y lo no-humano, lo civilizado y lo natural (salvaje), lo legal y

lo no-legal, lo cognoscible y lo incomprensible. Santos denominará a este conjunto de divisiones como *cartografía abismal moderna*, la cual posee distintas dinámicas en cada uno de sus territorios, mismas que se exponen a continuación.

Dentro del lado metropolitano (entiéndase en términos generales Europa, Estados Unidos y, en menor medida, otras regiones que tienen en común que no fueron colonia), la modernidad está sustentada por los pilares dicotómicos de la regulación y la emancipación. Como parte de la dinámica moderna existe una discrepancia entre expectativas y experiencias, es decir, se encuentran en tensión. El pilar de la regulación implica las normas, instituciones y prácticas que garantizan la estabilidad de expectativas. El pilar de emancipación contempla a las aspiraciones y prácticas oposicionales dirigidas a aumentar la discrepancia expectativas y experiencias. Como puede verse, entre ambos pilares existe una relación de tensión, misma que es imposible llegar a reconciliar. Ello debido a que las aspiraciones de emancipación del ayer, en caso de triunfar, se convierten en las nuevas regulaciones del hoy; asimismo, estas últimas serán de desafiadas en nombre de nuevas expectativas (De Sousa, 2012:33-36).

Del otro lado de la diferencia abismal, en los territorios coloniales (entiéndase por estos, las regiones que aún son colonias y los territorios "poscoloniales" con independencias formales pero que perpetúan dinámicas de dependencia) la lógica es distinta. Según Santos, en estos territorios se manifiesta una dicotomía de apropiación y violencia. El pilar de la apropiación refiere a las dinámicas de incorporación, cooptación y asimilación. El pilar de la violencia alude a la destrucción en diversos ámbitos, tanto físico y material, como cultural y humano. El autor afirma que ambos pilares mantienen un profundo entrelazamiento y a su vez presentan una tensión particularmente compleja debido a su relación con la extracción del valor (De Sousa, 2009:166-167). Sin embargo, el autor no profundiza en el proceder de dicha tensión, razón por la que en este trabajo se argumenta que entre estos dos pilares no existe dicha contraposición, sino una articulación de prácticas y procederes diversos cuyo fin es instalar y perpetuar dinámicas coloniales. Esta cuestión se abordará más adelante.

Se avizora cierta posibilidad de vinculación entre lo planteado por Santos con lo enarbolado en torno a la colonialidad del poder. De hecho, Quijano desde su apuesta teórica también vislumbra tensiones en el fenómeno moderno, aunque se enfoca en otras de sus dinámicas. Su apreciación en torno a los territorios centrales y dependientes se enfoca en el papel que juegan los procesos de racialización para normalizar las relaciones de dependencia y sumisión de ambos tipos de territorios:

> Los territorios y las organizaciones políticas de base territorial, colonizadas parcial o totalmente o no colonizadas, fueron clasificados en el patrón eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, precisamente, según el lugar de las 'razas' y sus respectivos 'colores' que tenían en cada caso [...] Y cada una de esas categorías, impuestas desde el eurocentro del poder, ha terminado siendo finalmente admitida hasta hoy, para la mayoría, como expresión de la naturaleza y la geografía, no de la historia del poder en el planeta. (Quijano, 2014b:319)

Gracias a la conceptualización de la cartografía abismal moderna es posible ubicar ciertas contradicciones que Quijano señala en el devenir de la modernidad. Mientras que por Europa se destruían imperios, en el mismo proceso histórico, pero del otro lado de la línea abismal, se instalaban e imponían otros imperios, lo que ha implicado una colonización política. De un lado se enfrentaba al Papado y las monarquías absolutas en luchas por la producción de conocimientos y expresión de ideas, y más allá del abismo a las subjetividades colonizadas se les expropió sus propias formas culturales y de conocimiento, lo que implica una colonización epistémica y del imaginario, misma que será abordada más adelante (Quijano, 2014c:613-614).

Ha quedado en manifiesto que ambos autores se enfocan en la modernidad y sus efectos, sin embargo, hay matices a considerar. Una diferencia que cabe señalar entre Santos y Quijano, es que, aunque el primero hable de lógicas, dinámicas y territorios coloniales, e inclusive apele a una "descolonización", no asume la jerga de "colonialidad". Esto se menciona debido a que, aunque reconoce la permanencia de estructuras coloniales aun después de las independencias formales, no hace explícita una vinculación constitutiva entre modernidad con capitalismo y prácticas coloniales.

Volviendo a la propuesta de la cartografía abismal moderna de Boaventura de Sousa Santos, vale la pena resaltar que las tensiones de las lógicas de regulación-emancipación y de apropiación-violencia no se limitan a coexistir y configurar las relaciones políticas y culturales de las potencias globales con el resto del mundo; sino que así como existen tensiones al interior de estas dos lógicas, hay una tercera tensión que confronta a la dupla de pilares de regulación-emancipación con la dupla de pilares de apropiación-violencia. A partir de décadas recientes y resultado de esta tercera tensión, la lógica apropiación-violencia y sus dinámicas se han ido expandiendo territorialmente, al punto de llegar a viciar internamente la lógica de regulación-emancipación. Como se mencionó previamente, Santos no profundiza en la tensión entre el pilar de apropiación y el pilar de violencia, sin embargo, cabe señalar que el autor realiza un análisis muy detallado de la tensión entre los centros metropolitanos y los territorios coloniales.

No se puede continuar sin antes dar cuenta que esta propuesta presenta un punto ciego que vale la pena señalar e intentar resolver. Según deja ver Santos en su conceptualización de la lógica regulación-emancipación, existe cierta posibilidad para que los sujetos lleven a cabo una praxis transformadora, por lo que el orden social condiciona ciertas dinámicas, mas no las determina fatalmente. Sin embargo, la lógica de apropiación-violencia parece que se limita únicamente a describir las acciones de administración colonial dejando de lado las propias acciones que los sujetos colonizados pueden conjeturar y ejecutar para afrontarlas. Es decir, el sociólogo portugués trazó una cartografía en la que detalló la metrópoli del poder, pero no bosquejó la potencialidad utópica dentro de los territorios coloniales. Lo cual llama la atención, ya que Santos no deja de abogar por un *pensamiento posabismal* y un *cosmopolitismo subalterno*.

En este trabajo se propone que la tensión apropiación-violencia no es tal, sino más bien es una articulación entre distintas prácticas coloniales. Por lo que no son dos pilares distintos, sino que configuran un mismo pilar, el cual en este trabajo será nombrado tentativamente como *pilar del dominio*. ¿Entonces, al aglutinar ambas lógicas en una sola significa que en los territorios coloniales no se presenta una lógica de tensión? No. Más allá

del abismo, además del pilar del dominio, existe otro pilar que Santos ni siquiera intuye. Para esbozarlo, antes será necesario presentar una cuarta tensión moderna, la cual no es intuida por Santos, sino por Quijano.

Según Quijano, es a partir de la Ilustración que las exigencias sociales se articulan en dos conjuntos de aspiraciones que, aunque presenten una relación antagónica, mantienen una vinculación con la colonialidad del poder. Por un lado, se encuentra el complejo del capital, del individualismo y de la razón instrumental y, por el otro, el complejo del trabajo, de la igualdad social y de la razón histórica. En el primer complejo la racionalidad es empleada de forma utilitarista, con preferencias por las relaciones sociales jerarquizadas. El individualismo refiere a la posibilidad de libertad de los individuos, pero dentro de sociedades jerárquicas. En el segundo complejo la racionalidad está constantemente cuestionada en cuanto a fines y los medios para lograrlos. Igualmente, reconoce el valor no solo de la libertad sino de la intersubjetividad entre los seres humanos, por lo que será necesaria una igualdad social (Quijano, 2014c:614-615).

Quijano afirma que la historia del despliegue de la modernidad podría ser entendida como el conflicto permanente que representa esta confrontación de intereses, ya que antes de esta época histórica dichos complejos no se encontraban asociados ni articulados, por lo que la tensión no existía como tal. Ahora bien, el complejo del capital-individualismo-razón instrumental ha sido aquel que logra ser hegemónico en términos políticos, sin embargo, nunca ha gozado de dominio total debido a que aún no se le ha logrado robar la legitimidad al complejo del trabajo-igualdad social-razón histórica, es decir, sus promesas y expectativas continúan siendo deseables. No obstante, alerta que: "La modernidad podría subsistir casi exclusivamente en el complejo individualismo-racionalidad instrumental. Si eso logra imponerse, finalmente, la desigualdad social, la solidaridad, serán excluidas" (Quijano, 2014c:623).

Esta cuarta tensión moderna complejiza el andamiaje tensional expuesto por Santos. Pero antes de continuar hay dos matices relacionados con su alcance territorial que es necesario tomar en cuenta. El primero es que

Quijano ubica el surgimiento de esta tensión hasta el momento ilustrado, con mayor énfasis en las revoluciones francesa y estadounidense, y no desde la invasión a la Amerindia por lo que su espacio de influencia será mucho menor en América Latina. El segundo matiz, es que podría pensarse que, al referir a exigencias y aspiraciones, esta tensión compete exclusivamente a dinámicas internas del pilar de la emancipación, por lo que su despliegue sería exclusivo de la zona metropolitana. Quijano no deja claro si los complejos de razón instrumental-razón histórica se confrontan únicamente dentro de los territorios metropolitanos o se extienden también en los territorios coloniales.

Atendiendo a ello, para fines de este trabajo se tomarán dos consideraciones: 1) aunque la tensión razón instrumental-razón histórica tentativamente se consolida hasta el momento ilustrado, previamente ya existían manifestaciones de estas lógicas en la América Ibérica en casos como el actuar político de Vasco de Quiroga y Gaspar Yanga. Considerar que dicha tensión es exclusiva de los espacios europeos sería perpetuar la versión hegemónica de la modernidad que se ha procurado superar; 2) consecuentemente, esta tensión planteada por Quijano no se constriñe a aquella otra tensión entre los pilares de emancipación y regulación, sino que la tensión razón histórica-razón instrumental atraviesa, complejiza y dinamiza las otras tres tensiones. La tensión moderna que Quijano perfila representa los conglomerados de intereses e ideales que están en juego en la modernidad, mientras que las tensiones expuestas por Santos dan cuenta de las dinámicas históricas y sociales que posibilitan la concreción de dichos ideales y espacios tentativamente delimitados.

Es momento de volver a la complejización en torno a la tercera tensión expuesta por Santos que se había dejado pendiente. El pilar de dominio (que incluye dinámicas de apropiación y de violencia) encuentra su tensión con un pilar que posibilite las aspiraciones del complejo del trabajo, igualdad social y razón histórica. Este será nombrado tentativamente *pilar de existencia*, el cual manifiesta dinámicas de insurgencia, resistencia o simplemente sobrevivencia en los espacios coloniales.

Tener presente estas cuatro tensiones ayuda a entender con mayor complejidad el despliegue histórico de las identidades e instituciones de surgen desde el momento moderno.

IDENTIDADES EN EL MARCO DE LA MODERNIDAD Y LA COLONIALIDAD

El de la identidad colectiva se trata de un tema complejo que en América Latina ha estado profundamente vinculado tanto con los procesos de dominación como con aquellos de liberación. El filósofo argentino-mexicano Horacio Cerutti-Guldberg (2009:83-84) distingue dos formas de concebir la identidad: la ontológica y la histórica. Desde la primera la identidad es entendida como algo estático y alude a la defensa de supuestas "purezas" y ha devenido en políticas en pro de homogeneización nacional. Conduce a lo que frecuentemente se ha nombrado peyorativamente como "esencialismo". Por su parte, desde la segunda concepción la identidad se comprende como un proceso, por lo que es siempre cambiante; no se desprecia de antemano ni las diferencias internas ni los intercambios culturales, sino las relaciones de poder que pudieran estar detrás.

Es necesario advertir que en el despliegue de la modernidad y de la colonialidad del poder la noción de identidad ontológica no ha sido asumida únicamente por las potencias colonizadoras como podría pensarse; sino que en ocasiones naciones indígenas y afrodescendientes también han recurrido a ver, a conceptualizar su propia identidad desde la opción ontológica, ello probablemente con un afán de sobrevivencia.

Esto se aclara debido a que estas lógicas ontologistas (o, inclusive, etnocéntricas) no son exclusivas ni se inauguran con el proyecto moderno-colonial, pero es hasta este momento que adquieren un cariz particular con la instalación de una institución moderna: el Estado-nación. Es sugerente evocar a Cerutti (2009:80-81) para provocar la discusión:

> La identidad cultural no es equivalente a la identidad nacional. Tanto una como la otra se constituyen en un proceso histórico y puede que sus mapas

conceptuales no coincidan. Otro tanto podría decirse de la identidad étnica, la cual no reduce o circunscribe al ámbito de la identidad cultural, sin que por ello se limite a aspectos biológicos o genéticos puramente. Hay etnias que cruzan naciones y culturas, hay culturas supranacionales y naciones supraculturales. Además, la identidad como conjunto de características comunes con la que grupos humanos se identifican, establece hábitos, "naturaliza" comportamientos, imprime carácter y no pocas veces, lamentablemente, exacerba rencores, endogamias, xenofobias.

Para dar un poco de luz a tan enmarañada cuestión, conviene recuperar algunos aportes del antropólogo dominicano Héctor Díaz-Polanco. Este autor, también avizorando los riesgos esencialistas y aislacionistas planteados por Cerutti, insta a visibilizar cuatro características que son propias a las identidades de los pueblos (2015a:35-37):

1. *Condición histórica*: las identidades no son determinadas apriorísticamente, sino que son productos de procesos históricos donde pueden deshacerse y rehacerse.
2. *Condición dinámica:* además de nacer y poder perecer, las identidades no son inmutables, sino que el contexto las modifica, se adaptan y al mismo tiempo hacen reajustes deliberados.
3. *Condición heterogénea*: las identidades no son monolíticas ya que existen diversos subgrupos que pueden entrar en contradicción interna, ello es lo que posibilita la existencia de la autorreflexión y la crítica.
4. *Condición múltiple*: las identidades de los pueblos entran en contacto con otras formas y niveles de organización, como los Estados-nacionales, además que los sujetos (individuales y colectivos) no se adscriben solo a una identidad ya que tienen múltiples pertenencias de forma simultánea, sin embargo: "[...] la multiplicidad de capas identitarias opera bajo un principio de jerarquía" (2015a:37). Por lo que distintos aspectos y adscripciones identitarias no tienen la misma importancia subjetiva en una situación particular.

Los procesos de colonización pueden orillar a que ciertos pueblos inicien la búsqueda y reformulación de su propia identidad. Ello debido a que a través de esta empresa se les adjudica a las personas colonizadas un valor

subordinado. Dentro de dichos pueblos subalternizados hay quienes aceptan la figura impuesta –incluso con la intención de asimilarse al colonizador– y quienes, por otra parte, rechazan dicha imagen.

En América Latina, a partir de la irrupción de la modernidad y la colonialidad del poder, las identidades como la indígena y la afrodescendiente, han representado un escollo para los Estados modernos imaginados desde la lógica colonial, ya que pone en entredicho los ideales de identidad nacional homogénea. En otro texto del autor que escribe estas líneas, se desarrollan algunas notas acerca de la construcción histórica de las condiciones indígena y afrodescendiente empleando los aportes teóricos de la colonialidad del poder y del racismo de la *blanquitud* propio del filósofo ecuatoriano Bolívar Echeverría (López, 2018), ahí se exponen momentos tanto de subalternización como experiencias de resistencia.

Como ya se ha mencionado, las nociones de "raza" y etnia han estado presentes en estos conflictos, pero no siempre se les ha entendido de la misma forma. Como ejemplo, vale la pena recuperar la concepción del intelectual peruano José Carlos Mariátegui.

Mariátegui resulta un referente ineludible para quien pretenda indagar en torno a temáticas relacionadas con el colonialismo, la cuestión indígena y el capitalismo dependiente en el ámbito latinoamericano. El propio Aníbal Quijano, en su época intelectual madura, recupera ciertos aportes de dicho autor para problematizar aquello que concierne a las nociones de "raza", etnia y nación. Quijano (2014d:770) expone que actualmente –al menos dentro de la academia– goza de cierta preferencia el uso del término "etnia" frente al de "raza", mas eso no siempre ha sido así y el caso de Mariátegui da cuenta de ello.

El llamado "Amauta" se negaba a emplear el término "etnia" y prefería rotundamente el de "raza". Aunque la noción que tenía por cada una de estas palabras presenta bastante ambigüedad (Quijano, 2014d). Es necesario tener en claro que en el momento histórico donde Mariátegui teoriza y debate el término "etnia" apenas ingresaba a la problemática antropológica, y además lo hace con una fuerte connotación colonialista, ya que en

el ámbito europeo se usaba para diferenciar y jerarquizar a la población europea de la no-europea, por lo que no se empleaba inocentemente para dar cuenta de cierta diversidad cultural.

En contraste, la noción de "raza" se encontraba en una ambigüedad conceptual que permitía otorgarle cierta cercanía con la noción civilización. Vale la pena enfatizar que, aunque este autor en nombre de la raza nunca respalda la inferioridad biológica, sí considera cierto rezago histórico, por ejemplo, en el caso de las "razas" indígenas.

Parece ser que aquello que Mariátegui entiende por "raza" engloba aspectos diversos tanto del ámbito biológico como del civilizatorio, este último vinculado con las relaciones de producción. En cambio, con respecto a lo que refiere a la "etnia" se trata de un asunto más vago, aunque su significado en ocasiones pareciere referir a lo que ahora se suele entender por "raza" desde su acepción biologicista. De cierto modo, lo que Mariátegui concibe por raza y por etnia se encuentra intercambiado en la significación que frecuentemente se le otorga en la actualidad a estos dos conceptos.

Aun si fuese el caso que estos términos en del desarrollo intelectual de Mariátegui van mudando su contenido y que estos cambios no son especificados, es relevante enfatizar que este autor con respecto al denominado "problema indígena" nunca se decanta por una opción culturalista, productivista, o menos aun biologicista. Sino que advierte que la naturaleza del fenómeno se trata de algo mucho más complejo, y es en esta intuición que circunscribe su idea de "raza", la cual mantiene un vínculo con la "cuestión nacional".

No es la intención de este texto continuar la profundización iniciada por Quijano con respecto a las posiciones mariateguianas, ello requeriría un trabajo de otro tipo que estudiara a fondo las fuentes del propio Mariátegui. Si se recurre a estas perspectivas es con el fin de comenzar a problematizar, y de alguna manera historizar, en torno al uso de tales conceptualizaciones, así como mostrar que la cuestión de la identidad indígena –así como otras identidades– puede ser abordada de forma creativa y sin caer en esencialismos ni etnocentrismos.

En esta adecuación y transformación de significados y conceptos, Quijano concibe la "raza" de forma distinta a Mariátegui. La "raza" es definida como una categoría mental que tiene sus orígenes con la intrusión a las Américas, aunque probablemente tenga su antecedente más inmediato en la noción de "limpieza de sangre" que circulaba en la península Ibérica en el momento de la guerra contra poblaciones musulmanas y judías, la mal llamada "reconquista" (Quijano, 2014a:765). La superioridad militar de las potencias europeas es un factor de su triunfo frente a las civilizaciones amerindias, y permite que sus propias élites discutan acerca de su propia naturaleza y, sobre todo, acerca de la naturaleza de las poblaciones a las que habían vencido. Encontraron ciertas diferencias con las personas colonizadas manifestadas en rasgos culturales y físicos, y con base en estas argumentaron falazmente que eran no solo distintos, sino superiores a tales civilizaciones derrotadas (Quijano, 2014d:758-759). La noción de "raza" se fundamenta en supuestas diferencias en las estructuras biológicas. La elaboración de esta categoría permitió el surgimiento de nuevas identidades sociales (indios, negros, mestizos) y estas al estar constreñidas en relaciones de dominación configuró las jerarquías correspondientes al orden colonial (Quijano, 2014a:778-779).

De alguna manera, los planteamientos que Quijano desarrolla en gran medida parten de los aportes de Karl Marx, pero se distingue de ciertas posiciones de la tradición marxista cuando formula que la clasificación social en el capitalismo no remite únicamente la cuestión del trabajo (el autor en ocasiones opta por emplear este término en vez de "clase"), sino que las personas también son clasificadas por motivo de género y raza. La colonialidad del poder es aquello que articula estas modalidades de clasificación –trabajo, género y raza– para fines del capitalismo (Quijano, 2014b:312-313).

Desde una perspectiva global, el capitalismo para consolidarse no se vale únicamente del trabajo pagado, sino que incorpora otras formas del control del trabajo, tales como la esclavitud, la servidumbre, la reciprocidad, la producción mercantil simple. Por lo que las formas de trabajo no salariales no son remantes precapitalistas, sino que al estar articuladas por

la colonialidad del poder y dentro de la modernidad son modalidades de trabajo capitalista (Gómez, 2018:232). La imbricación de la raza con el trabajo condujo a que ambos elementos se reforzaran y mostraran como natural su asociación. De este modo fue que en el orden colonial a cada "raza" se le asignó una forma específica de control del trabajo y se le vinculó con cierto territorio (Quijano, 2014a:781-782). Señalar este aspecto de la división racial del trabajo, además de la jerarquización social que cimienta, permite afirmar que, aunque las razas no existen, sí existen procesos de racialización.

Habrá quien argumente que los quinientos años que nos separan de la invasión de América o los doscientos desde las independencias de los países latinoamericanos, no han pasado en vano, ya que se ha abolido formalmente la esclavitud, se ha peleado por derechos y se han ganado unos tantos, motivos por los que hablar de división racial del trabajo o de una clasificación racial de la población carecería de vigencia en el mundo actual. En efecto, es cierto que algunas dinámicas han cambiado, sin embargo, el capitalismo colonial se ha reinventado y muchos de los cimientos de la colonialidad del poder continúan intactos, e inclusive se ha profundizado la colonialidad durante los regímenes independientes. La "raza" –una vez desenmascarada como mera invención– fue confeccionada con el fin de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación y explotación inauguradas con la intrusión colonial (Quijano, 2014b:779). La división racial del trabajo posibilitó la articulación económica de los centros de poder con los espacios colonizados, generando así una dependencia estructural que aún continúa vigente. Por ello es que Quijano constantemente emplea el término de *capitalismo mundial*. En diálogo con De Sousa Santos, se afirma que las zonas en ambos lados de la línea abismal no se encuentran desconectadas; al contrario, para que sigan existiendo como tales requieren de su existencia mutua.

A partir de la invención de la "raza" como un dispositivo de dominación y no como realidad biológica, se ha configurado todo un complejo cultural (ideas, valores, actitudes, prácticas) que condiciona las relaciones sociales. Este complejo es lo que Quijano entiende como *racismo* (Quijano, 2014a:759). El racismo no son los prejuicios peyorativos que se expresan

y transmiten acerca de las personas de determinada "raza inferior", el racismo es todo un sistema, que entre sus funciones está la de legitimar una presunta superioridad de la "raza blanca". Que dichas relaciones sean mostradas y aceptadas como normales o "naturales" da cuenta de la vigencia y eficacia del sistema racista y de la colonialidad del poder.

Hay un fenómeno que conceptualmente se muestra en vinculación con la raza y el racismo, es aquel que refiere a la etnia y el etnicismo. El caso de Mariátegui es un ejemplo de que sus significados son esquivos y han cambiado según los intereses que estén en juego en cierta época. La cuestión étnica es tan problemática que, por sus implicaciones tanto académicas como políticas, se encuentra lejos de estar clausurada. Lo que se pretende es dar cierta claridad a este concepto y para ello será oportuno contrastar los aportes de Quijano con los de Héctor Díaz-Polanco. Uno desde la sociología y otro desde la antropología, ambos autores tienen múltiples coincidencias que quedan asentadas en varios de los temas que deciden abordar, aunque también –en más de un sentido– presentan intereses distintos.

El fenómeno étnico, a diferencia de la raza, surge y se desarrolla antes del momento moderno, y no se trata forzosamente de un dispositivo de dominio. Asimismo, como se ha mencionado, el colonialismo es una práctica de poder que antecede a la modernidad. Un elemento frecuente en las prácticas colonialistas de todas las épocas ha sido el "etnicismo" (o etnocentrismo), entendido como las dinámicas de discriminación y exclusión motivadas por razones de etnia. El "etnicismo" no se sustenta en pretendidas atribuciones biológicas –como en el caso de la "raza" y el "racismo" –, sino en la valorización social y cultural de las actividades de cada grupo (Quijano, 2014d:760-761).

Con el despliegue de la modernidad y la confección de la raza como dispositivo, el etnicismo y el racismo se entrelazan y confunden, lo cual ocurre en un primer momento en América y partir ahí será el fundamento de las relaciones de poder de Europa con el resto del mundo. Los prejuicios de superioridad/inferioridad cultural se contaminan y potencializan con prejuicios de superioridad/inferioridad biológica. El devenir en el uso de

estos términos es diverso y depende de las especificidades históricas de cada colonialismo. Por ejemplo, el acontecer del manejo conceptual de "raza", "etnia" y "nación" no es exactamente el mismo en el colonialismo ibérico, francés o inglés (Quijano, 2014d:757-763).

Así como Quijano se distancia de ciertos posicionamientos marxistas, Héctor Díaz-Polanco (1995:54-56) da cuenta tanto de las limitaciones conceptuales que presentan algunas voces de esta misma tradición en torno a las etnias y lo étnico, así como la ambigüedad conceptual que es un escollo para el debate y el menosprecio de este tema frente al de clase.

Díaz-Polanco (1995:61-63) realiza una distinción entre la "etnicidad" (lo étnico) de la etnia (o grupos "étnicos"). La primera refiere fundamentalmente en la modalidad concreta en que determinado grupo social estructura distintos factores organizativos, normativos, lingüísticos, de expectativas, de tradición histórica, etc., entorno a la cultura. Por lo que un cierto grupo social contaría con su propia dimensión étnica. Mientras que por "etnia" se denomina al grupo social específico que ha generado cierta cohesión o identidad a partir de una particular forma de etnicidad. En otro texto el autor puntualiza que:

> En tanto los miembros de los respectivos grupos asumen como propios los indicados patrones socioculturales, norman su vida de acuerdo con ellos y establecen así la frontera con respecto a los otros, es como reconocemos la denominada *identidad étnica*. (Díaz-Polanco, 2015b:99)

Es relevante esta conceptualización, ya que concibe la etnicidad como un elemento presente en todos los grupos sociales y no solo en los denominados grupos étnicos. Hay grupos sociales que, sin prescindir de lo étnico, dan mayor énfasis a otro tipo de elementos desarrollando formas distintas de identidad. Díaz-Polanco vincula lo étnico y las etnias en relación con la condición de clase, por lo que no se tratan de dimensiones separadas, incompatibles, con distancia evolutiva o una incorporada a la otra; sino como mutuamente constituyentes e interrelacionadas. Al incorporar la noción de clase (o del trabajo, según ciertos trabajos de Quijano) al análisis étnico, permite identificar que los grupos étnicos no se tratan de

conglomerados homogéneos libres de conflicto, dominación y explotación interna. De esta manera, los aportes de Díaz-Polanco complejizan la perspectiva trabajada por Quijano debido a que brinda mayor dinamismo al análisis del histórico y no ontológico de determinados grupos racializados.

A diferencia de lo que se ha expuesto en la posición de Mariátegui, Díaz-Polanco opta por los conceptos de "etnia" y "etnicidad", y no se interesa en discutir el término "raza". Asimismo, aunque se basa en los aportes del sociólogo mexicano Pablo Gónzalez Casanova para dar cuenta del *colonialismo interno* aún persistente en las excolonias, no presta mucha atención al despliegue de la modernidad y los procesos de racialización como elementos constitutivos de las problemáticas étnicas actuales. No obstante, tanto Quijano como Díaz-Polanco, dedican un esfuerzo considerable para comprender ampliamente el tema de la identidad desde una perspectiva muy afín a la propuesta por Cerutti. En este sentido, el sociólogo peruano alude al conocimiento y la forma de producirlo como un elemento importante en la configuración de identidades. En esta temática versará el último apartado.

CONOCIMIENTO Y EUROCENTRISMO

Desde la propuesta de Quijano, el patrón de poder mundial que se instala con la modernidad, además de incorporar el ya mencionado dispositivo de raza, adquiere control de cada ámbito de la existencia social por medio de una institución formada en este proceso moderno. En este sentido, el trabajo, sus recursos y sus productos están controlados por el capitalismo; el sexo, sus recursos y sus productos por el modelo de la familia burguesa; la autoridad colectiva o pública, sus recursos y sus productos por el Estado-nación; y la intersubjetividad, sus recursos y productos que está controlada por lo que denomina *eurocentrismo* (Quijano, 2014a:792-793).

El eurocentrismo se trata de una perspectiva y un modo de producir conocimiento afín al proyecto moderno y colonial, que cumple el papel de influir en los ámbitos epistémicos y de la intersubjetividad (Quijano,

2014a:798). Alcanza una hegemonía global de la mano con la expansión colonial de las potencias europeas por el mundo.

El eurocentrismo genera sus propias narrativas para legitimar el orden moderno colonial. Una de ellas es el ya referido "mito de la modernidad" desenmascarado por Dussel. En un sentido complementario, Quijano (2014c:287) afirma que desde el eurocentrismo se disemina la idea de que la hegemonía mundial de Europa es preexistente a la modernidad. La historia es conceptualizada como un proceso de progreso lineal en el que las naciones europeas llevan el mayor avance y las demás naciones, si quieren desarrollarse, no tienen más opción que imitarles. Otro mito fundante del eurocentrismo refiere diferenciación entre Europa y no-Europa por un criterio supuestamente natural, en donde opera la noción de raza para ocultar los procesos históricos que dieron pie a estas determinadas relaciones de poder y mostrarlos como naturales (Quijano, 2014a:789).

Es menester tener en cuenta que además de la colonización militar y política, se han llevado procesos de colonización de imaginarios. Es por ello que Quijano le dedica tanto interés al tema del conocimiento. Al instaurarse el orden moderno y colonial, las formas culturales de los representantes de las potencias colonizadoras se convirtieron en deseables porque otorgaban acceso al poder. En palabras de Quijano (1992:12-13) "Después de todo más allá de la represión, el instrumento principal de todo poder es seducción". Desde los criterios eurocéntricos la producción cultural y de conocimientos llevada a cabo por la población blanca es juzgada como superior, mientras que aquello producido por pueblos subalternizados es condenado al desprecio por considerársele como inferior y primitivo.

Al respecto, el filósofo mexicano Víctor Hugo Pacheco (2016:353-354) señala: "la colonialidad es ante todo una colonización del imaginario de los dominados, pero también deriva en una clasificación social de la humanidad, esto es así porque articula las relaciones intersubjetivas de poder y conocimiento". Cabe enfatizar que, así como permanecen dinámicas coloniales en torno al poder, también prevalecen estas formas de conocimiento con su correspondiente valorización.

Es así que, el autor peruano conceptualiza tres elementos propios del eurocentrismo: 1) un acoplamiento entre una conceptualización dualista dicotómica y conceptualización evolucionista lineal; 2) el dispositivo de raza, cuya función es naturalizar las diferencias culturales; 3) una perspectiva falaz del devenir histórico en la que las diferencias culturales no europeas son juzgadas como arcaicas. Estas nociones son interdependientes y no hubieran sido posibles sin la colonialidad del poder y la clasificación racial de la población (Quijano, 2014a:802).

Boaventura de Sousa Santos, con su propuesta de la cartografía abismal moderna y sus tensiones, presenta otra coincidencia con Aníbal Quijano, ya que sus planteamientos los vincula con la temática del conocimiento –en concreto a los campos científico y jurídico– y las dinámicas que este reproduce bajo la persistencia colonial. De la forma en que Santos dio cuenta que el pensamiento abismal divide a lo humano de lo subhumano, Quijano (2014c:613) argumenta que desde la perspectiva eurocéntrica las personas de "raza no europea" fueron establecidas como *objetos* de conocimiento (también de dominación, explotación, segregación), y no como *sujetos* de conocimiento. Así como se naturalizó la práctica de división racial del trabajo, las poblaciones colonizadas también asumieron esta otra dinámica racista; admitiendo así la ideologización colonialista, aunque les fuera denigrante. El eurocentrismo es una forma de dominio epistémico que se lleva a cabo en la modernidad.

Por ello es que Quijano enfatiza en que la preponderancia del eurocentrismo no repercute solo en el ámbito meramente cognitivo, sino que, al estar articulado con la colonialidad del poder, repercute en la subjetividad y la intersubjetividad. La constitución de la identidad de Europa se da en este contexto y no antes, y es justo al considerarse como superior frente a otras culturas (Quijano, 1992:16). Ello debido a que las poblaciones que fueron clasificadas racialmente a partir del momento moderno también fueron objeto de inferiorización y reasignación en nuevas identidades históricas (bajo la nomenclatura de "indígena" o "negro", por ejemplo), proceso en el que personas de origen europeo se autonombraron como la identidad naturalmente superior y fueron reconocidas como tal por las personas no

europeas. Con la colonialidad del poder, además de surgir nuevas identidades, surgieron nuevas relaciones intersubjetivas que eran distintas a las precedentes y las cuales desde entonces se circunscriben a las lógicas del capitalismo. La inferiorización racial tiene una íntima correlación con la inferiorización cognitiva.

Este modo de conocimiento se impuso como la única racionalidad válida y se ha pretendido que sea universalmente aceptado. Al respecto es necesario hacer dos precisiones. Primeramente, esta forma el eurocentrismo no se trata de la episteme exclusiva de las personas europeas, sino que en general también es admitida por las personas que se encuentran más allá de la línea abismal, aun si experimentan con mayor brutalidad el despliegue de la colonialidad (Quijano, 2014c:287).

La otra precisión es que al ser el eurocentrismo un fenómeno que surge y se configura con el despliegue de la modernidad se trata de una modalidad cognoscitiva históricamente específica, por lo que no todas las formas de conocimiento que se han dado en Europa (incluso aunque en su momento hayan sido hegemónicas) pueden englobarse en este término. Quijano afirma que el eurocentrismo:

> ...no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo. (2014a:789-799)

Quizás lo que hace sobresalir a Quijano frente a otras voces es que (gracias a su apuesta teórica de la colonialidad del poder producida en su última etapa intelectual) dilucida con mucha mayor claridad una operatividad del eurocentrismo en los planos subjetivo e intersubjetivo. He ahí la vigencia de su legado teórico. A largo de quinientos años la modernidad, la colonialidad del poder y el eurocentrismo consolidaron una hegemonía de la cual parecería imposible escapar. Sin embargo, ninguno de los autores revisados (ni otras voces que se interesan en estos temas) lo conciben como fenómenos totales y absolutos. Al contrario, gran parte de su obra la dedican a dar cuenta

de experiencias históricas que de alguna manera han cuestionado y desafiado sus lógicas. La apuesta por la descolonización en nuestra América es una tarea pendiente y urgente, reconocer las dinámicas de dominación que ejercemos en nuestra práctica cotidiana es apenas uno de los primeros pasos para llevarla a cabo.

REFERENCIAS

Cerutti-Guldberg, H. (2009). "Identidad nuestramericana. Bosquejo contextual". En: *Y seguimos filosofando* (pp. 72-88). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

De Sousa, B. (2009). "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes." En: *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social* (pp. 160-209). México: CLACSO/Siglo XXI.

De Sousa, B. (2012). "La desaparición de la tensión entre regulación y emancipación en la modernidad occidental". En: *Derecho y emancipación* (pp. 33-60). Quito: Corte constitucional para el periodo de transición/CEDEC.

Díaz-Polanco, H. (1995). "Etnia, clase y cuestión nacional". En :H. Díaz-Polanco (Comp.), *Etnia y nación en América Latina* (pp. 53-77). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

_____ (2015a). "Identidades múltiples en la globalización". En: *El jardín de las identidades: La comunidad y el poder* (pp. 25-69). México: Orfilia.

_____ (2015b). "Los pueblos indios en los estados nacionales". En: *El jardín de las identidades: La comunidad y el poder* (pp. 99-134). México: Orfilia.

Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad".* Bogotá: Antropos Ltda.

_____ (1999). "Más allá del eurocentrismo: Sistema-mundo y los límites de la modernidad". En: S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán de Benavides (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (pp. 147-161). Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Gómez, D. (2018). "La 'colonialidad' en la órbita del marxismo: la propuesta analítica de Aníbal Quijano". En: V. H. Pacheco Chávez (Coord.), *Rompiendo la jaula de la dominación: Ensayos en torno a la obra de Aníbal Quijano* (pp. 229-247). Santiago, Chile: Doble Ciencia Limitada,.

López, F. O. (2018). Notas acerca de la construcción histórica de las condiciones indígenas y afrodescendientes en nuestra América. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(10), 21-33.

Pacheco, V. H. (2016). "Colonialidad del poder: impronta, reformulación y construcción de un concepto". En: J. G. Gandarilla Salgado (Coord.), *La crítica en el margen: Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (pp. 337-360). México: Akal.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, *13*(29), 11-20.

_____ (2014a). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *Cuestiones y Horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2014b). “Colonialidad del poder y clasificación social.” En: *Cuestiones y Horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2014c). “Estado-nación, ciudadanía y democracia. Cuestiones abiertas”. En: *Cuestiones y Horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 605-624). Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2014d). “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. *Cuestiones y Horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 757-775). Buenos Aires: CLACSO.

¿Incluir la normalización o normalizar la inclusión? Normativas y legislaciones sobre inclusión educativa en Córdoba, Argentina (2000 a 2019)

5

Marcela Carignano

Resumen: El presente trabajo intenta dar cuenta del proceso de reforma educativa que se viene llevando adelante para atender a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales derivadas o no de la discapacidad en el sistema educativo argentino, específicamente en la Provincia de Córdoba. Para ello se retoma la perspectiva propuesta por Popkewitz (1994) y recuperada por Abratte (2008) para entender las reformas educativas en tanto regulación social. Es así que, en un primer lugar, el presente trabajo intenta establecer un panorama internacional y regional en lo que refiere a las normas, reglas y cuerpos reguladores sobre escuela y discapacidad, dando cuenta del pasaje de un modelo de atención fijado en el déficit hacia un modelo social para atender la discapacidad. En segundo lugar, se recuperan algunas normativas, resoluciones nacionales y provinciales a fin de reconocer la manera en que se recontextualizan las políticas internacionales y los efectos que estas producen. Desde este marco, se intenta complejizar y profundizar algunas preguntas sobre lo político (Abratte, 2008), más específicamente, sobre los sentidos antagonistas presentes en las configuraciones discursivas de las políticas educativas que abordan la cuestión escuela y discapacidad en los últimos años[1], y el pasaje de un paradigma de

[1] Se retoma para mirar el contexto internacional y regional las políticas desarrolladas desde 1948 y en el caso Argentino desde 2006 en adelante.

integración a un paradigma de inclusión educativa, pero también sobre la política en prácticas e instituciones que configuran un orden para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Palabras clave: reformas educativas, regulación social, integración educativa, inclusion educativa, Córdoba, Argentina.

Abstract: The present article attemp give an account to the process of education reform that is being carried forward to attend to subjects with Special Educational Needs derived or not from disability in the Argentine education system, specifically in the Province of Cordoba. For this, the perspective proposed by Popkewitz (1994) and recovered by Abratte (2008) is resumed to understand educational reforms as social regulation. Thus, in the first place, the present work tries to establish an international and regional panorama in what refers to the norms, rules and regulatory bodies on school and disability, realizing the passage of a model of attention fixed in the deficit towards a social model to address disability. Secondly, some regulations, national and provincial resolutions are recovered in order to recognize the way in which international policies are recontextualized and the effects they produce. From this framework, we try to complexify and deepen some questions about politics (Abratte, 2008), more specifically, about the antagonistic senses present in the discursive configurations of educational policies that address the school and disability issue in recent years.

Key words: educational reforms, social regulation, educational integration, educational inclusion, Cordoba, Argentina.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta dar cuenta del proceso de reforma educativa que se viene llevando adelante para atender a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales derivadas o no de la discapacidad en el sistema educativo argentino, específicamente en la Provincia de Córdoba. Para ello se retoma

la perspectiva propuesta por Popkewitz (1994) y recuperada por Abratte (2008) para entender las reformas educativas en tanto regulación social:

> Esta noción de regulación como 'estrategia represiva del poder' alude a la producción de normas, reglas y cuerpos reguladores que definen las posibilidades y limitaciones de instituciones y agentes [...] Una segunda noción de regulación 'se refiere a los efectos de poder que, al circular este a través de prácticas institucionalizadas y de límites construidos por los individuos para sí mismos define categorías de lo bueno y lo malo y concibe posibilidades. El poder en este último sentido se halla intrincadamente ligado a las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante lo que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano' (Popkewitz, 1994:41) (Abratte, 2008: párr.3).

A su vez, los aportes de Ball (2002) también serán considerados, principalmente al pensar las políticas como texto, "**representaciones codificadas** de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de las autoridad pública) y **decodificadas** (vía interpretaciones y significados de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto)" (p. 21) y como discursos "los discursos tratan sobre lo que puede ser dicho, y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar. Los discursos encaran significados y usan proposiciones y palabras. De esta manera se construyen ciertas posibilidades para pensar" (p. 26).

Es así que en un primer lugar, se intenta establecer un panorama internacional y regional en lo que refiere a las normas, reglas y cuerpos reguladores sobre escuela y discapacidad, dando cuenta del pasaje de un modelo de atención fijado en el déficit hacia un modelo social para atender la discapacidad. En segundo lugar se recuperan algunas normativas, resoluciones nacionales y provinciales a fin de reconocer la manera en que se recontextualizan las políticas internacionales y los efectos que estas producen.

Desde este marco, se intenta complejizar y profundizar algunas preguntas sobre lo político (Abratte, 2008), más específicamente, sobre los sentidos antagonistas presentes en las configuraciones discursivas de las

políticas educativas que abordan la cuestión escuela y discapacidad en los últimos años[2], y el pasaje de un paradigma de integración a un paradigma de inclusión educativa, pero también sobre la política en prácticas e instituciones que configuran un orden para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad.

POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES Y DE LA REGIÓN

En el presente apartado el foco estará puesto en trabajar cuestiones vinculadas a lo que Ball (2002) entiende como **contexto de intención**[3] en el ciclo de políticas educativas, es decir, al espacio donde se inician y discuten políticas públicas en torno a educación y discapacidad en el ámbito internacional y regional. A decir de Mainardes (2006):

> En este contexto los grupos de interés disputan para influenciar la definición de los propósitos sociales, de la educación y lo que significa ser educado. Actúan en este contexto las redes sociales en y alrededor de los partidos políticos, del gobierno y del proceso legislativo. Y también es en este contexto donde los conceptos adquieren legitimidad y forman un discurso de base para la política. (p.3)

El derecho a la educación para las personas con discapacidad presenta una larga historia. Su recorrido da cuenta de las tensiones entre universalismo y diversidad, del paso de un modelo centrado en el déficit a lo que hoy se conoce como modelo social de la discapacidad.

Este proceso se realiza en el marco de fuertes transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales, que señalan el paso de economías liberales a neoliberales, de modelos de Estado de Bienestar a su posterior

[2] Se retoma para mirar el contexto internacional y regional las políticas desarrolladas desde 1948 y en el caso Argentino desde 2006 en adelante.

[3] Si bien no se analizan las disputas y discusiones concretas referidas a cada una de las convenciones y declaraciones aquí señaladas, se toman en cuenta a las mismas como elementos que inician las políticas públicas de los distintos países y regiones, es en ese sentido que se recupera la idea de contexto de intención.

desestructuración, de la organización social en clases a las de identidades grupales. A su vez, estas modificaciones fueron acompañadas de un modo particular de comprender los cuerpos productivos[4] y la "normalidad", el cual se tradujo en normativas y reglamentaciones para la educación y la discapacidad.

Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos por parte de la Asamblea de Naciones Unidas, en 1948, se reconoce el derecho a la educación de todas las personas. En el año 1959 en la Declaración por los Derechos del niño se incorporó un principio específico que consideraba a los niños "mentalmente impedidos" sujetos de cuidado y educación. En ambas declaraciones si bien se contempla a las personas con discapacidad, el modelo del déficit o biomédico predominante refería a pensarlo como sujeto carente, en falta, al cual era necesario "asistir", "atender" desde una propuesta específica y, por ende, su educación debía realizarse por fuera de la escolarización común.

Entre 1960 y 1990 la conferencia general de UNESCO y las Asambleas de la ONU, reiteran y reivindican la revisión de la educación con perspectiva a una mirada más inclusiva. Durante estos años las diversas movilizaciones de los grupos minoritarios fueron llevando adelante una conquista de derechos que impactó también en los modos de concebir las políticas educativas para la discapacidad:

> Los movimientos sociales para integrar en las escuelas ordinarias a las minorías étnicas, buscando para ellos la misma calidad de enseñanza que para el resto de los ciudadanos, supusieron un gran apoyo para el establecimiento de los derechos de todos los grupos minoritarios. Este antecedente impulsó a las asociaciones de padres de niños con minusvalías, a realizar una gran presión social para que se reconocieran los derechos civiles de sus hijos. Su reivindicación se centraba en la necesidad de lograr una escolarización plena, de

[4] Barrera Sánchez (2011), recuperando a Foucault señala: "La noción de *cuerpo productivo* hace alusión al papel político que va obteniendo el cuerpo en las relaciones económicas del mundo en proceso de modernización; aunque no es una concepción de total acuerdo conceptual, podría hablarse desde un aspecto político, para aludirse a la "invención" del cuerpo; de los dispositivos de disciplinamiento y regulación corporal, mecanismos y formas de objetivación del cuerpo, idea de un cuerpo desde el biopoder y condicionamiento del comportamiento motriz." (p. 131)

> manera que pudieran compartir experiencias con otros niños, oponiéndose al etiquetaje de categorías que supusiera el emplazarlos en centros segregados de especialización. (Garcia, J., s/d)

En esta línea, Andrade Oliveira (2012), de acuerdo con Fraser (2008), dará cuenta de una modificación en los modos de concebir la justicia social en las políticas educativas. Las demandas de nuevos actores y movimientos sociales señalarán que "la Justicia social pasa a requerir reconocimiento tanto como redistribución, pues la desventaja económica y el irrespeto cultural están muchas veces entrelazadas" (p. 25). Con ello la autora plantea que existen dos maneras de comprender la injusticia: la redistribución responde a un enfoque basado en la idea de clase social, mientras que el reconocimiento responde a una cuestión cultural y simbólica. Esto tensionará los modos en que tradicionalmente se organizan los sistemas educativos basados en una idea de justicia distributiva planteada desde el acceso universal a bienes materiales y simbólicos, y a una estandarización en sus formas de gestión y organización abriendo lugar a la incorporación de la diversidad, a los modos en los cuales se hace espacio para el reconocimiento de las diferencias en las propuestas educativas.

Uno de los textos con fuerte influencia para pensar la diversidad en la escuela es el Informe Warnock. El mismo acuña en 1978, Gran Bretaña, el concepto de Necesidades Educativas Especiales. En dicho informe se sostiene que los fines educativos deben ser los mismos para todas las personas y que se debe bregar por la autonomía e independencia de todos los estudiantes, es por ello que las modificaciones deben ser hechas al interior mismo de los entornos educativos, en la revisión y cuestionamiento de los modos en que se organiza la enseñanza y se piensa el acceso a la universalidad desde la diversidad. En relación a la discapacidad, este punto marca el paso de un enfoque biomédico o del déficit a uno social. Al mismo tiempo, este concepto no solo abarcará a la población con discapacidad, sino que como señala el informe de SIRIED, UNESCO (2010):

> Este concepto abarca un universo más amplio que el de discapacidad, ya que existe un alto porcentaje de estudiantes, además de aquellos con discapacidades, variables según los países y las características de las escuelas, que por

> diversas causas puede requerir las ayudas y los recursos anteriormente mencionados durante su vida escolar para optimizar su desarrollo y lograr el máximo aprendizaje y participación. (p. 30)

En este sentido, se expresa un modo singular en el cual se revisa la tensión entre criterios de redistribución y reconocimiento. Garantizar el acceso a la educación es importante, brindar las condiciones materiales también, pero a la par de ello, la posibilidad de pensar cómo hacer lugar a la singularidad y a la diversidad en el marco de propuestas formativas construidas desde y para la homogeneización se constituye en el nuevo desafío.

Según Andrade Oliveira (2012), a partir de la Conferencia de Educación para Todos de 1990 en Jotiem, la inclusión de la diversidad en la Escuela surgirá como temática en el marco de las normativas y declaraciones a nivel global. Las personas con discapacidad son comprendidas como grupo al cual incluir en los modos de pensar las propuestas educativas de la escolarización común. Consolidando no solo su acceso al sistema, sino reconociendo un lugar propio a ser atendido dentro de las instituciones educativas denominadas "comunes".

En 1994 al renovarse el compromiso con la Educación para Todos se aprueba la Declaración de Salamanca de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. En el documento (1994) se reconoce la "necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación" (p. 12). En este se retoma el concepto de NEE utilizado en el informe Warnock y se acentúa una idea ya sostenida en el mismo en la cual se entiende como personas con NEE:

> ...a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje y que no pueden beneficiarse de la educación escolar porque se ven obligados a trabajar; viven en las calles, viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica, son víctimas de la guerra o conflictos armados (Declaración de Salamanca de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad del 7 al 10 junio de 1994:30)

La Declaración avanza en el cruce de los criterios de distribución con los de reconocimiento al retomar el concepto de Necesidades Educativas Especiales e incorporar cuestiones vinculadas a la discapacidad, pero también el reconocimiento de otras situaciones de vida que abarcan desde la diversidad cultural hasta problemáticas vinculadas con lo socioeconómico.

En 2006, el Comité de los Derechos del Niño aprueba la observación general número 9, titulada "Los derechos de los niños con discapacidad" en la que considera que la educación inclusiva debe ser el objetivo de la educación de los niños con discapacidad e indica que los Estados deberían prever la creación de escuelas con instalaciones adecuadas y apoyo individual para esas personas. Por último, ese mismo año la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. La misma avanza en la idea de concebir la discapacidad con un problema ligado con el entorno y las barreras, no solo con la persona. A su vez solicita a los Estados asegurar un sistema educativo inclusivo. En este sentido señala:

> Los estados partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (2006:19)

La mayor parte de los puntos atiende aquí ya a considerar las modificaciones de las instituciones educativas y sus contextos dejando por fuera las lecturas que ponían el acento en el sujeto como sujeto del déficit favoreciendo el pase de un paradigma de integración a un paradigma de inclusión. Este

proceso que resulta en toda una conquista de derecho para las personas con discapacidad, en las prácticas ha cobrado diferentes sentidos, en algunos casos provocando innovaciones y transformaciones en pos de una escuela más inclusiva, en otros ha sustancializado identidades y circuitos educativos diferenciados hacia adentro de las mismas instituciones.

Esta Convención, según Dávila y Naya (2011), fue firmada por todos los Estados de América Latina, excepto Venezuela. Las ratificaciones llegaron a lo largo de 2007, 2008 y 2009 con la excepción de Colombia, Costa Rica y Venezuela, que siguen sin hacerlo. Asimismo, el Protocolo Facultativo fue firmado desde marzo de 2007 por todos los Estados partes, excepto Colombia, Cuba, Uruguay y Venezuela.

A su vez, Andrade Oliveira (2012) advierte que en el caso puntual del contexto educacional latinoamericano, donde las desigualdades sociales son aún amplias, el debate se complejiza cuando en lugar de contraponer lo universal a lo diverso, se contrapone lo universal a las partes, lo que "puede reducir la interpretación de las políticas de reconocimiento a la naturalización de las desigualdades o al enmascaramiento de contradicciones estructurales o de orden económico. O incluso contribuir con el debilitamiento de la oferta educativa para los pobres" (p. 30).

ARGENTINA

Como señala Ball (2002), en tanto se concibe a las políticas educativas como textos es importante reconocer que "se trata de representaciones codificadas y decodificadas por múltiples agentes que interpretan y reinterpretan los textos" (p. 15). Es por ello que en este punto se intenta abordar cómo estas políticas son traducidas en la Argentina, y específicamente en Córdoba, en las distintas resoluciones que tienden a construir una "escuela inclusiva".

Siguiendo a Popkewitz (1994) se señalarán algunos de los puntos centrales sobre el modo en que la producción de normas, reglas y cuerpos

reguladores definen las posibilidades y limitaciones de instituciones y agentes, retomando para esto tanto el conjunto de resoluciones federales y provinciales que ordenan y definen cuestiones vinculadas a la inclusión, como los decires de docentes que reinterpretan estas normativas y algunos de sus posibles efectos.

Tal como lo señala Mainardes (2006), las normativas y declaraciones producidas en el ámbito internacional se verán recontextualizadas en el contexto nacional específico, principalmente con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el 2006[5] y las sucesivas resoluciones para regular las prácticas educativas que de ella se derivan.

A esto se suma que en el año 2008 Argentina se adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006)[6], junto a ella todo un conjunto de leyes y resoluciones educativas a nivel nacional y provincial[7] comienzan a dar cuenta de un proceso de transformación que busca atender y organizar, desde nuevos formatos de enseñanza, de evaluación y curriculares a la diversidad de niños y niñas que asisten a la Escuela Común. Esto da cuenta de dos cuestiones: por un lado, del intento de transformación del paso de la idea de integración a la de inclusión educativa, pero también de fortalecer los canales de acceso y permanencia de todos y todas a la escuela.

Al respecto Carranza (2009) advierte:

> Si bien se reconoce la necesidad de mantener programas compensatorios dado la crítica situación desfavorable de vastos sectores sociales, el eje que atraviesa todos los programas es la meta de la inclusión social y la igualdad

[5] En el art.11 se plantea brindar a las personas con discapacidades una propuesta que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y posterior a ello en el artículo específico referido a educación especial se plantean acercamientos a la educación común propiciando condiciones institucionales y técnicas para desarrollarlo.

[6] La cual se traduce como ley 26378 en la cual se promueve, protege y asegura el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los DDHH y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad.

[7] Estas fueron sancionadas en el marco de un proceso social y político mucho más amplio que actualmente se encuentra en franco retroceso (con ello refiero al desfinanciamiento y cierre de un conjunto de programas y políticas educativas que fueron implementadas hasta el 2015), sin embargo, a nivel de normativas siguen siendo las que regulan los espacios de las prácticas educativas.

> educativa, con un sentido de universalidad cuantitativa y cualitativa. Para ello hay un viraje discursivo relevante, al poner el foco no solo en el buen rendimiento global que las escuelas deberían tener en el cumplimiento de los programas, sino en la necesidad de que estos se centren en los sujetos individuales, el seguimiento de sus procesos de escolarización y los medios o recursos con los que las escuelas puedan dar cuenta de esta prioridad. (p. 9)

En este sentido, de la lectura de tres resoluciones federales y cinco resoluciones[8] provinciales pueden señalarse como relevantes las siguientes cuestiones:

1. La búsqueda de **flexibilización del formato tradicional escolar** de enseñar todo a todos al mismo tiempo al incorporar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (Res. Prov. 1114/00) y de trayectoria real de los niños y niñas (Res. Prov. 174/12). En este punto, más tardíamente, se propone como herramienta de trabajo para los docentes el armado de planes pedagógicos individuales (CFE Nº 311/16) en función de las necesidades educativas especiales del estudiante en proceso de inclusión.

2. A partir de la **inscripción obligatoria de todos los niños y niñas a escuelas comunes**, se modifica el funcionamiento de la modalidad especial y reorganiza el vínculo entre escuela común y escuelas especiales. Se construyen **nuevos marcos para la promoción, acreditación, certificación y evaluación de los estudiantes con discapacidad**. Esto implica repensar las propuestas curriculares, la presentación parcial de informes de progreso escolar y una diferenciación en la certificación final donde se señalan las competencias alcanzadas correspondientes al egresar. (Res. Prov. 1554/97, 1114/00). A su vez, la resolución provincial 712/15 habilita a pensar procesos formativos que pueden ser atendido desde ambas modalidades, al mismo tiempo; al partir de la idea de trayectoria educativa se seleccionan que materias son más acordes según el/la estudiante en cada modalidad, o bien se realiza un recorte sobre el plan de estudio de la modalidad común homologado al de la escuela especial.

---

[8] Se establece aquí un recorte en el cual se contemplan las resoluciones federales: 155/2011, 174/2012, 311/2016 y las resoluciones provinciales: 1554/97, 1114/00, 667/11,712/15, 311/16. Estas normativas pueden ser encontradas en UEPC-ICIEC (2017) *Normativas vigentes para una Escuela Inclusiva. Educación Especial: De la integración a la inclusión. Una escuela para todxs*. UEPC-ICIEC, Córdoba, Argentina.

3. Las resoluciones contemplan **espacios de trabajo conjunto para docentes de una y otra modalidad**, donde puedan articular y asesorarse en pos de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y de generar modificaciones a nivel institucional que garanticen el acceso a todos y todas (CFE. 155/11, Res. Prov. 1114/00, 667/11,712/15).

4. **Se define y ordena que se entenderá por adaptaciones curriculares y sus distintos tipos, el modo de llevar adelante dicho proceso, quienes estarán a cargo de desarrollarlas y quiénes serán los principales destinatarios**: sujetos con NEE, entendiendo por ellos no solo a los y las estudiantes con discapacidad sino también a todos aquellos que necesitan de un apoyo por una situación de vida, cultural o económica particular (Res. Prov 1114/00).

A partir de las resoluciones provinciales y memorandum que llegan a las escuelas comunes cordobesas queda fijado, en términos generales, el circuito para la inclusión educativa de personas con NEE derivadas de la discapacidad o no.

En primer lugar, se señala que los procesos de inclusión están a cargo de los docentes de escuela común, ellos junto con los equipos de la institución son quienes reciben, evalúan a los niños y niñas que ingresan a la escuela. En caso de reconocer que algún estudiante posee NEE son los encargados de diseñar e implementar las distintas adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas para llevar adelante dicho proceso de inclusión. Pueden solicitar asesoramiento a la Escuela Especial de la zona donde se encuentran, y en caso de que las adecuaciones y estrategias implementadas no den resultados se solicita a la inspección, a través de un informe específico, que se asigne una Docente de Apoyo a la Integración (DAI) para ese sujeto. Esta última tiene su lugar de trabajo en las Escuelas Especiales y asiste a la Escuela Común para acompañar y asesorar a las maestras a cargo del niño o niña para el cual se ha solicitado. En este sentido, la normativa es clara al señalar los distintos roles que competen a cada uno. En el caso de la docente de aula es la encargada de realizar las adecuaciones curriculares, mientras que la DAI brinda el asesoramiento y articula con los padres y

otros profesionales que atienden al niño o niña. Las evaluaciones e informes se elaboran conjuntamente entre todo el equipo de la institución escolar y las docentes de apoyo a la integración. En caso de que, incluso de esta manera, el proceso de aprendizaje no pueda llevarse adelante se procederá a evaluar la posibilidad de que asista a Escuela Especial.

El poder comenzar el proceso de inclusión educativa, si bien está previsto por ley, varía de acuerdo a las posibilidades económicas de cada uno, principalmente en relación a los tiempos de respuesta y a las modalidades de acompañamiento. En el caso de las personas que cuentan con una cobertura de salud privada, si bien las maestras de sala común lo solicitan, las mismas pueden asistir a los centros de rehabilitación, centros de apoyo a la integración escolar o centros interdisciplinarios de apoyo a la integración, desde donde se asigna un docente de apoyo a la integración que asistirá hasta cuatros veces por semana a la escuela interactuando no solo con la docente a cargo, sino también con el niño o niña. También se asignan allí otros profesionales que sean requeridos para continuar con el proceso de escolarización (fonoaudiólogos, psicomotricistas, fisiatras, psicólogos).

En el caso de los niños y niñas que no cuentan con obra social privada deben recurrir a distintas instituciones públicas. Por un lado, se realiza la evaluación pertinente en la Escuela Especial de la zona para dar cuenta de si necesita una docente de apoyo o no. Por otro, debe recurrir a las Juntas de Certificación de Discapacidad ubicada en los distintos hospitales públicos de la provincia. Las juntas realizan las evaluaciones en los meses de octubre, noviembre y diciembre, y en caso de considerarlo pertinente emiten para esa persona el Certificado Único de Discapacidad que le posibilita acceder a distintas prestaciones[9]. Normalmente los tiempos suelen dilatarse, pasando quizás el primer año de escolarización sin contar con las configuraciones de apoyo necesarias para sostener el proceso de escolarización. Por otra parte, en caso de que sea asignado un DAI, el mismo, tal como

[9] Cobertura total de prestaciones básicas, pase libre a transporte urbano e interurbano, derecho a adquirir un automotor nacional adaptado, derecho a libre tránsito, estacionamiento, exención de peaje, y símbolo internacional de acceso, asignación familiar por hijo con discapacidad, licencia especial por maternidad, concesiones para explotar pequeños negocios.

antes se señalaba, tiene su lugar de trabajo en la Escuela Especial y debe atender hasta 10 niños o niñas de diferentes escuelas comunes de la zona. Su trabajo se realiza en el ir y venir entre distintas instituciones asesorando a los docentes y al equipo institucional. En este sentido, se presenta una amplia heterogeneidad en los modos en los cuales se lleva adelante la tarea de inclusión, se señalan casos en que los DAI pasan tiempo también con los niños y niñas o colaboran más ampliamente en la construcción de adecuaciones, y otros que asesoran en términos más amplios a la institución, acercándose a la misma con menor regularidad.

Gran parte de lo producido como norma reguladora que establece "nuevos" límites y posibilidades para pensar la trayectoria real de los y las estudiantes junto con la redefinición de las tareas de los docentes y de la modalidad común y especial del sistema educativo dan cuenta de un conjunto de estrategias que tiende a favorecer el paso de un sistema de integración a un sistema de inclusión escolar.

Sin embargo, se hace necesario retomar las observaciones anteriormente señaladas por Andrade Oliveira (2009). Por un lado, reconocer las tensiones y solapamientos entre los criterios de redistribución y de reconocimiento. En este sentido, la atención a la diversidad y a la discapacidad provoca distintas situaciones en donde ambas lógicas se entrecruzan. En el contexto actual, los criterios de reconocimiento buscan hacer lugar a las situaciones singulares de los sujetos y atender a la construcción de propuestas formativas que los alojen, mientras que los criterios de justicia socioeconómica apuntan a la igualdad. Por otro, tener en cuenta la advertencia de que el debate entre lo universal y lo diverso muchas veces es comprendido como el debate entre lo particular y lo universal con los consecuentes efectos paradojales de la implementación de las políticas de inclusión. En este sentido, el concepto de NEE, en algunos casos, habilita procesos de inclusión educativa que trasforman instituciones escolares, promueven el uso de planificaciones diversificadas en el aula y las posibilidades de flexibilizar el curriculum; en otros, aún se mantiene bajo la lógica de la integración que enmascara diferencias sociales bajo patologías, construye circuitos educativos diferenciados hacia el interior de las propias instituciones

educativas y legitima la reducción de horas en las escuelas de niños y niñas "problemáticos".

En este sentido resultan interesantes las reflexiones de la antropóloga Liliana Sinisi:

> ¿solamente aludiendo retóricamente al cambio de paradigma de la integración por el de inclusión se han modificado las prácticas, las creencias, valores –referidas a la exclusión y la discriminación del diferente– que se supone deben haber mudado para que pueda darse el llamado cambio de paradigma? (2010:12)

En la misma línea los aportes de Diez, García, Montesinos, Pallma, Paoletta (2015) realizan algunas reflexiones en relación al concepto inclusión, al contextualizar el término se reconoce la influencia que ha tenido en el desarrollo de variadas políticas públicas. Los autores advierten que existe una polisemia del mismo y que en el ámbito educativo se la asocia (no siempre) con las categorías de igualdad y derechos, otorgando un fuerte sesgo ético-político con efectos legitimadores.

Esta vinculación que se establece entre las políticas de inclusión y el sesgo ético-social hace que se desconozcan cuáles son los sentidos subjetivos que le atribuyen los destinatarios de estas propuestas, y quienes las implementan. A su vez, y dado la fuerza de sus efectos legitimadores, se ha evitado reconocer las ambigüedades, contradicciones y fisuras que este tipo de políticas puede presentar, su crítica también conlleva un riesgo: ¿Cómo poder decir algo sobre ellas sin que esa información sea utilizada desde las políticas neoliberales?

En torno a esto último es que nos interesa situarnos ahora en el **contexto de la práctica:**

> ...donde la política está sujeta a interpretación y recreación y donde la política produce efectos y consecuencias que pueden representar cambios y transformaciones significativas de la política original. Para estos autores, el punto clave es que las políticas no son simplemente 'implementadas' dentro de este escenario (contexto de práctica) sino que están sujetas a interpretaciones o sea serán 'recreadas'. (Mainardes, 2006:4)

En este sentido se hace interesante recuperar las voces y lecturas que de ese proceso hacen las docentes en actividad dentro del sistema educativo provincial, para ello se retoma las memorias del 2º Encuentro de Educación Especial "De la integración a la inclusión: una escuela para todos", realizado en 2017, organizado por el Gremio "Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba", en Bell Ville, provincia de Córdoba. En dicho encuentro se llevaron adelante un conjunto de talleres con los docentes[10] y se registraron sus observaciones y decires.

La primera regularidad que puede señalarse en los distintos talleres se vincula con **"no sentirse preparados", "no estar capacitados" en líneas generales para los desafíos que presentan los procesos de inclusión en escuela común,** presentando ciertas dudas sobre la capacidad de poder adecuar pedagógicamente los saberes para los nuevos sujetos que ingresan a escolarización común, también refieren a no tener en claro cómo llevar adelante el trabajo con las familias o la interdisciplinariedad que conlleva la atención de ciertos casos. En la mayor parte de las situaciones la mirada sigue centrada en la figura de la persona con discapacidad y sus necesidades, sin establecerse reflexiones sobre el lugar de la institución escolar o sobre los abordajes pedagógicos a realizar para poder garantizar su derecho a la educación. Sin embargo, también un gran número de docentes insistían en que se trataba de seguir preparándose para favorecer y consolidar los procesos de inclusión escolar.

[10] En dicho encuentro se desarrollaron algunas conferencias y posterior a ello un conjunto de talleres para educadores. En total asistieron unos 200 docentes de toda la provincia de Córdoba, que luego se dividieron en los distintos talleres simultáneos. Los mismos fueron: Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación especial: la Realidad Aumentada en el aula. / La educación artística en la modalidad especial. / Estrategias para la Inclusión en Educación Física. / Colaborando entre la escuela, familia y los profesionales para una inclusión educativa de calidad. /El rol de la/el maestra/o de apoyo en el marco del modelo social de la discapacidad. /Acompañando las trayectorias escolares en la articulación de nivel inicial y nivel primario. /El acompañamiento como un espacio de trabajo con otros. El rol del docente de apoyo desde un nuevo paradigma. / El impacto de los marcos legales de inclusión de los estudiantes con discapacidad. / Educación Sexual Integral y Discapacidad. Los y las docentes participaron trabajando en torno a consignas, en cada uno de esos talleres había dos registradores designados los cuales elaboraron registros etnográficos (Rockwell,1987). Sobre la base de dichos registros se realizó un trabajo de rastreo de regularidades a partir de los sentidos y categorías sociales que los actores fueron enunciando en los distintos talleres (Rockwell, 2011), con ello se armaron las Memorias del encuentro, de las cuales estuve a cargo de su coordinación y escritura.

Otros puntos comunes que pueden señalarse refieren al **trabajo conjunto con el docente de apoyo.** Si bien la resolución provincial 667/11 ya prevé un lugar para los mismos "como mediadores y coordinadores en las acciones y relaciones interinstitucionales que se establezcan en los sistemas de apoyo al proceso de integración" (Res. Prov. 667/11) en los distintos relatos de los docentes de sala común la figura de los docentes de apoyo es pensada desde diferentes lugares: hay quienes veían dificultosa la tarea entre ambas, ya que esperan que el mismo se encargue de realizar las adecuaciones, quienes consideraban que al docente de apoyo no le da el lugar suficiente para poder trabajar conjuntamente y quienes trabajan en equipo. Esta situación es aún más compleja en el nivel secundario, debido a que en un mismo año hay 14 profesores, uno por cada disciplina y un solo DAI. Así, una docente de apoyo a la integración narraba su experiencia en el 2º Encuentro de Educación Especial:

> Bueno, en nuestro caso es nivel secundario, la escuela me cuestionaba que querían que yo esté adentro del aula, mi idea era trabajar con la docente como pareja pedagógica, la institución no estaba de acuerdo, la escuela decía que eso no era integración, que eso no podría ser. Una vez me pasó con una de las docentes, me pedía que me encargara de confeccionar las evaluaciones y las actividades para ese alumno. (Memoria 2º Encuentro de Educación Especial "De la integración a la inclusión: una escuela para todos", UEPC, 2017)

Una tercera preocupación que surge en el horizonte docente refiere **al lugar de los diagnósticos para la toma de decisiones en el aula y en la definición de criterios que organicen la trayectoria escolar de los y las alumnas.** En este punto la heterogeneidad de miradas también se hace presente. Hay quienes entienden que el "diagnóstico" realizado actúa a modo de estigma, obstaculizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, otros que consideran no se puede comenzar el proceso de inclusión educativa sin diagnóstico y quienes lo piensan como una herramienta valiosa en el marco del proceso formativo, recuperando el contexto y la singularidad del sujeto. Esta variedad de miradas establecen preguntas sobre los modos en los cuales los distintos profesionales conversan, sobre los modos en los cuales se articulan diferentes saberes y posicionamientos sobre la discapacidad, los aprendizajes y la infancia.

Por último, **la integración de ambos tipos de modalidad (educación común y educación especial) que hasta el momento han trabajado por separado,** también trae preguntas e inquietudes. Principalmente porque la nueva normativa fija que sean los mismos equipos institucionales, que llevan adelante los procesos de inclusión educativa, quienes evalúen y definan los trayectos compartidos, pero también que señalen, cuando ya crean conveniente, el paso de escuela común a escuela especial. Los criterios para definir situaciones suelen ser muy singulares, de casuística y los docentes de grado se preocupan por no poder contra con criterios generales para la toma de decisión. Así lo expresan las maestras y profesionales en el encuentro:

> Psicopedagoga: Soy Psicopedagoga en un equipo técnico [...] Es necesario evaluar el contexto para ver qué posibilidades tienen los chicos de estar en una escuela común, por ahí el chico puede, pero en la escuela común no lo estás recibiendo bien. (Memoria 2º Encuentro de Educación Especial "De la integración a la inclusión: una escuela para todos", UEPC, 2017)

> Maestra de grado: Por eso yo estoy acá y nos reunimos con las colegas y lo vivimos evaluando. ¿Hasta donde la escuela común, hasta donde la escuela especial?... eh casualmente tenemos un caso ahí //"conflictivo" agrega otra asistente de fondo// y bueno es un tema, porque uno es como que lo va evaluando, va viendo, pero bueno cuando ves que a veces lo conductual, se pasan un montón de cuestiones, de lo curricular ya no logro a lo mejor... Entonces, bueno, hasta dónde y eso estamos viendo. (Memoria 2º Encuentro de Educación Especial "De la integración a la inclusión: una escuela para todos", UEPC, 2017)

Cierto número de maestros y maestras cuestionan la división misma y más allá de pensar en esta diferencia sugieren la posibilidad de ir integrando ambas modalidades a través de la formación y de los distintos tipos de trabajo que realizan en equipo para transformar las instituciones:

> Maestra de grado: 'también es una cuestión de cada docente en prepararse y formarse en educación especial (el caso de ella)' yo soy docente de nivel primario y ahora estoy estudiando profesorado de educación especial, para formarme.

A MODO DE CIERRE

A lo largo del presente texto se intenta dar cuenta del recorrido por las leyes y normativas que apuntan a ampliar los procesos de inclusión educativa y los contextos de práctica donde se implementan. Como puede observarse, se trata una transformación compleja.

En primer lugar, implica poder reflexionar sobre los distintos modos en que se concibe la justicia social, y el entrecruzamiento de lógicas que señala Fraser (2008) de justicia distributiva y justicia de reconocimiento, las cuales se presentan como antagónicas en la teoría, pero en la práctica se dan conjuntamente.

En segundo lugar, el paso del paradigma de integración en paradigma de inclusión manifiesta una diversidad de modos de implementación que varía de acuerdo a la institución escolar, DAI y el centro de rehabilitación con el cual se trabaja. Hay casos en los cuales realmente se logran procesos inclusivos y otros en los cuales se construyen, para muchos sujetos, circuitos educativos diferenciados dentro de la misma escuela, como resultado los sujetos con NEE conviven en un mismo espacio áulico con quienes siguen siendo vistos como "normales", pero no trabajan conjuntamente. A ello se suma la diferencia que se establece en los casos que cuentan con un servicio de salud pagos y quienes no cuentan con el mismo.

En tercer lugar, el paso de un paradigma a otro modifica ampliamente la tarea diaria realizada por los docentes de escuela común y también de escuela especial. Exigen mayor trabajo conjunto y de articulación. Además, en el caso de los primeros implica correrse de pensar en planificaciones sostenidas desde la homogeneización para habilitar procesos de enseñanza que atiendan a la diversidad, en el caso de los segundos implica pensar en el trabajo no ya con niños y niñas sino con los equipos institucionales. Ambas situaciones son percibidas y vividas como novedosas. Si bien en la normativa se señala la importancia de que existan los espacios de discusión entre docentes, los espacios previstos para facilitar estos encuentros y dar lugar a un proceso de articulación más amplio se resumen en un artículo de ley en el cual se asignan 4 h mensuales para el trabajo conjunto.

En cuarto lugar, las normativas incorporan la idea de trayectorias, plan pedagógico individual, adecuaciones curriculares y demás nociones que colaboran en poder hacer lugar a las personas con NEE derivadas de la discapacidad o no. Sin embargo, no termina de quedar claro hasta qué punto las normativas y documentos siguen legalizando lo que aparece como un "excepción" frente a la "normalidad" en lugar de provocar modificaciones estructurales del sistema que realmente apunten a la inclusión. En este sentido pareciese, que aun con todos los esfuerzos en materia legislativa y también de los actores que cotidianamente habitan las aulas, se sigue pensando en cómo incorporar eso excepcional a la norma: ¿Cuáles serían posibles mecanismos para construir estas normativas? ¿Quiénes deberían encargarse de diseñar, discutir y pensar las mismas? ¿Qué otros modos de implementación pueden pensarse que acompañen más en detalle a la comunidad educativa?

Desde esta perspectiva es que pareciese necesario interrogar los propios modos en que se construyen e implementan las normativas, a fin de que lejos de seguir reglamentando la excepción, se comience a construir desde la excepción hacia lo común.

REFERENCIAS

Abratte, J. (2008). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999).* Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Andrade, D. (2012). "Educación y justicia social: entre el universalismo y los particularismos". En: N. Gluz y J. Arzate Salgado. (Eds.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los particularismos neoliberales* (pp. 19-33). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica. *Revista Páginas*, 2 y 3, 19-33. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. UNC. Córdoba. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935

Carranza, A. (2009). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Barceolna: Red de Apoyo a la Gestión Educativa, Universidad Autónoma de Barcelona. AECID. Universidad ORT, Uruguay.

Dávila, P. y Naya, L. M. (2011). Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina. *Revista española de educación comparada,* 401-407. ISSN 1137-8654.

Diez, C., García, J., Montesinos, P., Pallma, S. y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías: acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación, 6*(9), 33-39. http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e01a05.pdf

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, *4*, 83-99. Disponible en: http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf

Garcia, J. (s/d). "Educación especial e integración escolar". Disponible en: www.ceapa.es/textos/publipadres/integr.htm-58k.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade, Campinas*, *27*(94), 47-69. ISSN 0101-7330. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Popkewitz, T. (Ed.). (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14. Disponible en: https://vdocuments.mx/integracion-o-inclusion-escolar-un-cambio-de-paradigma-liliana-.html

UEPC-ICIEC (2017). *Normativas vigentes para una Escuela Inclusiva. Educación Especia: De la integración a la inclusión*. *Una escuela para todxs*. Córdoba, Argentina: UEPC-ICIEC.

_____ (2017). *Memoria del Segundo Encuentro de Educación Especial "De la integración a la inclusión: una escuela para todos".* Córdoba, Argentina: UEPC-ICIEC.

Leyes, declaraciones y documentos.

Declaración de Salamanca de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad del 7 al 10 junio de 1994 (pp. 1-47). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, 24 de enero de 2007, Organización de las Naciones Unidas. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm

Facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva: análisis desde las experiencias de los profesores de estudiantes con discapacidad

6

Rodolfo Cruz Vadillo[1]

Resumen: El presente trabajo es parte de una investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las relaciones que se construyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Este escrito tiene como propósito identificar los facilitadores y obstaculizadores para una educación inclusiva, reconocidos a partir de la experiencia de profesores que han trabajado con estudiantes con discapacidad. La metodología fue cualitativa, se trabajó con una técnica de cuestionarios cualitativos y grupos focales. Cuarenta y uno fueron los participantes, todos profesores de diferentes niveles. Los resultados permiten identificar tres facilitadores los cuales señalan la importancia de lo relacional y los apoyos; y tres obstaculizadores que permiten identificar algunos elementos técnicos e identitarios cuyo uso indiscriminado y presencia/ausencia más que procurar un apoyo para el logro de una educación inclusiva, la impiden.

Palabras clave: relación, educación inclusiva, profesores, estudiantes con discapacidad.

Abstract: The present work is part of an investigation whose main objective was to characterize the relationships that are built in the process of

[1] Institución de adscripción: **Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)**, México.

inclusion of students with disabilities. This paper aims to identify the facilitators and obstacles to an inclusive education, recognized from the experience of teachers who have worked with students with disabilities. The methodology was qualitative, we worked with a technique of qualitative questionnaires and focus groups. Forty-one were the participants, all teachers of different levels. The results allow three facilitators to be identified which point out the importance of the relational and the supports; and three obstacles that allow to identify some technical and identity elements whose indiscriminate use and presence / absence rather than seek support for the achievement of an inclusive education, prevent it.

Keywords: relationship, inclusive education, teachers, students with disabilities.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en México ha tenido avances significativos en materia legal y a nivel de política educativa, sin embargo, lejos estamos de poder designar la educación pública que hoy reciben muchos niños y niñas mexicanos, como un espacio donde se recibe y atiende por igual a la diversidad y la diferencia. Hoy por hoy coexiste un sistema educativo denominado "especial" junto con otro denominado "inclusivo", lo que da pie a pensar que todavía hay estudiantes que no están educándose en los mismos espacios y, por ende, no están construyendo relaciones y experiencias junto a los demás considerados "normales". La segregación es evidente, en este sentido, cuando se piensa que hay un "tipo de alumno" que todavía no puede participar en los mismos espacios debido a su condición orgánica o cultural.

Este trabajo es fruto de una investigación que buscó analizar ¿qué tipo de relaciones se constituyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad?, sin embargo, el alcance de este texto tiene que ver solo con identificar los facilitadores y obstaculizadores que se hacen presentes en el marco de una práctica relacionada con la atención de estudiantes con discapacidad, lo anterior parte desde la perspectiva y experiencias relacionales de

profesores que en su trabajo cotidiano han tenido la oportunidad de trabajar y atender a dichos estudiantes.

En ese sentido, cabe señalar que el análisis da cuenta de las experiencias de los profesores, por tanto, una limitación del presente manuscrito tiene que ver con su alcance en torno a esta problemática que es muy compleja. Los resultados solo permiten visualizar la mirada de los profesores, intentando rescatar los elementos que les han posibilitado o no llevar a cabo prácticas inclusivas. Es de reconocer que mucho de lo logrado en términos de inclusión de estudiantes con discapacidad, es posible gracias a la presencia de elementos simbólicos de primer orden, es decir, un conjunto de representaciones e imaginarios que circulan sobre la idea de discapacidad y sus capacidades, sin embargo, este trabajo busca ver los espacios de posibilidad más concretos, lo cual puede ser otra limitación, pero también una oportunidad de observar las prácticas y los sentidos que se han constituido en el mismo momento que se emplaza dicho proceso.

Este trabajo se compone de cinco apartados, en un primer momento se da cuenta de las tensiones a las cuales la educación inclusiva se ha enfrentado en el espacio escolar y educativo. En un segundo punto se retoma dicho discurso (educación inclusiva) desde la óptica de la política educativa y el marco jurídico en México. Posteriormente se presenta la perspectiva metodológica del estudio y el análisis de los resultados, para finalizar con algunas conclusiones que dan cuenta de los facilitadores y obstaculizadores.

I. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TENSIÓN

El tema de la educación inclusiva parece ser de un abordaje constante cuando se intentan explicitar los propósitos que debería reflejar la escuela en el siglo XXI, esto porque visibiliza algunos principios de justicia social y educativa que parecen ser tipos ideales que deberían regir las formas y estructuras organizacionales de lo educativo no solo en México, sino a lo largo y ancho del planeta.

Así se ha expresado, a nivel político, desde los Objetivos del Desarrollo Sostenible para el 2030, donde la educación debe "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Objetivo 4). En este sentido el énfasis expuesto tiene que ver con garantizar la eliminación de todas las disparidades que existen y que no han permitido a los grupos vulnerables, entre ellos a las personas con discapacidad, el goce de sus derechos humanos, como el acceso a una educación de calidad, la cual debería ser inclusiva. Sin embargo, el énfasis puesto en dicho modelo, paradigma, política o enfoque educativo no ha sido suficiente para hacerlo una realidad en México, esto porque la educación inclusiva parece ser un discurso/práctica difícil de aprehender, su multirreferencialidad ha propiciado que no esté claro qué es lo que precisa específicamente en torno a las formas y lógicas de razonamiento que deberían desplegarse en un determinado sistema educativo que presuma de atender a la diversidad.

Cuando se habla de educación inclusiva, muchos identifican un aspecto de política pública y educativa, donde los imperativos de justicia, igualdad y equidad parecen constituir parte importante del discurso (Giné, 2009; Echeita, 2012; Sánchez y Ballester, 2013). Por otra parte, también atiende a cuestiones didáctico- pedagógicas cuya pretensión es innovar las prácticas educativas con la incorporación de nuevos principios metodológicos que impliquen la posibilidad de atender a la diversidad áulica y escolar que está presente en los entornos institucionalizados, por ejemplo, se habla de los diseños universales para el aprendizaje (DUA) como una perspectiva metodológica innovadora que permite la incorporación de la diversidad de los estudiantes, al ser las prácticas las que buscan adecuarse a las características diferenciales de los mismos (Alba, 2016).

La educación inclusiva también tiene que ver con determinados marcos epistemológicos y teóricos (Ocampo, 2015; Cruz, 2018a) que intentan no solo constituirse en leyes o didácticas específicas, sino permitir un cambio paradigmático en torno a las relaciones entre las personas, un tipo de justicia cognitiva (De Sousa, 2009) donde es el desmontaje representacional en torno a la alteridad y otredad la que es necesaria para pensar la convivencia en la escuela y en lo social en general.

Sin embargo, para muchos la educación inclusiva también es un tipo de educación que está relacionada con la educación especial (León, 2012) y que, aunque reconocen que no refieren exactamente a lo mismo, una está implicada en la otra, por lo que no es posible identificar fácilmente sus límites disciplinarios. Lo anterior podría ser señalado de erróneo por otros autores, argumentando que la perspectiva inclusiva no puede verse como una reformulación de la educación especial, sino que parte de otra génesis y por ende posee otro marco interpretativo (Cruz, 2018b; López, 2011; Escudero y Martínez, 2011). Como se puede observar, las tensiones participan constantemente sobre el tema, posibilitando una serie de intercambios simbólicos que, en algunos lugares pueden constituir más sentidos que en otros, señalando así la complejidad del tema.

II. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA: LA ENCRUCIJADA

Lo cierto es que en México parece no existir una clara demarcación entre lo que se denomina educación especial y aquélla que es inclusiva. Un ejemplo de ello es la idea extendida desde el propio Modelo Educativo de la SEP (2017), donde el paso que debe darse tiene que ver con la transición de una educación especial a una inclusiva. En este sentido, se sostiene que la educación inclusiva es un tipo de reformulación de la educación especial.

> De la misma manera se deben redoblar esfuerzos para consolidar una educación inclusiva, a través de acciones que promuevan la plena participación de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes en el sistema de educación regular en beneficio de toda la comunidad educativa. Paulatinamente y atendiendo la naturaleza de las discapacidades, se han de crear las condiciones necesarias para que estos estudiantes formen parte de las escuelas regulares y reciban una educación de calidad que asegure su tránsito por la educación obligatoria. Esto implica eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación y el egreso de estos estudiantes. (Modelo Educativo, SEP, 2017:160-161)

Sin embargo, en el Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Si bien, la Educación Inclusiva es:

> Un proceso educativo que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad y que, en consecuencia, propicia que todas las personas, especialmente de los sectores sociales en desventaja, desarrollen al máximo sus potencialidades mediante una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, implica la eliminación o minimización de todo aquello que constituya una barrera al desarrollo, aprendizaje y a la participación en la comunidad escolar. (DOF, 2019, p. 5)

No deja claro de qué forma o bajo qué tipo de organización escolar se debe respetar la dignidad humana, puesto que las acciones pedagógicas "diferenciadas" bien podrían darse en el aula regular, pero también en algunos centros de educación especial, ejemplo de lo anterior puede ubicarse en el mismo documento donde aparece una referencia a la educación especial como un servicio público.

> Son aquellos que brindan atención educativa a las alumnas y los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, o con la condición del espectro autista; forman parte del SEN y se clasifican en tres tipos de servicios: a) De apoyo: CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar) y USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). b) Escolarizados: CAM (Centro de Atención Múltiple) y CAM laboral (Centro de Atención Múltiple con formación para el trabajo). c) De orientación: CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa) y UOP (Unidad de Orientación al Público). (DOF, 2019, p. 7)

Al parecer, todavía existe una variedad de estudiantes cuyo lugar está designado en otros servicios paralelos y segregados, donde debido a su "deficiencia" o característica orgánica, cultural y "moral", no son sujetos de una educación regular, puesto que, desde la propia política mexicana, el estudiante con discapacidad es:

> Aquella o aquel que tiene una deficiencia motriz, mental, intelectual o sensorial (auditiva o visual) de naturaleza permanente, que limita su participación y

> su ejercicio en una o más actividades de la vida diaria. Dicha deficiencia puede ser agravada por las barreras que existen en el entorno escolar, familiar, económico y social.

El énfasis puesto en la condición deficitaria y no en la parte contextual, refuerza la perspectiva que niega, desde una mirada más médica que social, que el principal responsable de la opresión social que sufren hoy día las personas con discapacidad (Barton, 2008) son las barreras físicas y simbólicas. Por otra parte, aunque desde un espacio enunciativo/normativo se considera a la dignidad humana como punto central, la ambigüedad en la acción puede presentarse cuando se inicie el proceso de tránsito al cumplimiento de la política educativa, sin saber a ciencia cierta si la dignidad podría ser respetada sin importar el espacio y lugar en donde se realiza, es decir, desde qué modalidad segregada o inclusiva de escolarización se atienda al estudiante con discapacidad. Lo anterior es contrario a todo el discurso de educación inclusiva que, desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, en su Artículo 24 refiere:

> Los Estados Parte deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad. (p. 3)

La educación inclusiva desde este documento de política internacional señala el acceso en condiciones de igualdad de todas las personas con discapacidad en donde son los ajustes razonables las formas de construir un espacio de accesibilidad que se traduzca en un aprendizaje para la vida. Si bien el artículo anterior expresado en el documento no señala de forma explícita dónde se llevará a cabo este tipo de educación, un llamado a los ajustes y la igualdad de condiciones podría ser tomado como elemento que así lo disponga. Por ejemplo, en el punto número 47 de las Observaciones finales sobre el informe oficial realizado por la ONU a México en el año 2014, se señala lo siguiente:

> El Comité se encuentra particularmente preocupado por: a) la persistencia del modelo de educación especial en el Estado Parte; b) la falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad; c) la ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de texto en braille e intérpretes de lengua de señas.

En el punto número 48 se insta al Estado Mexicano a:

> a) Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación –primaria, secundaria y superior–, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares; b) Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, prestando atención a los niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas; c) Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas.

En este sentido, desde el mismo documento se afirma la idea que una educación inclusiva no refiere a espacios segregados, sino a una modalidad unificada que dé respuesta educativa de calidad a la diversidad de estudiantes, sin importar su condición orgánica o cultural. No obstante, en la nueva política mexicana, dicho señalamiento ha sido ignorado, puesto que la educación especial sigue presente como una modalidad paralela que está íntimamente relacionada con una idea de educación inclusiva. En este marco llama la atención que en el año 2018, la Suprema Corte de Justicia de la Nación:

> En el comunicado No. 123/2018 de la SCJN, publicado hoy 3 de octubre, se informa la determinación de la Segunda Sala con respecto al Amparo. Sobre el derecho a la educación inclusiva, determina que "todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad pertenecen y deben integrarse al sistema educativo 'general u ordinario' –sin reglas ni excepciones–, por lo que cualquier exclusión con base en esa condición resultará discriminatoria y, por ende, inconstitucional", y sostienen que 'en el Estado mexicano no se puede concebir la existencia de dos sistemas educativos: uno regular, para todos los alumnos, y otro especial, para las personas con discapacidad.' (Documento de internet:https://cdhdf.org.

mx/2018/10/comunicado-sobre-la-determinacion-de-la-suprema-corte-de-justicia-de-la-nacion-en-relacion-al-amparo-714-2017-contra-la-ley-general-para-la-atencion-y-proteccion-a-personas-con-la-condicion-de-espectr/)

Como se pudo observar, la ley fija una postura señalando que la educación especial como modalidad segregada, no es una educación inclusiva, por tanto, debe abolirse. No obstante, en la política mexicana se sigue haciendo presente, no solo como un saber especializado (aspecto que es deseable conservar), sino como un espacio en donde se deben colocar aquellos estudiantes que, debido a su discapacidad, no pueden estar en los mismos lugares que los considerados normales.

Este problema no es menor, puesto que, por un lado, se puede pensar que la situación tiene que ver solo con la mera interpretación semántica y la escasa especificidad que la ley y la política señala cuando intenta definir lo que es la educación inclusiva, sin embargo, cuando se han señalado las omisiones y se le ha instado al Estado Mexicano a realizar las correcciones pertinentes, estas no inciden directamente en las transformaciones educativas y de política en general. Bajo este marco, parece ser que el problema no tiene que ver solo con la falta de claridad de las políticas, sino con la complejidad de la empresa misma, sobre todo en llevar a cabo una educación inclusiva "auténtica" en un escenario tan desigual como lo es México.

No cabe duda que, desde esta mirada, la educación inclusiva se encuentra bajo una especie de encrucijada, puesto que, por un lado, parece no ser del todo comprendida estableciendo un tipo de *bricolage* que no la distingue con la educación especial. Por otra parte, hay una visión de tipo universal que subyace a la educación inclusiva, por tanto, su aterrizaje en las diversas latitudes no la hacen menos problemática y arbitraria, culturalmente hablando. En otras palabras, en países tan diversos y desiguales como México, los principios universales como los propios derechos humanos y los valores políticos y sociales contenidos en los principios de la educación inclusiva, no pueden ser resueltos solo por el cambio de la ley, sin analizar los contextos en los cuales dicho ordenamiento pretende aterrizar.

El reto parece estar en cómo hacer un proceso de síntesis dialógica entre un principio universal de justicia social y educativa y las realidades y

situaciones particulares. Al parecer en México esto no ha podido ser resuelto, pues por un lado se encuentra el mandado que ya ha sido dictado con amplia claridad en torno a la educación especial como modalidad, pero por otro lado, están las condiciones específicas de recepción de la política misma.

El hecho es que aunque este problema no se ha resuelto y sigue enmedio de una tensión constante, ya hay casos de estudiantes con discapacidad que están recibiendo educación en aulas comunes o regulares. Lo anterior lleva a preguntarse ¿cómo lo están haciendo? ¿Bajo qué condiciones? ¿Qué es aquello que ha permitido su inclusión y lo que más bien lo ha obstaculizado? ¿Qué tipo de prácticas educativas se han constituido a raíz de la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula común o regular?

Aunque a nivel político no se ha podido llegar a conformar un *corpus* organizado y coherente en torno a lo que podrá ser una educación inclusiva en México, no cabe duda que los cambios ya iniciaron, hoy día ya hay estudiantes con discapacidad en las aulas regulares y en ese sentido ya existen experiencias de los profesores en torno a lo que ha implicado, desde sus propias prácticas, el atender a dichos estudiantes. En este sentido, lo que en este trabajo se presenta tiene que ver con las experiencias en cuanto a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de sus profesores. Los resultados del estudio dieron cuenta de espacios relacionales que pueden tanto posibilitar como obstaculizar un proceso inclusivo desde las aulas. Como ya se había mencionado, el objetivo es identificar los facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva desde el análisis de las experiencias de los profesores.

III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO

El estudio fue cualitativo de alcance descriptivo e interpretativo. La técnica utilizada fue el cuestionario cualitativo y el grupo focal. De un universo de 1500 sujetos, fueron 41 participantes los que respondieron el cuestionario, pues eran los únicos que habían atendido en sus aulas a estudiantes

con discapacidad, de ese número, fueron 12 los que participaron en los dos grupos focales. El muestreo fue a conveniencia. Se realizaron dos grupos focales con una duración promedio de dos horas cada uno. El cuestionario constó de siete preguntas abiertas. Dicho instrumento fue sometido a jueceo y piloteado con anterioridad. La selección de los participantes consistió en que fueran profesores que hubieran atendido y trabajado desde su función de docencia con algún estudiante con discapacidad sin importar su antigüedad frente a grupo, edad ni nivel educativo en donde se encontraran.

Cabe mencionar que hubo un consentimiento informado sobre los alcances del estudio, solicitando su permiso y conocimiento en torno a la utilización de los datos, así como de poder videograbar y audiograbar en el caso de los grupos focales. En ambos casos de realizó una codificación para garantizar el anonimato de los participantes. Las preguntas realizadas en los grupos focales fueron las siguientes:

1. ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con un estudiante con discapacidad?
   a) ¿Qué cambió a partir de la incorporación del estudiante con discapacidad?
   b) ¿Cuáles son las principales modificaciones que la presencia de un estudiante con discapacidad ha provocado en su práctica?
2. Con base en su experiencia, ¿cómo cree que aprenden mejor los estudiantes con discapacidad?
   a) ¿Cuál es la diferencia entre las actividades que realizan los estudiantes regulares y el estudiante con discapacidad?
3. ¿Cuál cree que es el papel de los profesores frente a la educación de estudiantes con discapacidad?
4. ¿Qué papel tiene el estudiante con discapacidad en el aula?
5. ¿Cómo define a su estudiante con discapacidad?
6. ¿Cómo cree que los compañeros del estudiante con discapacidad lo definen?
7. ¿Cómo lo definen sus padres de familia?

Cabe señalar que la dinámica de los grupos focales fue con base en una lógica democrática y libre, donde se invitó a los participantes a dar sus

opiniones y puntos de vista sin emitir algún juicio de valor sobre sus posturas. El objetivo era que pudieran dar cuenta de las realidades que enfrentan en el día a día sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular. En lo que respecta a las preguntas, se buscaba detonar el plano experiencial y simbólico que se había construido a partir del encuentro cotidiano, por tanto, hay preguntas que apuntan a sus prácticas educativas y otras a sus representaciones.

Tabla 6.1. Caracterización de los participantes

Edad	Profesión/ocupación	Años de servicio	Tipo de discapacidad que ha atendido
Menos de 24 - *5 participantes* 25 - 30 – *26* participantes 31 - 35 – *6* participantes 36 - 40 – *2* participantes 41 - 45 – *0* participantes 46 - 50 – *2 participante*	Psicólogo- *6 participantes* Profesor de preescolar- *3* participantes Profesor de educación especial- 12 participantes Profesor de inglés- *1 participante* Profesor de secundaria (normal)- 10 participantes Profesor de música- *1 participante* Profesor de primaria- *4 participantes* Profesor universitario- *5 participantes*	1-5 – *30 participantes* 6-10 – *8 participantes* 11-15 – *0 participantes* 16-20 – *1 participante* 21-25- *2 participantes*	Intelectual – *28* estudiantes Motriz – *17 estudiantes* Auditiva – *16* estudiantes Visual – *12 estudiantes* Psicosocial - *14 estudiantes* Múltiple- *3 estudiantes* Lesión cerebral – *1* estudiantes

Fuente: elaboración propia.

IV. RESULTADOS

El ejercicio analítico realizado se fundamentó en algunas herramientas propuestas por Strauss y Corbin (2002) sobre la categorización, en donde en un primer momento se hizo una revisión línea por línea, asignando códigos y categorías, lo cual permitió el agrupamiento de la información. Así se identificaron dos ámbitos de interés, por un lado una serie de experiencias relacionales que los profesores reconocen como cuestiones que les han permitido trabajar en el proceso inclusivo de sus estudiantes con discapacidad y, por otro, aquellas cuestiones que la han imposibilitado. En la figura 6.1 se presenta de forma sintética los hallazgos a partir del proceso de análisis, los cuales dan cuenta de cómo, para algunos profesores, lo que puede posibilitar o no el proceso de inclusión tiene que ver con las características del estudiante y con la labor del profesor. Por otra parte, se presenta una mirada más contextual, es decir, aquí se juegan no solo las acciones personales o características individuales, también intervienen cuestiones representacionales, estructurales, institucionales y procesuales.

Dentro de los elementos facilitadores se encuentra, en un primer momento la condición que el estudiante llegue al aula (centrado en lo institucional y la estructura), es decir, se active la interacción, se conflictuen las prácticas y, en este sentido, se desmonten creencias o representaciones (centrado en la representación) que tienen como sustento la idea que el trabajo es casi imposible o que es labor de gente especializada, el estudiante con discapacidad debe estar presente. Entonces, es en el encuentro cotidiano desde el cual es posible que lo relacional se presente, activando el conocimiento mutuo, el reconocimiento del otro como persona.

En un primer momento se podría decir que el conflicto que se presenta, en donde los profesores señalan miedos y temores de diversa índole, parece funcionar como condición de posibilidad, pues detona procesos reflexivos posteriores (centrado en el proceso). *P6. "Incertidumbre y miedo al inicio, después optimismo y finalmente satisfacción."* Es decir, si bien los profesores señalan que en el proceso convergen una serie de sentimientos y emociones, muchos de ellos, sino es que la gran mayoría, pueden permitir,

a través de un proceso reflexivo, la relación situada. En otras palabras, se posibilita la comprensión particular del caso, reconociendo al estudiante con discapacidad desde su ser propio y no como una generalidad orgánica que comparte más de uno. *P9. "Cambias tu perspectiva, te involucras con una nueva situación que pide de ti interés al querer aprender más, curiosidad, optimismo, asombro, plenitud, entusiasmo y satisfacción."*

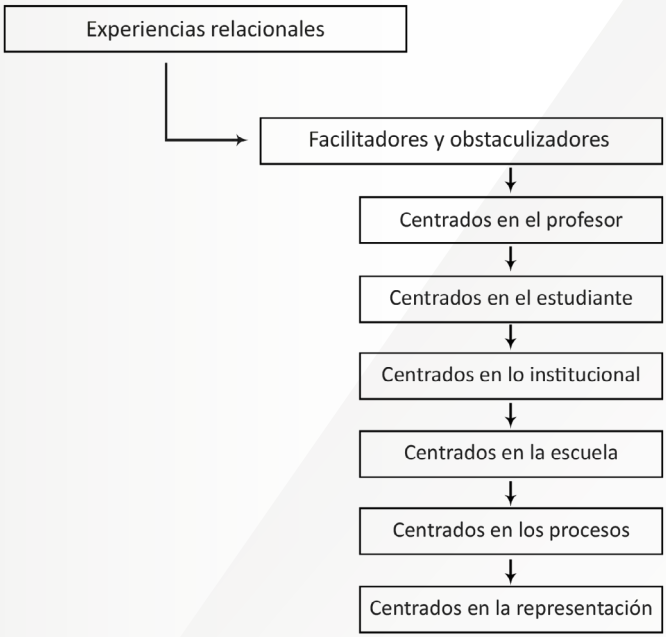


Figura 6.1. Facilitadores y obstaculizadores. El esquema da cuenta de las experiencias relacionales que posibilitan hablar de algunos facilitadores y obstaculizadores para una perspectiva inclusiva escolar. Se presentan seis puntos que son señalados por los participantes y que tienen como centro al profesor, al estudiante, lo institucional, la cuestión estructural, los procesos y el nivel representacional. En la parte superior se muestra un cuadro que muestra las experiencias relacionales, del cual se desprende el poder hablar de facilitadores y obstaculizadores, los seis puntos antes mencionados se muestran en orden descendente cada uno en un cuadro que da una idea de listado. Fuente: Elaboración propia.

La posibilidad del proceso inclusivo entonces inicia con un llamado al conflicto, donde no se sabe qué es lo que va a pasar, donde la incertidumbre ocupa las preocupaciones del profesor, pero al hacerlo, en lugar de representar un aspecto negativo, permite una determinada positividad, pues o bien invita a la frustración y por ende la conmiseración del otro o, como lo han señalado la mayoría de los participantes, implica el reto que permite modificar la práctica educativa, práctica que se ve potencializada con los procesos reflexivos que tiene el significarla de otra forma y transformarla, ahora sí, pensada en el estudiante y no en el propio profesor (centrado en el profesor).

Segundo elemento facilitador: una vez que el conflicto se ha dado y se han producido procesos reflexivos en torno a la práctica de los profesores, es necesaria la comprensión del contexto, de la situación, de la condición particular que se da en el encuentro (centrado en la estructura). *P3. "Bueno primero empatía, tiene que hacer el clic con el alumno si no hace el clic* [...] *que estemos en..."*. Lo anterior es lo que puede posibilitar al profesor no llegar a pensar en la imposibilidad del acto, sino en la complejidad del mismo y, por ende, su aspecto procesual y temporal, donde los cambios posiblemente no se dan de la noche a la mañana, pero poco a poco se van haciendo visibles, y no solo en torno al aprendizaje de los propios estudiantes con discapacidad (centrado en el estudiante), sino también a las interacciones con los otros estudiantes y al reconocimiento del profesor sobre los aportes que el propio proceso inclusivo le ha traído (centrado en el profesor), no solo como experiencia de vida, sino como una oportunidad de seguir profesionalizándose. *P11. "Yo también creo que la interacción entre compañeros es muy importante, el muchacho se animaba mucho cuando trabajaba en equipo..."*. *P2. "Aprender cada día algo nuevo sobre cómo el niño aprende lo mismo con su tiempo necesario"*.

Lo anterior puede pensarse desde un plano formativo, donde no es la información o el saber *per se* lo que puede posibilitar la inclusión de los estudiantes, sino la riqueza y potencialidad que tienen las relaciones establecidas y construidas; donde el diagnóstico no es la herramienta desde la cual gira el encuentro (centrado en el estudiante), sino más bien es el propio

diálogo la condición de posibilidad para significar en el otro una identidad que no es frágil o deficitaria, sino que representa parte de la condición y diversidad humana del día a día.

Un tercer elemento facilitador está relacionado con este plano formativo, para los profesores el saber es importante, pero no traducido a cuánto se conoce de la discapacidad, sino de una práctica educativa que se pudiera denominar inclusiva (centrado en el profesor). En este sentido, no es precisamente el manejo curricular en torno a lo que se puede modificar o no del curriculum lo más importante, tampoco lo es saber realizar adecuaciones curriculares significativas; más bien se requiere resignificar cómo se pueden construir espacios ricos en relaciones, donde la participación de todos y la colegialidad son las que están constantemente "jalando" los aprendizajes y experiencias educativas, que son grupales e intersubjetivas más que individuales o personales. *P9. "... tú como docente, cómo te proyectas ante ellos y cómo aprenden lo que mencionaban, el vínculo, eh qué tan dispuesto estoy yo como docente el poder conectarme con él, para posteriormente ya enseñarle, darle un conocimiento...".*

El profesor que logra reconocer el cómo las "amplias" diferenciaciones que se puedan señalar en los espacios áulicos (centrado en el proceso), más que posibilitar la inclusión la impiden, permite la constitución de un espacio dialógico, es capaz de establecer una comunicación con el estudiante y no solo con la finalidad de obtener información, sino con el propósito de ser más próximo y cercano, una relación que supera el nivel técnico-pedagógico que tanto se ha pensado "especializado" cuando se trata del trabajo o inclusión de personas con discapacidad. Así, mediante este espacio donde la interacción es la constante, se reconoce que además se genera un mayor aprendizaje. Lejos de lo que comúnmente se puede pensar, sobre todo en el trabajo con personas con discapacidad, donde se cree debe ser individualizado y totalmente adaptado a la discapacidad (centrado en el estudiante), el estudiante con discapacidad aprende con los otros, con su ritmo, su particularidad y singularidad, pero al fin y al cabo aprende con los demás, lo cual implica el favorecimiento de las relaciones situadas.

Si bien lo anterior da cuenta de esa mirada a la posibilidad, también hay otros aspectos que se pueden rescatar de este trabajo sobre todo lo que tiene que ver con los obstaculizadores del proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad.

En un primer momento se encuentra la presencia y el uso del diagnóstico "clínico" de la discapacidad (centrado en el estudiante). Con lo anterior no es que se quiera decir que un diagnóstico no sea una herramienta útil e incluso necesaria, sino que más bien es el contenido del mismo el que puede posibilitar o no la relación que se puede iniciar. En otras palabras, se reconoce la necesidad de un diagnóstico certero y temprano que posibilite el emplazamiento de las acciones a realizar, sin embargo, lo que se critica en este punto es su uso a nivel meramente técnico y casi burocrático, donde la necesidad del mismo se traduce en un proceso de etiquetación y reconocimiento de imposibilidades y ausencias más que de información que permita la construcción de apoyos básicos para la persona con discapacidad.

Por lo regular muchos profesores cuando hablan del diagnóstico o de la información que se necesita, parecen referirse, por un lado, a las características de la propia discapacidad y en ese sentido al establecimiento de un tipo de caracterización que en su fase anticipada y generalizada puede inducir a la construcción de algunos prejuicios sobre el estudiante (esencialización de la discapacidad y constitución de la misma como identidad cerrada y no abierta). En este sentido se señala que los diagnósticos sobre discapacidad por lo regular lo que resaltan son las condiciones deficitarias, sin evidenciar la diversidad de situaciones, identidades, habilidades, etc. que diferencian a las personas que se ha decidido colocar bajo la etiqueta de discapacidad. *P6. "La respuesta educativa estará enfocada a la condición en la que se encuentra el alumno, no tanto al currículo".*

El diagnóstico más que apuntar la discapacidad, tendría que ser un instrumento que se hace junto con el estudiante, señalando las características y formas en que aprende y sobre todo la naturaleza de los apoyos que requiere y con los cuales podrá participar. En este marco, lo que sería oportuno anticipar no es la discapacidad en sí, sino los apoyos que serán básicos y

fundamentales para recibir al estudiante y posibilitar que se sienta a gusto y sobre todo que se dé cuenta de su dignidad como persona (centrado en el proceso).

Un segundo obstaculizador tiene que ver con las ideas que circulan acerca de los apoyos que se han mencionado (centrado en el proceso y lo institucional). Los apoyos deben ser construcciones situadas, pensadas desde lo relacional. Así algunos profesores cuando señalan la necesidad de especialistas, de personas que deben estar con el estudiante, imposibilitan un tipo de relación y conocimiento sobre el mismo, puesto que si no es su responsabilidad, si hay otro que puede trabajar con él, si ese que trabaja lo hace porque "sabe más", porque fue capacitado para ello, la oportunidad de realizar un proceso auténticamente inclusivo está en peligro. Cuando los apoyos más bien imposibilitan el encuentro y la relación, ya no son apoyos, sino obstáculos para que el profesor no mire al estudiante con discapacidad en su humanidad, en sus posibilidades como persona, reforzando la idea de ser un "enfermo" de discapacidad, enfermedad que solo alguien que "sabe" puede manejar (centrado en la representación). *P8. "... conocer cuál había sido la causa, el motivo* [...] *pasar a la observación de todas sus capacidades, de todas sus habilidades y realizar una evaluación* [...] *realizáramos ya el programa de intervención..."*

Un tercer obstaculizador tiene que ver con la propia construcción identitaria que ha hecho de sí el profesor (centrado en la representación), aquí se pueden identificar una serie de actitudes, valores, sentimientos y emociones que circulan alrededor de la práctica inclusiva, elementos que tienen diversas implicaciones, pero sobre todo que están sustentados en la idea propia, un autoconcepto del profesor que no es precisamente el mandato casi deontológico sobre el deber ser de la profesión, sino la aceptación del reto a pesar de que no se esté seguro del éxito.

Un trabajo autoformativo del profesor, en donde se aceptan los miedos y temores, y sean vencidos por la relación que ya ha establecido con el otro, en este caso con el estudiante con discapacidad. Una vez que se "conocen" de cerca, que deja de ser el alumno con discapacidad para ser una persona

con un nombre propio, es más difícil ser indiferente y solo tener lástima o compasión, pues en la historia de cada uno hay esfuerzos, esperanzas, éxitos y fracasos. Cuando el profesor es capaz de ver que frente a todo lo adverso que pueda ser el contexto, algo se ha hecho, tampoco es fácil rendirse, y menos cuando el otro que hasta cierto punto era considerado frágil, no lo ha hecho.

V. CONCLUSIONES

En este trabajo se han dado cuenta de algunos elementos que pueden facilitar los procesos inclusivos y otros que pueden obstaculizarlos. Como ya se había apuntado, lo que interesa comprender tiene que ver con el aspecto relacional que puede estar presente en cualquier proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. En este marco se señala la constitución de relaciones que pueden potenciar los encuentros o pueden limitarlos. En este sentido lo que se resalta de los procesos y de una educación que se diga inclusiva tiene que ver con la cualidad de las relaciones que se constituyen en los encuentros cotidianos, relaciones que si bien responden a algunos intercambios simbólicos entre algunos agentes, no se circunscriben solo a ese espacio. Lo relacional da cuenta de otros ámbitos que van desde las representaciones que se tienen, la estructuralidad de lo social, las lógicas desde la institucional y los propios procesos didáctico-pedagógicos que se dan en las aulas.

Los hallazgos en este trabajo dan cuenta de estos ámbitos y de cómo los intercambios son reflejo de los mismos, reenvíos simbólicos cuya naturaleza puede o no posibilitar un proceso inclusivo. Sin embargo, la condición *sine quanon* tiene que ver con la presencia del estudiante con discapacidad, puesto que ese primer encuentro conflictúa el espacio escolar y facilita que se active el aspecto relacional. Por tanto, como ya este trabajo discutía desde el inicio la cuestión por el lugar donde se tienen que educar a los estudiantes con discapacidad (educación especial o aula regular) no es menor. Mientras se siga pensando que algunos estudiantes no deben estar

presentes en algunas escuelas, en esa medida se estará obstaculizando que el proceso inclusivo se dé.

Los profesores participantes, por diversas razones, tuvieron la experiencia de trabajar con estudiantes con discapacidad, los miedos y temores no se hicieron esperar, sin embargo, la inacción no fue la respuesta habitual, después del conflicto, la aproximación posibilitó el desmontaje representacional sobre la imposibilidad del acto y la constitución de procesos reflexivos que, según las palabras de los participantes, permitieron incluir a sus estudiantes además de facilitar un nuevo aprendizaje, acto formativo que posiblemente no se puede dar solo desde su formación inicial, sino que se tiene que vivir como una experiencia educativa (Pérez de Lara, 2010).

Para cerrar, si bien se ha dado cuenta de algunos elementos que imposibilitan el proceso inclusivo, no quiere decir que estos sean los únicos, sin embargo, los otros que han señalado son los que ya en la literatura se han documentado ampliamente. Por ejemplo, desde una mirada sistémica, el propio espacio social donde todavía coexisten principios inclusivos pero a su vez excluyentes. Discriminación hacia las personas con discapacidad, falta de apoyos, recursos, burlas, sentimientos que no permiten la relación, pues se basan en la creencia de un tipo de asimetría entre los "normales" de los que no lo son.

Por otra parte se encuentra toda la cuestión estructural, la falta de recursos, de tecnologías, de espacios accesibles que no están presentes pero que, con base en lo relatado por algunos profesores, no han sido el principal impedimento para poder relacionarse, pues aun con la falta de recursos y capacitación personal, no niegan que algo se dio, que hubo aprendizajes pero sobre todo un reconocimiento del otro, se constituyó una relación.

REFERENCIAS

Alba, C. (2016). "Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el aprendizaje". En: C. Alba-Pastor (Coord.), *Diseño Universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Editorial Morata.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Ediciones Morata.
Cruz, R. (2018a). Inclusión, discapacidad y profesores: Algunas reflexiones para pensar las prácticas (político- educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(2), 41-57.
_____ (2018b). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Revista Alteridad, 13*(2), 251-261.
De Sousa, B. (2009). *Epistemologías del Sur.* México: Siglo XXI Editores.
Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Nárcea.
Escudero J. y Martínez. B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
Giné, C. (2009). "Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales". En: C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Cuadernos de Educación.
León, M. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. España: Editorial Síntesis.
López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa,* 21, 37-54
Ocampo, A. (2015). "Aproximaciones y descripciones generales sobre la Formación del Objeto de la Educación Inclusiva." En: A. Ocampo (Coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-90). Santiago de Chile: CELEI.
Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
_____ (2014). Observaciones finales sobre el informe inicial de México. Recuperado de https://www.hchr.org.mx/images/doc_pub/G1419180.pdf
Pérez de Lara, N. (2010). "La experiencia y la investigación educativa". En: J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
Sánchez, J. y Ballester, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(2), 85-104.
Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria.* México: SEP.
Secretaría de Educación Pública (2019). ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Equidad/ROP_PIEE2019.pdf
Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cooperación educativa internacional como elemento clave en la inclusión de estudiantes con discapacidad: el caso de Dialogues on Disability

7

Karla Mariana Escobar Magallanes

Resumen: El estudio analiza la cooperación educativa en el nivel superior para fomentar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. Se revisa el caso de estudio del encuentro anual Dialogues on Disability (Diálogos sobre Discapacidad), una iniciativa de cooperación internacional entre universidades de cinco países de 2016 a 2018. La metodología utilizada es observación participante en el encuentro, así como entrevistas en profundidad con participantes y organizadores del programa. Entre los hallazgos se destacan alcances como el posicionamiento del tema de discapacidad en la universidad, el desarrollo de competencias individuales y de capacidades institucionales y la articulación de redes colaborativas de estudiantes. Asimismo, se identifican limitantes en la dimensión estructural y la dimensión de gestión-operación del programa.

Palabras clave: cooperación educativa internacional, discapacidad, educación inclusiva, universidad.

Abstract: The study analyzes educational cooperation at a higher level to encourage the inclusion of students with disabilities in the university environment. The case study of the annual Dialogues on Disability meeting is reviewed, an international cooperation initiative between universities

from 5 countries from 2016 to 2018. The methodology used is participant observation in the meeting as well as in-depth interviews with participants and program organizers. Among the findings, the positioning of the issue of disability in the university, the development of individual competencies and institutional capacities and the articulation of collaborative student networks. Likewise, limitations are identified in the structural dimension and the management-operation dimension of the program.

Key words: international educational cooperation, disability, inclusive education, university.

I. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene por objetivo analizar el encuentro interuniversitario anual Dialogues on Disability como caso de estudio con el fin de identificar sus alcances y limitantes para mejorar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. La temporalidad del análisis se enfoca principalmente en las emisiones de 2016 a 2018, por coincidir con la participación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El contenido del trabajo se divide en cinco apartados. En primer lugar, se presenta esta introducción seguida de un acercamiento al derecho a la educación de las personas con discapacidad, desde donde se analizan los instrumentos internacionales, el marco jurídico a nivel nacional y a nivel institucional en la UNAM. Después, se problematiza la participación de la población con discapacidad en el ámbito educativo.

Luego, se presenta el programa Dialogues on Disability como un caso de estudio para analizar la cooperación educativa internacional. Se describe el programa y, derivado del análisis de las emisiones de 2016 a 2018, se identifican alcances, limitantes. Por último, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado luego de haber participado en este encuentro y haber preparado este documento, así como se presentan algunas posibles alternativas para mejorar las emisiones de esfuerzos similares.

II. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

II.1. DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho llave por su capacidad de permitir el acceso a otros derechos y libertades fundamentales. Está reconocido en distintos instrumentos internacionales de derechos humanos, así como en el marco jurídico de distintos países a nivel global. En parte, la relevancia de la educación se vincula con el potencial que tiene para facilitar vías hacia el desarrollo de capacidades individuales y competencias colectivas en diversos campos vitales para el desarrollo social, espiritual, cultural y económico de las sociedades y, por ende, de las personas. Algunos ámbitos que la educación apertura son el derecho al desarrollo, el derecho al trabajo y el derecho a una vivienda digna, entre otros.

A pesar de que la educación es un derecho que se debe garantizar para todas las personas, sucede que ciertos grupos han sido excluidos y relegados históricamente, entre ellos, las personas con discapacidad (PcD). La discapacidad es un concepto que refiere a la interacción entre las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y las barreras físicas y/o actitudinales presentes en el entorno (ONU, 2006). A partir de esta definición es posible afirmar que, en la medida que las personas con deficiencias se desarrollen en entornos libres de barreras, tendrán mayores posibilidades de ejercer todos sus derechos en igualdad de condiciones que las demás personas y sin enfrentar situaciones de discriminación. Tal escenario ideal y libre de barreras se puede observar en el modelo de la educación inclusiva.

En general, la inclusión en el campo educativo apela a adaptar el modelo educativo a las personas y no al revés, como ha sucedido tradicionalmente (Echeita y Sandoval, 2002). La educación inclusiva posibilita una educación provechosa para todas las personas (UNESCO, 2008:3); esto ocurre siempre que responde a las diversas necesidades del estudiantado al adaptar sus herramientas de enseñanza y reconocer que "la convivencia

y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los estudiantes etiquetados como diferentes" (Arnaíz, 2002:17). Así, la inclusión apela a un conjunto de procesos cuyo objetivo es minimizar los obstáculos, a fin de que cualquier estudiante se encuentre en condiciones de participar y aprender (Booth y Ainscow, 2000).

II.2. MARCO NORMATIVO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En el contexto internacional, el derecho a la educación ha estado presente desde los primeros instrumentos de derechos humanos; aparece en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en el artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y en los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966). Bajo el lema "no dejar a nadie atrás", la Agenda 2030 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible [Agenda 2030: ODS] (ONU, 2015) recupera el derecho a la educación en el ODS 4: *Educación de calidad para todos*; en sus metas 4.5 y 4.a se explicita el tema de discapacidad.

En el ámbito de la discapacidad, el instrumento internacional más completo y vigente en la materia hasta ahora es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] (ONU, 2006). Su artículo 24 presenta las condiciones necesarias para alcanzar una educación accesible, inclusiva y libre de discriminación. Además, su artículo 37 reconoce que la cooperación internacional es una herramienta útil para mejorar las capacidades nacionales y cumplir con lo dispuesto en el instrumento; de ahí que el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad se posibilita a través del trabajo conjunto entre los Estados Parte de la CDPD.

En el contexto nacional, el derecho a la educación se encuentra en el artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Este artículo establece que "toda persona tiene derecho a recibir educación", lo cual incluye a las PcD. Además, en la reciente reforma

educativa en mayo de 2019 se añadió que la educación superior es también de carácter obligatorio. De forma complementaria a la CPEUM, se encuentran la Ley General de Educación, específicamente sus artículos 32 y 33 (DOF, 1993), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2003) y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2011).

Entre las normas y acuerdos universitarios a nivel nacional, se destaca la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, firmado en 2007 en la Segunda Reunión Binacional México-España Defensoría de los Derechos Universitarios. Asimismo, se encuentra la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008). En síntesis, la operación conjunta de los instrumentos mencionados posibilita que el ejercicio del derecho a la educación se lleve a cabo en igualdad de condiciones y sin discriminación para las personas con discapacidad en todos los niveles y campos educativos.

III. PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN

La participación escolar, entendida como el proceso de ingreso, permanencia y egreso, es todavía un asunto pendiente para la mayoría de las personas con discapacidad. Frecuentemente, el rezago educativo de este grupo se asocia a diversas dinámicas discriminatorias que privan el ejercicio de los derechos (CONAPRED, 2017). La baja tasa de asistencia escolar que vive la población con discapacidad es una tendencia que se repite en cada uno de los niveles de educación en el contexto nacional e internacional.

III.1. CONTEXTO INTERNACIONAL

En general, las cifras muestran que la población con discapacidad enfrenta una privación constante del ejercicio del derecho a la educación. A pesar de

conocer algunas cifras, resulta complicado determinar un dato estimado que hable de un porcentaje preliminar de PcD y, por ende, del grado de acceso a la educación.

En gran parte, el desconocimiento del porcentaje aproximado de población con discapacidad se relaciona con dos factores. Por un lado, los recursos económicos y humanos para recolectar tal información son limitados en gran parte de los países. Por otro lado, no siempre se utiliza una metodología universal y comparable, como lo es la herramienta recomendada por el Grupo de Washington sobre Medición de la Discapacidad [GW] (ONU, 2001). El reto es similar en el contexto educativo: recursos limitados para identificar a la población estudiantil con discapacidad a través de una metodología comparable que permita conocer su nivel de participación educativa.

A pesar de estas limitantes, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estimó en el año 2011 que la población con discapacidad tenía una prevalencia del 15% a nivel mundial. Es decir, alrededor de un mil millones de personas vivían con algún tipo de discapacidad. Cabe decir que, por su naturaleza, este estudio no buscó indagar en la participación dentro de la educación en el nivel superior.

A nivel regional, se estima que hay 90 millones de PcD en Iberoamérica (SEGIB, 2018). El estado de acceso a la educación de la población con discapacidad se refleja en cifras estimadas a través de encuestas nacionales. Ejemplo de ello son algunos estudios en materia de asistencia escolar y analfabetismo de países como México, Chile y Argentina. A continuación, en la tabla 7.1 se muestran estas cifras.

En todos los casos se puede identificar el rezago educativo de la población con discapacidad y la acentuada brecha de desigualdad en relación con su análogo sin discapacidad como una tendencia. El problema que representan los bajos niveles de participación escolar se traduce en la reducción de oportunidades que tiene esta población para ejercer sus derechos humanos y mejorar su calidad de vida. Esta situación agudiza la brecha de desigualdad entre personas con y sin discapacidad en el ejercicio de otros derechos y libertades fundamentales facilitados por contar con un nivel educativo aceptable.

Tabla 7.1. Resultados de encuestas en América Latina en materia de discapacidad

México Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica 2014 (ENADID), Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).	• La prevalencia de la discapacidad es de 6.5%, es decir, en México existen aproximadamente 7 millones de personas que viven con alguna discapacidad. • 23.1% de las PcD de 15 años y más no cuenta con algún nivel de escolaridad. • 46.5% de la población con discapacidad de 3 a 29 años de edad asiste a la escuela, frente a 60.5% de la población sin discapacidad. Existe una brecha de desigualdad del 14% entre estos dos grupos.
Chile Estudio Nacional de Discapacidad 2015 (Endisc), Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS).	• 16.7% del total de la población viven con alguna condición de discapacidad (2,836,818 personas). • "El promedio de años de estudio para las personas con discapacidad es de 8.6 años, mientras que, para las personas que no están bajo esa situación, es de 11.6 años" (SENADIS, 2015:130). • En promedio, las PcD estudian 3 años menos que la población nacional sin discapacidad. • Únicamente la mitad de las PcD de 14 a 17 años asiste a educación media.
Argentina Encuesta Nacional de Discapacidad 2018, Instituto de Estadística Argentino (INDEC).	• 10.2% de la población de 6 años y más tiene algún tipo de dificultad[1]. • 90.6% de la población con dificultad de 10 años y más no sabía leer ni escribir. • 93.3% de la población de 6 a 14 años y el 27.6% de la población de 15 a 39 años asiste actualmente a establecimientos de educación formal. De este grupo, solo el 13.3% asiste a la educación superior.

Fuente: elaboración propia a partir de INEGI, 2014; SENADIS, 2015; INDEC, 2018.

III.2. CONTEXTO NACIONAL

A partir de cifras de la ENADID 2018 del INEGI, es posible identificar una dinámica desigual en la participación escolar entre personas sin discapacidad (PsD) y personas con discapacidad (PcD). Para ilustrar esa tendencia se presenta una gráfica de barras que muestra el nivel de escolaridad máximo alcanzado por las PsD (barras azules) y las PcD (barras naranjas). En ella se observa una notable diferencia en la participación entre estos grupos en los niveles de escolaridad: básico, medio, medio superior, superior o ningún nivel.

En el primer segmento, "ningún grado de estudios", se observa que el 9.5% de las PsD no cuentan con algún nivel de estudios, mientras que en las PcD se trata de un 20.4%, es decir, más del doble de las que viven con

discapacidad no tienen estudios en comparación con las que no presentan esta condición. En este punto la brecha de desigualdad comienza con 10.9 puntos porcentuales.

Al pasar al siguiente segmento, "nivel básico", ocurre que 27.5% de las PsD cuentan con educación primaria como máximo nivel de estudios, mientras que 44.6% de las PcD alcanzan este nivel. Este es el punto más alto de la gráfica, tanto para las PcD como para las PsD, lo cual ilustra que el nivel básico es hasta donde estudia la mayoría de la población de 15 años y más en México. Asimismo, con 17.1 puntos porcentuales se observa aquí la mayor brecha de desigualdad entre ambos grupos.

Después, en el segmento "nivel medio" encontramos que el 25.5% de las PsD, en contraste con el 17.3% de PcD, alcanzan el nivel medio como máximo de estudios. Posteriormente, al "nivel medio superior" de educación reportan llegar 17.5% de las PsD, mientras que 9.1% de las PcD lo hacen. Por último, el 20% de las PcD consiguen el "nivel superior" de educación, en comparación del 8.5% de las PcD.

En resumen, el análisis de las cifras estadísticas revela una tendencia en la que, paulatinamente, el grupo con discapacidad deja de asistir a la escuela conforme avanzan los años y grados de estudio. El resultado se traduce en una acentuada brecha de desigualdad y una privación constante en el ejercicio del derecho a la educación entre población con discapacidad y sin ella. Cabe mencionar que los porcentajes reportados por personas con discapacidad sobre el nivel de escolaridad alcanzado son el promedio entre las respuestas de la población con distintos tipos de discapacidad. Un análisis estadístico por tipo de discapacidad arrojará cifras considerablemente distintas.

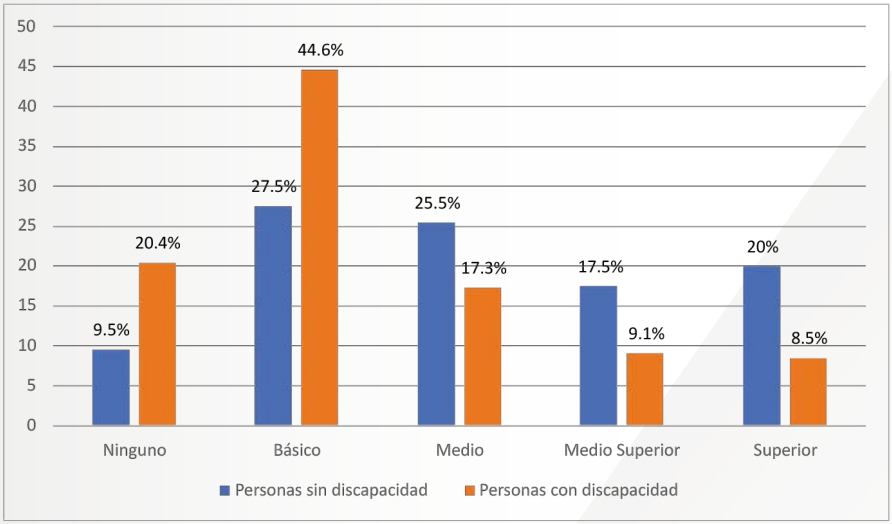


Figura 7.1. Distribución porcentual de la población de 15 años y más según nivel de escolaridad. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ENADID 2018 del INEGI.

Nota: El porcentaje se calcula con base en el total de personas con discapacidad de 15 años y más en cada sexo. Se excluye a quienes no especificaron su edad. "Ninguno" incluye kínder o preescolar, "Básico" incluye primaria completa y primaria incompleta. "Medio" incluye los estudios de secundaria completa y secundaria incompleta. "Medio superior" incluye los estudios de preparatoria y bachillerato, carreras técnicas y comerciales con antecedente de secundaria y normal básica. "Superior" incluye los estudios de técnico superior con preparatoria terminada, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

III.3. CONTEXTO INSTITUCIONAL: UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución de educación superior (IES) de carácter público. Por su naturaleza, la UNAM responde a un compromiso por generar y transmitir el conocimiento desde principios de equidad, justicia e igualdad social (Ríos *et al.*, 2013). Al estructurarse como una red, la UNAM tiene un alcance nacional en la enseñanza y en la investigación al contar con diferentes entidades en diferentes regiones del país. A través de sus programas de investigación, movilidad e intercambios internacionales, la UNAM también tiene un alcance y renombre en el extranjero. Asimismo, la Universidad atiende

el nivel medio superior a través de sus Escuelas Nacionales Preparatorias (ENP) y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH).

Por disposición de la Rectoría universitaria, la atención que la UNAM brinda a la población con discapacidad se establece en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) del periodo 2015-2019. El tema de discapacidad se encuentra en el 11vo programa estratégico, titulado "Derechos Humanos y Equidad de Género", y dentro de la segunda línea de acción "Atención a la discapacidad". Esta línea cuenta con dos proyectos específicos:

- Garantizar la accesibilidad arquitectónica de manera incluyente para las personas con discapacidad
- Establecer programas educativos en línea con estrategias alternativas de desarrollo auditivo y táctil en atención a los discapacitados visuales que eviten la necesidad de su traslado a las instalaciones universitarias.

Asimismo, desde gestiones pasadas han existido esfuerzos que se llevan a cabo en la UNAM para atender a esta población. En el PDI 2011-2015, se destacó la necesidad de erradicar cualquier tipo de discriminación, en función de ello el Programa Universitario de Derechos Humanos comenzó a operar en 2011. Previamente, en 2003 se crearon los Lineamientos para la atención con calidad a las personas con capacidades diferentes en las instalaciones de la UNAM (De la Fuente, 2003). En 2008, firmó un acuerdo para la adhesión a la Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades, en donde la UNAM se comprometía a ser una escuela inclusiva. En 2010, surgió el Reglamento General del sistema bibliotecario y de información de la UNAM Cap. II, Art. 5° Frac. VIII.

Con base en el contexto anterior y durante la gestión del Dr. José Narro como rector, en octubre de 2012 se hizo un estudio diagnóstico para conocer el estado del arte en la Universidad a través de dos instrumentos. El primero fue un censo sobre las personas con discapacidad en la comunidad universitaria que fue aplicado a todas las entidades de la Universidad. Este cuestionario digital se dirigió tanto a estudiantes como profesores y trabajadores

con el fin de identificar el número de personas con discapacidad que conforman la comunidad universitaria y conocer su condición de discapacidad por tipo (Ríos *et al.,* 2013:4-6).

El segundo instrumento consistió en otro cuestionario para "identificar las modificaciones y adecuaciones llevadas a cabo en la infraestructura de las diferentes entidades académicas y administrativas en los últimos cuatro años, así como, los servicios que ofrecen a las personas que presentan alguna discapacidad" (Ríos *et al.,* 2013:4).

A partir de contar con este diagnóstico, en 2013 se creó la Unidad de Atención para las Personas con Discapacidad (Unapdi), como una figura adscrita a la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), ahora Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE). En concordancia con el Acuerdo por el que se crea la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAM, 2013), el objetivo de la Unapdi es:

> ...ofrecer a los alumnos universitarios los servicios de orientación, información y apoyo que facilite su integración a la vida cotidiana para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes de igualdad de oportunidades y equidad. (UNAM, 2013:18)

Para su operación, la Unapdi considera una estructura con tres subcomités: servicios, normatividad y técnico. Asimismo, para fortalecer el trabajo en red dentro de la Universidad se formó un grupo de enlaces responsables de Escuelas y Facultades de la UNAM, con la intención de que las necesidades de las y los alumnos sean atendidas a partir de los recursos de las propias entidades.

De acuerdo con la Mtra. Telma Ríos, Directora de Orientación Educativa en la DGOAE y partícipe en la propuesta de creación de la Unapdi, en un inicio la figura de Unidad se articuló como un conjunto de áreas de trabajo y de servicios puestos a disposición de los estudiantes con discapacidad. Es decir, la Unapdi se trataba de un área que coordinaba un grupo de trabajo compuesto por actores de diferentes dependencias universitarias que se reunía en la sala de juntas de la DGOAE, pero que no tenían una oficina como tal.

IV. DIALOGUES ON DISABILITY: COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL PARA LA INCLUSIÓN

En las últimas décadas, distintas instituciones de educación superior (IES) han identificado que es posible generar soluciones al rezago escolar de estudiantes con discapacidad en el nivel superior a través de la cooperación educativa internacional. De acuerdo con María De Allende y Morones-Díaz (2006), la educación educativa y cultural se presenta en una gama amplia de modalidades y niveles. Algunos ejemplos son "intercambio académico de profesores y estudiantes, proyectos de investigaciones conjuntas, becas, difusión cultural, intercambios artísticos, publicaciones, acuerdos bilaterales, multilaterales o regionales, programas compartidos de posgrado, etc." (De Allende y Morones-Díaz, 2006:5).

Este tipo de cooperación es una herramienta útil, ya que propicia canales para el diseño colectivo de soluciones a problemáticas compartidas entre distintas IES a nivel internacional, regional, nacional y local. En general, es una herramienta que coadyuva a alcanzar fines como mejorar las condiciones educativas y de investigación.

De acuerdo con Ayala:

> [La cooperación educativa] es para el fortalecimiento del conocimiento, involucra a las instituciones del conocimiento, formación y capacitación, y se centra principalmente en el intercambio para el favorecimiento de la enseñanza. Estos intercambios incluyen la movilidad de personal académico y administrativo, alumnos, o bien, bienes y servicios de utilidad para la formación, actualización y divulgación de la ciencia y la cultura. (2012:16)

Para Rodríguez (2015), esta modalidad de cooperación es un mecanismo importante que utilizan las IES, los centros de investigación, los organismos internacionales y los países para potenciar sus esfuerzos, complementar sus capacidades e intercambiar conocimientos y experiencias. Tales avances son desarrollados en contextos particulares mediante el trabajo en redes de colaboración entre universidades y otros actores relevantes, como

gobiernos, organizaciones de la sociedad civil (OSC) y organismos internacionales, entre otros.

Entre los retos que enfrenta la cooperación en las IES, Gacel-Ávila (2006) destaca la falta de conocimiento sobre los beneficios para el desarrollo institucional que aporta esta herramienta, el poco seguimiento de políticas institucionales relacionadas, así como la poca planeación y evaluación de los proyectos desarrollados a partir de la cooperación educativa.

A partir de lo señalado, es posible reconocer que la cooperación educativa representa una herramienta valiosa para el ejercicio del derecho a la educación, ya que puede facilitar canales para mejorar los procesos de inclusión de las PcD.

IV.1. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DIALOGUES ON DISABILITY

El encuentro Dialogues on Disability (Diálogos sobre Discapacidad) es una iniciativa de cooperación educativa internacional desarrollada para mejorar los procesos de la educación inclusiva de la población con discapacidad en el nivel superior. Actualmente, en este programa participan universidades de cinco países: Alemania, Brasil, India, Inglaterra y México. Comenzó en 2013 con la participación de la Universidad de Delhi (University of Delhi) en la India y del King´s College London en Inglaterra.

En las dos primeras emisiones de Dialogues on Disability (2013 y 2015) la participación fue únicamente de la India e Inglaterra. Posteriormente, en el año 2016 se incorporaron la Universidad de Humboldt de Berlín (Humboldt-Universität zu Berlin), en Alemania y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en México. Para las emisiones de 2017 y 2018 también participó la Universidade Federal do ABC (UFABC), en Brasil.

Desde su inicio, el programa Dialogues on Disability ha tenido la intención de reunir a estudiantes universitarios con discapacidad de diferentes partes del mundo, así como al personal de los departamentos encargados

de atender a estudiantes con discapacidad en las respectivas IES. Principalmente, su objetivo es facilitar un espacio para que estudiantes con discapacidad compartan experiencias educativas positivas y desafíos que enfrentan en su respectiva universidad. El fin que se busca es proponer soluciones conjuntas en materia de accesibilidad e inclusión en los ámbitos educativo y laboral a partir de un intercambio intercultural de ideas y buenas prácticas.

El encuentro internacional es de emisión anual con duración de una semana. Entre los acuerdos que los organizadores del programa han consensuado para el programa se destaca el tema del financiamiento. Por un lado, se ha establecido que la Universidad sede debe encargarse de brindar a sus invitados (estudiantes y staff universitario) el hospedaje, la manutención, el transporte local y la cobertura presupuestal de las actividades académicas y culturales programadas. Por otro lado, son las universidades visitantes las que han de cubrir los gastos de su traslado al país receptor, así como el seguro médico de cada una de las personas que conforman su delegación.

Durante la semana de duración del encuentro se llevan a cabo diversas actividades en el campo universitario, tales como talleres, conferencias, visitas a instituciones y organizaciones que llevan temas relativos a la educación inclusiva y los derechos de la población con discapacidad. Asimismo, se motiva el trabajo en equipos mixtos para analizar situaciones comunes entre los distintos contextos y generar propuestas, por ejemplo, situaciones de discriminación escolar por motivos de discapacidad, mecanismos de diálogo con docentes y autoridades, campañas de derechos humanos con la comunidad universitaria, entre otros. En este sentido, el programa de actividades se adecua al contexto del país de la Universidad receptora.

Por ejemplo, en la emisión de Inglaterra, la universidad King´s College London propuso realizar una visita al Servicio de Transporte de Londres (London Transport Service) para conocer las medidas de accesibilidad e inclusión que se implementan. Luego, en México la UNAM presentó el trabajo del Instituto de las Personas con Discapacidad de la Ciudad de México,

INDISCAPACIDAD (antes INDEPEDI), posteriormente, en Alemania la Universidad de Humboldt de Berlín mostró los servicios que la Institución facilita para la población estudiantil con discapacidad, entre otros aspectos.

IV.2. EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DIALOGUES ON DISABILITY

La gestión del encuentro Dialogues on Disability se lleva a cabo a través de los departamentos de atención de estudiantes con discapacidad de cada universidad. En la UNAM, el departamento encargado de dar seguimiento al programa Dialogues on Disability es la Unapdi a través de la DGACO.

En 2015, la UNAM firmó un convenio de colaboración por tres años para participar en el encuentro Dialogues on Disability a través del Departamento de Salud Pública de la Facultad de Medicina y de la DGOAE-UNAM. En enero de 2016, la UNAM participó por primera vez en la emisión llevada a cabo en el King´s College London, Inglaterra. A partir de la segunda emisión, la Unapdi desde la DGACO fue la entidad responsable de dar seguimiento a Dialogues on Disability.

Posteriormente, en enero de 2017 la UNAM fue sede del encuentro con la Lic. Adriana Tovar como titular de la Unapdi. En esta segunda emisión se contó con la participación de seis estudiantes nacionales de diferentes programas de licenciatura y posgrado. A continuación, en la tabla 7.2 se muestra la descripción de los participantes en Dialogues on Disability 2017, de acuerdo a su universidad de procedencia.

Posteriormente, entre agosto y septiembre de 2018 durante la gestión de la Mtra. Claudia Peña como titular de la Unapdi, se llevó a cabo la tercera y última emisión del evento en la que la UNAM participó en la Universidad de Humboldt de Berlín, Alemania.

Tabla 7.2. Descripción de IES y participantes en Dialogues on Disability 2017

Institución	Número de participantes	Áreas de estudio	Tipos de discapacidad
King's College London	5 estudiantes 2 staff	Ciencias Sociales Artes y humanidades Físico-Matemático e Ingenierías	Motriz Psicosocial Visual
Universidad de Humboldt	5 participantes (estudiantes y staff)	Ciencias Sociales Artes y humanidades	Motriz Psicosocial
UFABC	1 estudiante 1 staff	Físico-Matemático e Ingenierías	Motriz
Universidad de Delhi	5 estudiantes 2 staff	Ciencias Sociales	Intelectual Visual Psicosocial
UNAM	6 estudiantes 6 staff 1 ILSM	Ciencias Sociales Físico-Matemático e Ingenierías	Auditivo Motriz Visual

Fuente: elaboración propia a partir de información facilitada por la Unapdi (2019).

En el convenio firmado en 2015 se estableció que la participación de la UNAM en las emisiones del encuentro sería con cuatro estudiantes con alguna discapacidad y al menos un representante de la Unapdi. La elección de los participantes buscó que se cumplieran cuatro criterios:

1. Ser estudiantes universitarios con alguna discapacidad cursando un programa de estudios en cualquier escuela o facultad de la UNAM.
2. Contar con conocimiento y experiencia sobre las barreras físicas y/o actitudinales que enfrentan en el entorno escolar y que limitan su participación en igualdad de condiciones.
3. Demostrar interés y creatividad para proponer soluciones conjuntas con estudiantes pares de otros países.
4. Tener un manejo adecuado del idioma inglés para la interacción en el evento; esta habilidad se demostró a través de una entrevista y ensayo evaluado por el personal de Unapdi.

IV.3. ALCANCES

Entre los alcances identificados que derivan de analizar las emisiones del encuentro Dialogues on Disability de 2016 a 2018, es posible dar cuenta de al menos cuatro aspectos. En primer lugar, el intercambio cultural y de experiencias que se facilitó derivado de la generación de redes de movilidad estudiantil y de personal de apoyo de las instituciones participantes. El programa abre la posibilidad de que posteriormente se faciliten canales para la movilidad estudiantil internacional de futuras generaciones.

En segundo lugar, el encuentro permite la generación de propuestas para resolver problemas compartidos que surgen de dinámicas de exclusión educativa. Las posibles soluciones se propician a partir del intercambio de las distintas perspectivas entre cada estudiante y de cada institución. En tercer lugar, se destaca el potencial que tienen este tipo de encuentros para mejorar dos aspectos cruciales para el desarrollo educativo. Por un lado, se mejoran las competencias individuales de los estudiantes y del personal encargado de las oficinas de apoyo a la discapacidad. Por otro lado y derivado de lo anterior, se mejoran las capacidades institucionales de la universidad al momento de incluir a la diversidad estudiantil.

Frecuentemente, el desarrollo de los proyectos iniciados en encuentros de este tipo se afina en el trabajo conjunto al interior de cada universidad. Así, el programa también fortalece el desarrollo institucional al interior de la Universidad. En cuarto lugar, el encuentro también ha coadyuvado a visibilizar el tema de la discapacidad al interior de la comunidad universitaria y al exterior de la institución. En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (redes sociales, periódicos electrónicos, servicios de televisión y radio universitarios) fungen como catalizadores para comunicar los proyectos de inclusión educativa que desarrollan las redes internacionales de IES.

Del mismo modo, la Dra. Patricia Brogna, titular de la Unapdi entre 2017 y 2018, reconoce que la participación de la UNAM en este tipo de encuentros interuniversitarios contribuye en al menos cuatro aspectos cruciales para el desarrollo institucional y de la población estudiantil. Primero, amplía

las redes colaborativas sobre discapacidad internas y externas a la UNAM. Después, fortalece institucionalmente la política de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad. Luego, favorece el cumplimiento de los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional. Por último, posiciona a la UNAM a nivel regional e internacional a partir de su presencia sostenida en las redes de atención e inclusión de estudiantes con discapacidad.

IV.4. LIMITANTES

Pese a que la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación es el tema de fondo del programa Dialogues on Disability, se han identificado limitantes en la dimensión estructural y la dimensión de gestión-operación.

IV.4.1. Dimensión estructural

En la dimensión estructural es posible identificar que la atención al tema de la educación para estudiantes universitarios con discapacidad es parcial en instrumentos rectores de la UNAM. Como punto de partida, el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 ubica el tema de discapacidad en dos proyectos para atender la temática. El primero se enfoca en la accesibilidad física y arquitectónica en el campus, y el segundo en la accesibilidad tecnológica a través de establecer programas educativos en línea para la educación a distancia.

La cuestión es que, aunque existen esfuerzos positivos, la perspectiva que refleja el instrumento rector para determinar el tipo de acciones dirigidas a la población con discapacidad prioriza aspectos que transforman parcialmente la raíz del problema; específicamente, dinámicas discriminatorias y de exclusión derivadas de barreras actitudinales presentes a nivel estructural y social.

Es decir, aunque los alcances de los proyectos establecidos en el PDI son necesarios y positivos, son insuficientes en términos de sensibilización y toma de conciencia de la comunidad universitaria para garantizar la inclusión social y educativa de esta población. En este sentido, resulta conveniente

que el próximo Plan de Desarrollo Institucional considere la transformación de la dimensión social como eje central para avanzar en la inclusión educativa de este grupo.

Asimismo, queda pendiente la tarea de articular estas iniciativas en las legislaciones y políticas universitarias, a fin de formar parte de los mecanismos de atención a su población con discapacidad y a futuras generaciones.

IV.4.2. Dimensión de gestión y operación

En la dimensión de gestión y operación del programa Dialogues on Disability se identifican diversas limitantes. Una de ellas se debe a la falta de claridad en el objetivo del programa. Desde su origen, el encuentro surgió con objetivos que se fueron adaptando a las perspectivas educativas de los nuevos países integrantes, tras cada una de las emisiones. En tanto era una propuesta inédita, es entendible que el objetivo fue evolucionando para adaptarse a las necesidades contextuales de cada universidad. Derivado de ello, cada programación de actividades tuvo que ser adecuada al criterio y las posibilidades de la Institución sede.

Esta situación ha limitado la posibilidad de generar informes periódicos que sigan una misma línea y cuyo fin sea medible, monitoreable y evaluable. Como respuesta a esta situación, en la emisión del evento en 2018 en Alemania se acordó que se preparará un documento en el que se establezcan los objetivos y los criterios de selección para elegir a los estudiantes con discapacidad participantes, así como los mecanismos para dar seguimiento a esta iniciativa.

En tema presupuestal destinado al evento, como en muchos espacios, también ha sido una limitante. Esto ha impactado principalmente en la posibilidad de que más estudiantes participen, ya que la Universidad receptora es quien cubre con recursos propios, los gastos de manutención, traslado y hospedaje durante una semana. Asimismo, vale considerar que existen diferencias presupuestarias entre las IES participantes.

Derivado de ello, es posible observar que en algunos contextos han sido limitados los mecanismos para generar condiciones de accesibilidad y

permitir la participación de todas las discapacidades en igualdad de condiciones. Un caso recurrente ha sido que en la mayor parte de las emisiones el evento ha carecido de intérpretes de lengua de señas (ILS). Como resultado, la participación plena de estudiantes sordos ha quedado pendiente.

Asimismo, algunas barreras fueron resultado del diseño y la planeación de Dialogues on Disability. Se destaca que el diseño de algunas actividades del programa resultaron restrictivas para diversos estudiantes con discapacidad psicosocial debido a distintos factores; por ejemplo, la duración de algunas actividades fue prolongado y los espacios de descanso no estaban contemplados en la rutina del día. Tal fue el caso de estudiantes que informaron haber tenido dificultades para participar por requerir descansos o pausas. Otro ejemplo, tiene que ver con la elección de actividades culturales que físicamente eran inaccesibles para estudiantes usuarios de sillas de ruedas o con movilidad reducida, como fue en la Arena México de Lucha Libre, en la Ciudad de México.

IV.5. CONSIDERACIONES FINALES

A fin de dar una respuesta a incrementar el número de beneficiarios del programa Dialogues on Disability en el mediano plazo, es crucial diseñar estrategias para dar seguimiento al encuentro en otros espacios. En la última emisión se destacó el tema de las diferencias presupuestales que tiene disponible cada universidad, lo cual ha propiciado que se considere la posibilidad de crear un fondo interuniversitario. A grandes rasgos, su objetivo será generar las condiciones necesarias para una participación más equitativa entre las universidades miembros; esta propuesta está aún en estado de planeación.

Otra alternativa para incrementar el alcance del encuentro es aprovechar las tecnologías de la información y de la comunicación. Por ejemplo, a través de transmisiones virtuales del encuentro o mesas de diálogo y actividades en las que estudiantes que participaron en el encuentro compartan lo aprendido con sus pares en la universidad.

Cabe destacar que, aun cuando la iniciativa centra sus acciones en la discapacidad, la comprensión de esta condición es sumamente distinta en cada

una de las universidades. La percepción que cada institución tiene de la inclusión educativa determinan los contextos en los que los estudiantes se desarrollan. En la medida en que los estudiantes cuenten con mayores herramientas para desarrollarse en entornos libres de barreras (conocimiento de sus derechos, cercanía a las oficinas de atención estudiantil, participación en redes de apoyo entre pares), tendrán mayores posibilidades de ejercer sus derechos en igualdad de condiciones y sin discriminación. En este sentido, el encuentro habría de plantear metas a alcanzar en materia de fortalecimiento de competencias comunes para todos los participantes.

Asimismo, el nivel de atención que reciben los diferentes tipos de discapacidades depende de su contexto de origen. Mientras que en las universidades de los países de renta media-alta (Brasil, India y México) hubo una mayor participación de estudiantes con deficiencias físicas, es decir, de tipo auditivo, motriz y visual; en los países de renta alta (Alemania e Inglaterra) prevaleció la participación de discapacidades psicosociales. En este sentido, muchos planteamientos y acciones de inclusión para estudiantes con discapacidad de las universidades de Alemania e Inglaterra están enfocadas en transformar las barreras sociales que enfrenta su población con discapacidad psicosocial.

Finalmente, a pesar de que esta situación no ha de ser interpretada como una regla general, permite notar que la atención a condiciones mentales es todavía un tema poco visible en contextos como el mexicano. Asimismo, cabe destacar que la discapacidad auditiva ha tenido muy poca participación en esta iniciativa por la falta de accesibilidad en materia de intérpretes de lengua de seña bilingües, pero también por la poca prevalencia de este grupo dentro de la educación superior.

V. CONCLUSIONES

Esfuerzos como Dialogues on Disability han demostrado tener prácticas educativas positivas en la inclusión de la población estudiantil con discapacidad. Tienen la capacidad de contribuir a que otros espacios aprendan de su experiencia. En este sentido, visibilizar y apoyar este tipo de

iniciativas es fundamental siempre que la situación de desventaja de este grupo difícilmente cambiará si las dinámicas que privan la participación escolar de estudiantes con discapacidad no se transforman.

Como participante en las emisiones de Dialogues on Disability 2016 y 2017, considero que este encuentro es un valioso esfuerzo; es innovador en su tipo al combinar los alcances de la cooperación educativa internacional con el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre pares con discapacidad. En el caso de la participación de la comunidad mexicana, el programa Dialogues on Disability representa un espacio catalizador que ha propiciado una evolución positiva de la perspectiva que la UNAM tiene respecto a la discapacidad. En general, se ha dado mayor visibilización a esta población a nivel universitario y se ha prestado mayor atención a las necesidades de la comunidad estudiantil a través de las instancias relacionadas con el tema.

Si bien, es necesario mejorar los mecanismos para la ejecución del programa, es relevante destacar los alcances de este ejercicio y los avances que la Institución ha tenido en estos últimos cuatro años. A manera de una buena práctica, la clara identificación de los retos enfrentados a lo largo de la operación de Dialogues on Disability sirve como un ejemplo para otras universidades sobre los principales obstáculos a los que la cooperación educativa ha de responder.

A título personal, considero que parte de los logros de esta iniciativa radican en la toma de conciencia de diversos estudiantes y egresados con discapacidad que han tenido un trabajo constante en pro de la inclusión las personas con discapacidad a raíz de la participación en este encuentro. Asimismo, se ha gestado un interés importante de estos grupos de jóvenes en la participación dentro de redes nacionales interuniversitarias sobre derechos de personas con discapacidad.

En Alemania e Inglaterra, estudiantes participantes han pasado a ser coordinadores de atención a personas con discapacidad dentro de sus universidades y otros trabajan como docentes capacitados para atender a estudiantes con discapacidad. En México, gran parte de los estudiantes con discapacidad

continúan trabajando en beneficio de la inclusión educativa a través de difusión y mediante trabajo conjunto con escuelas y facultades dentro de la red de la UNAM.

REFERENCIAS

Arnaíz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educar en el 2000: Revista de formación de profesorado, 5*, 15-19.

Ayala, C. (2012). "Aspectos teórico-conceptuales de la cooperación internacional para el desarrollo". En: J. Pérez (Coord.), *Manual de cooperación internacional para el desarrollo: sus sujetos e instrumentos*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (Instituto Mora).

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: CSIE New Redland.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [Conapred]. (2017). *Encuesta Nacional de Discriminación 2017. Prontuario de resultados.* Ciudad de México, México: Conapred.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (2019). Reforma educativa

De Allende, C. y Morones-Díaz, G. (2006). Glosario de Términos Vinculados con la Cooperación Académica, 13. http://www.anuies.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf

De la Fuente, J. R. (2003). Acuerdo por el que se establecen los Lineamientos para la atención con calidad a las personas con capacidades diferentes en las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM*, junio, pp. 22.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación, 327*(2002), 31-48.

Escobar, K. (2018). *Entorno educativos accesibles: buenas prácticas de inclusión en nivel superior a través de la cooperación internacional con enfoque intercultural de estudiantes con discapacidad.* Tesis para obterner el grado de licenciado en Desarrollo de Gestión Interculturales. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Gacel-Ávila, J. (2006). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *11,* 121-142.

Humboldt-Universität zu Berlin, (2018). *Dialogues on Disability.* Obtenido de: https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/crossover/dod

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados definitivos 2018.* Bueno Aires: INDEC.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2014). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014*. Aguascalientes, México; INEGI.

_____ (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Aguascalientes, México: INEGI

_____ (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018*. Disponible en: http://coespo.qroo.gob.mx/Descargas/doc/DISCAPACITADOS/ENADID%202014.pdf

Oficina del Abogado General de la UNAM. (2012). *Informe respecto a la situación que guardan los Derechos Humanos de las personas con discapacidad motora,*

auditiva, visual, psicosocial e intelectual en la Universidad Nacional Autónoma de México, correspondiente a los años 2000 a 2012. México: UNAM (inédito), 2012.
Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* París, Francia.
_____ (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.* Nueva York, Estados Unidos de América.
_____ (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.* Ginebra, Suiza.
_____ (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York, Estados Unidos.
_____ (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe.* New York, USA.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, Suiza.
Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad.* Ginebra, Suiza.
Participantes Adherentes. (2008). *Declaración de Yucatán sobre los derechos de la personas con discapacidad en las universidades*. Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, Ciudad de Mérida, Yucatán.
Ríos, T., Celis, M. E., Robles, M. y Bonaparte, M. A. (2013). Unidad de atención para personas con discapacidad, 14, 1-11. Obtenido de http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art54/art54.pdf
Rodríguez, S. (2015). Redes de colaboración académica: una respuesta a los desafíos de la globalización y la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de Educación, 44.* 1-8.
SEGOB. (2018). COMUNICADO DE PRENSA: Iberoamérica presenta su primer Programa sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para mejorar la inclusión de 90 millones de ciudadanos. Obtenido de https://www.segib.org/wp-content/uploads/05-CP-Programa-Discapacidad-ES.pdf
Secretaría de Gobernación (Segob) (1993). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación [DOF].* Ciudad de México, México.
_____ (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. *Diario Oficial de la Federación [DOF].* Ciudad de México, México.
_____ (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación [DOF].* Ciudad de México, México.
Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
UNAM (2016, 14 de marzo de). Universitarios en el programa dialogues on disability. Ciudad de México, México. *Gaceta UNAM*, 4768.
UNAM (2017, 30 de enero de). Impulso a la inclusión de jóvenes con discapacidad. Ciudad de México, México. *Gaceta UNAM*, 4846
Washington Group on Disability Statistics [WG]. (2010), The Measurement of Disability. Recommendations for the 2010 Round of Censuses. http://www.washingtongroup-disability.com/wp-content/uploads/2016/02/recommendations_for_disability_measurement-1.pdf

Análisis de resultados del programa de inclusión social de personas con discapacidad visual del crac-Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos en alianza con el Hospital Universitario San Vicente Fundación

8

Nhora Cecilia Jaramillo González
John Jairo Erazo

Resumen: El presente capítulo pretende realizar un análisis retrospectivo de los resultados sobre la inclusión social de personas con discapacidad visual, atendidas en Medellín-Colombia entre los años 2016 y 2018. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 682 personas, incluyendo variables como: expectativas, barreras y participación, para definir sus rutas de inclusión. Se analizaron los datos a partir de estadísticas descriptivas. El mayor grupo poblacional se encontró en edades por encima de 45 años con el 40.3%. El 55.13% se ubicaron en grados iguales o inferiores a educación primaria completa. Las barreras actitudinales fueron determinantes en el estudio.

Palabras clave: inclusión, participación, barreras, personas con discapacidad visual, rutas.

Abstract: This article intends to carry out a retrospective analysis of the results of the social inclusion of people with visual disabilities, attended in Medellín-Colombia between 2016 and 2018. Semi-structured interviews were applied to 682 people including variables such as: expectations, barriers and participation, to define their inclusion routes. The data was analyzed from descriptive statistics. The largest population

group was found in ages over 45 years with 40.3%. The 55.13% were located in equal grades or lower than the complete primary education. Attitudinal barriers were determining factors in the study.

Key words: inclusion, participation, barriers, people with visual disabilities, routes.

INTRODUCCIÓN

El CRAC-Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos, es una entidad sin ánimo de lucro, que tiene como misión, la "Habilitación/Rehabilitación de personas con discapacidad visual para facilitar su inclusión social". Se ha propuesto:

> Modificar los paradigmas sobre la percepción de la discapacidad, sobrepasando el enfoque asistencial, que identificaba a las personas con discapacidad como un colectivo necesitado de protección y facilitando a través de la rehabilitación integral, técnicas y herramientas para que las personas ciegas y con baja visión desempeñen de manera autónoma e independiente los roles propios. (Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos CRAC, 2019)

Implementó la estrategia "Nadie sin Rehabilitar", a través de la cual se han generado desde el año 2007, "diferentes alianzas con importantes entidades públicas y privadas de salud, educación, gobierno, asociaciones de personas con discapacidad visual y organizaciones no gubernamentales en las regiones" que para el año 2019, llega a 22 departamentos y 34 ciudades del país (Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos-CRAC, 2019). Ha consolidando un equipo de trabajo integrado por profesionales formados bajo un Modelo (Lopera, 2000) estructurado e interdisciplinario, en donde las personas con discapacidad visual y sus familias tienen un valor preponderante; además, incorpora las "Orientaciones técnicas básicas para la atención de pacientes con ceguera" (Buitrago, A., 2012) y "Orientaciones técnicas básicas para la atención de pacientes con baja visión" (Buitrago, R., 2012).

El Hospital Universitario San Vicente Fundación de Medellín-Colombia-(HUSVF) atiende pacientes mediante un modelo con enfoque

biopsicosocial, que considera la salud como el completo bienestar biológico, psicológico y social (Engel, 1977). Reconoce al paciente como un sujeto activo de su proceso (Borrell-Carrió, 2016). Además de las políticas institucionales de seguridad y humanización, el hospital tiene una política de rehabilitación temprana e integral, basada en el autocuidado, la accesibilidad y la vinculación a redes; tiene como objetivo mejorar la independencia para el autocuidado de las personas en situación de discapacidad por medio de procesos de habilitación-rehabilitación funcional, de acuerdo con sus posibilidades y con la participación de sus familias, con el convencimiento de que promoviendo estilos de vida independiente, impacta favorablemente al paciente y su entorno familiar y social.

El HUSVF trabaja el autocuidado mediante actividades de vida diaria, deambulación y cuidado de la piel. Dichas actividades se desarrollan en un ambiente simulado; mediante programas de educación se promueve el concepto de "paciente experto", término que hace referencia al conocimiento que logra de su condición de salud y cuidados, permitiendo disminuir el impacto de la situación. Para complementar la rehabilitación funcional se fomenta en el paciente la inclusión en redes que faciliten la participación en actividades educativas, recreativas y laborales (Dabas, 1993 y Organización Mundial de la Salud, 2003).

La alianza CRAC-Regional Medellín con el HUSVF, constituida desde el año 2007, ha permitido consolidar la inclusión social de las personas con discapacidad visual, propuesta encaminada a promover la participación en su entorno familiar, la educación en todos los niveles y la formación en desarrollo humano, la participación en actividades de trabajo-empleo y de participación en la vida cultural, actividades recreativas, artísticas, el esparcimiento, el deporte y la promoción en liderazgo social.

Los resultados del estudio permitieron la revisión de los avances en accesibilidad y participación de este grupo de personas en diferentes actividades de acuerdo con sus expectativas para lograr el disfrute y goce efectivo de los Derechos, planteados en la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad-CDPD (Organización de las Naciones

Unidas, 2007). Evalúa la participación desde la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud-CIF (Organización Mundial de la Salud, 2003) "entendida como el acto de involucrarse con una situación vital" y la actividad como "la realización de una tarea o acción por parte de un individuo". Las limitaciones en la actividad comprendida desde "las dificultades del individuo en el desempeño o realización de las actividades" y la restricción en la participación, a partir de "los problemas que se pueden experimentar al involucrarse en situaciones vitales".

Se define la inclusión social, así:

> El proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. (Presidencia de la República, Ley Estatutaria 1618 2013)

MATERIALES Y MÉTODO

MATERIALES

Estudio descriptivo. Para todos los años, se tomó el universo de población con discapacidad visual (ceguera y baja visión) atendida desde Gestión para la Inclusión Social del CRAC-Medellín en alianza con el HUSVF, los cuales se atendieron directamente dentro del hospital desde el año 2016 hasta el 2018. Se diferenciaron el número de personas con ceguera y baja visión.

Para cada uno de los participantes se tuvieron en cuenta los siguientes datos sociodemográficos: nombre, género, edad, condición visual y nivel educativo alcanzado.

Se diseñó una entrevista semiestructurada para su diligenciamiento presencial, que se aplicó en todos los casos con las variables enunciadas. Para los

niños y jóvenes menores de dieciocho años, la entrevista se realizó siempre con el acompañamiento de sus padres y/o cuidadores principales. Para los adultos, se involucró a la familia en la medida que fue posible.

- Expectativas: "Hace referencia a lo que una persona considera que puede ocurrir, a una suposición enfocada en el futuro, que puede ser acertada o no". (CONCEPTODEFINICIÓN.DE, 2019) "Para que en realidad exista, siempre debe estar sustentada en tres elementos: la esperanza de conseguir algo, la posibilidad real de que algo suceda y, por último, de poder acceder a un derecho." (Real Academia Española-RAE, 2018)
- Barreras: "Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas pueden ser: a) Actitudinales: aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas... b) Comunicativas: aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento... c) Físicas: aquellos obstáculos materiales, tangibles o construidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios..." (Presidencia de la República-Ley Estatutaria, 1618)
- Los Factores Ambientales: entendidos en dos ámbitos: (a) Individual: en el contexto/entorno inmediato del individuo, incluyendo espacios tales como el hogar, la escuela o el trabajo. (b) Social: estructuras sociales formales e informales, servicios o sistemas globales existentes en la comunidad o la cultura, que tienen un efecto en los individuos (Organización Mundial de la Salud, 2003).

MÉTODO

Para cada usuario se elaboró una ficha técnica que incluía su identificación y las variables. La información recolectada se consolidó semanalmente.

Tamaño de la muestra

El universo para los años 2016, 2017 y 2018 fue de 682 personas con discapacidad visual (ceguera y baja visión).

Criterios de inclusión

Usuarios atendidos por Gestión para la Inclusión Social entre los años 2016 y 2018 de todas las edades y cualquier género, que aceptaron participar del proceso de inclusión por su condición de discapacidad visual, tanto por ceguera como baja visión.

Las rangos de edad fueron definidas de la siguiente manera: de 0 a 6 años, de 7 a 18 años, de 19 a 31 años, de 32 a 44 años, de 45 a 57 años y mayores de 58 años. Las categorías de nivel educativo, así: personas que no accedieron a lectoescritura, primera infancia, primaria incompleta, primaria completa, bachillerato completo, técnica, tecnología, pregrado, maestría y ninguno para las personas que estando en edad escolar, no estaban vinculados al sistema educativo.

Instrumentos y procedimientos

Entrevista presencial semiestructurada; se plasmaron los resultados en un formato previamente definido y en bases de datos.

PLAN DE ANÁLISIS

El análisis de la información se realizó en el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales-SPSS v21. Para la descripción de las variables cualitativas se usaron números absolutos y porcentajes. Se efectuó estratificación de la información según fecha de la primera evaluación.

RESULTADOS

Se estudió un total de 682 personas que asistieron al programa entre los años 2016 y 2018. En la tabla 8.1 se presentan los datos sociodemográficos generales de la población atendida con discapacidad visual desde Gestión para la Inclusión Social.

Tabla 8.1. Características sociodemográficas de la población de estudio según tipo de discapacidad visual

Personas con discapacidad visual															
Datos sociodemográficos por año															
Año		2015				2017				2018					
Condición visual		CIEGOS		BAJA VISIÓN		CIEGOS		BAJA VISIÓN		CIEGOS		BAJA VISIÓN			
Número de personas/ porcentaje		Total 52	%	Total 170	%	Total 102	%	Total 99	%	Total 85	%	Total 174	%	Total 682	%
Género	Masculino	26	50	85	50	56	54.9	43	43.4	47	55.3	94	54.0	351	51.5
	Femenino	26	50	85	50	46	45.1	56	56.6	38	44.7	80	46.0	331	48.5
Grupos etáreos	O-6	4	7.7	7	4.1	7	6.9	7	7.1	10	11.8	12	6.90	47	6.9
	7-18	8	15.4	25	14.7	15	14.7	30	30.3	12	14.1	28	16.09	118	17.3
	19-31	15	28.8	26	15.3	25	24.5	14	14.1	16	18.8	32	18.39	128	18.8
	32-44	5	9.6	34	20.0	17	16.7	18	18.2	14	16.5	26	14.94	114	16.7
	45-57	14	26.9	30	17.6	20	19.6	20	20.2	17	20.0	39	22.41	140	20.5
	>58	6	11.5	48	28.2	18	17.6	10	10.1	16	18.8	37	21.26	135	19.8
Nivel educativo	Personas que no accedieron a procesos de lectoescritura	7	13.5	6	3.5	19	18.6	6	6.1	12	14.12	10	5.7	60	8.80
	Primera infancia	1	1.9	2	1.2	0	0.0	2	2.0	1	1.18	4	2.3	10	1.47
	Primaria incompleta	9	17.3	37	21.8	17	16.7	22	22.2	13	15.29	26	14.9	124	18.18
	Primaria completa	11	21.2	51	30.0	26	25.5	36	36.4	18	21.18	50	28.7	192	28.15
	Bachillerato completo	14	26.9	28	16.5	19	18.6	18	18.2	15	17.65	30	17.2	124	18.18
	Técnica	6	11.5	24	14.1	10	9.8	2	2.0	9	10.59	18	10.3	69	10.12
	Tecnología	0	0.0	4	2.4	3	2.9	2	2.0	1	1.18	6	3.4	16	2.35
	Pregrado	3	5.8	10	5.9	1	1.0	6	6.1	5	5.88	22	12.6	47	6.89
	Maestría	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	1.0	0	0.00	2	1.1	4	0.59
	Ninguno	1	1.9	8	4.7	6	5.9	4	4.0	11	12.94	6	3.4	36	5.28

Fuente: elaboración propia, base de datos población atendida.

El número de personas atendidas con ceguera durante ese período de tiempo, correspondió al 35%, en comparación a los de baja visión que representaron el 65%, situación acorde con las tendencias mundiales, en donde el número de personas con baja visión, es mayor y va en aumento progresivo. El rango de edades más relevante se encontró entre 45 y 57 años, seguido de los mayores de 58 años (19.8%) que, sumado al anterior, asciende al 40.3%. El 35.5% de la población se concentró en el rango entre 19 y 45 años de edad, grupo que se considera económicamente productivo. El menor porcentaje, estuvo representado en la población entre 0 y 6 años con el 6.9%.

En cuanto al nivel educativo alcanzado, el 28% concluyeron sus estudios primarios, como el mayor número de personas que alcanzaron este nivel educativo. Pero si a ello se le suman las personas que no finalizaron la educación básica y los que no accedieron a procesos de lectoescritura, el porcentaje aumenta al 55.13%, de lo que se deduce, que el nivel educativo de la población atendida, en un alto porcentaje fue muy bajo, situación que incide desfavorablemente en las rutas de inclusión, especialmente para la empleabilidad como se visualiza más adelante, puesto que la generación de ingresos económicos aumenta la posibilidad de toma de decisiones y vida independiente. Si se suman los porcentajes de la población atendida que alcanzaron niveles de pregrado y maestría ascendieron al 7.8% en profesiones de corte humanístico básicamente derecho, filosofía, psicología y educación. Los magister, obtuvieron sus títulos en música, idiomas, educación y administración.

El 5.8% de los encuestados que se clasificaron como “ninguno”, correspondieron a individuos que estando en edad de vincularse con los procesos educativos, no lo habían hecho o habían desertado de los mismos, a partir de las barreras presentadas. En los primeros, más asociadas a los temores de las familias de los niños, en relación a que las instituciones educativas no se adecuarán a sus expectativas, por no brindarles los apoyos y ajustes para sus procesos adaptativos o no les facilitaran que los demás niños y jóvenes los acogieran y “respetaran” por su condición. Además, por la percepción en los padres y cuidadores de que los docentes no les ofrecían las garantías mínimas para sus procesos de aprendizaje, debido a que carecían de

metodologías pedagógicas y no contaban con las herramientas y estrategias para hacer accesibles sus procesos; al respecto, con frecuencia los docentes les refirieron que serían aceptados para su ingreso en las instituciones educativas, pero no "podían implementar metodologías de apoyo porque las desconocían". En el segundo grupo, la situación fue más compleja, porque comprometerse con su reingreso a las aulas cuando ya habían tenido experiencias previas poco satisfactorias y se encontraban en condición de "extraedad" para el sistema educativo, las opciones disminuyeron de manera importante; en algunos casos debieron optar por la educación virtual con su impacto negativo en la socialización y la participación en actividades extracurriculares y en otros casos por la modalidad de validación.

La tabla 8.2 define el número de rutas y/o intervenciones trazadas por persona y/o familia, luego de conocer las barreras y sus expectativas. Las rutas, están definidas como el paso a paso que permite acceder a los derechos. Una persona, se vinculó a una o varias rutas a la vez teniendo en cuenta que los intereses de participación en diversas actividades no son excluyentes.

Tabla 8.2. Rutas para la inclusión social por año, personas con discapacidad visual

RUTAS PARA LA INCLUSIÓN POR AÑOS						
Personas con discapacidad visual (ciegos y baja visión)						
Total rutas trazadas		Año			Total de rutas-intervenciones	%
		2016	2017	2018		
Empoderamiento		116	223	217	556	39.07
Familia		83	153	186	422	29.66
Educación		46	53	56	155	10.89
Actividades productivas	Emprendimiento	6	19	19	44	3.09
	Empleo competitivo	6	8	8	22	1.55
Participación social		54	74	75	203	14.27
Protección de Derechos fundamentales a menores de edad		11	5	5	21	1.48
TOTAL		**322**	**535**	**566**	**1423**	**100**

Fuente: elaboración propia, resultados del instrumento aplicado.

Para facilitar su comprensión, el análisis se presenta por grupos de variables, así:

EMPODERAMIENTO Y FAMILIA

En empoderamiento, se involucraron 556 personas del total de las 682 que participaron en el estudio, lo que representó que el 81.5% de las personas involucradas requirieron intervención para lograr ubicarse desde la comprensión de sus derechos fundamentales. Con familias, se realizaron 422 intervenciones, lo que se considera un número significativo, tendientes a disminuir barreras que garantizaran la participación social de las personas con discapacidad visual.

EDUCACIÓN

Durante los tres años, se trazaron 155 rutas para el acceso a la educación inclusiva desde la educación para la primera infancia hasta la educación superior, lo que representó el 10.89% del total de las rutas diseñadas. En los tres años se vio un aumento progresivo poco significativo en la demanda para esta variable. Para el año 2018, las 56 rutas de inclusión se hicieron así: 9 para programas de la primera infancia, 29 en niveles de educación básica, 11 para educación secundaria y 7 para niveles terciarios que incluye formación para el trabajo y pregrados en instituciones de educación superior.

ACTIVIDADES PRODUCTIVAS

Con la elaboración de 66 rutas de inclusión tanto para emprendimiento como empleabilidad con el 3.09% y 1.55%, respectivamente, se trataron de subsanar las demandas mínimas para aquellas personas que cumplieron con los perfiles y requisitos básicos como son sus niveles de independencia, autonomía, educativos, de formación y experiencia, entre otros.

PARTICIPACIÓN SOCIAL

Este nivel de inclusión comprometió al 14.27% de los usuarios, seguido de las rutas de empoderamiento y la inclusión familiar, justificado en que los requisitos para su ingreso fueron amplios en cuanto a edades y niveles educativos, pero persistió la barrera económica en muchos casos, especialmente por el costo de los desplazamientos.

PROTECCIÓN DE DERECHOS FUNDAMENTALES A MENORES DE EDAD

Se incluyeron 21 rutas adicionales con otros organismos del Estado responsables de salvaguardar los derechos de los menores de edad y sus familias o cuidadores en los casos de que a pesar de las intervenciones realizadas desde la institución, se continuaran menoscabando derechos fundamentales a los menores y para otros, que por sus condiciones de pobreza extrema, requirieron acompañamientos adicionales.

DISCUSIÓN

Partiendo del modelo social planteado por la CIF y la CDPD, los procesos de inclusión están encaminados a la disminución de barreras actitudinales, comunicativas y físicas a través de la implementación de diseños universales, apoyos y ajustes razonables en los diferentes entornos y escenarios en donde las personas se desenvuelven. Esto significa que las acciones emprendidas en este sentido, deben impactar necesariamente los ambientes y de esta manera procurar el goce efectivo de los derechos humanos. Dicho de otra manera, la condición de discapacidad persiste, cuando los entornos no procuran que la persona logre la participación en igualdad de condiciones y se resisten a ajustar sus prácticas para que sea una realidad.

FAMILIA

García afirma que la familia, es:

> Un conjunto de personas que conviven en un lugar común llamado hogar, que se organizan por roles [...] que pueden estar unidos por un vínculo consanguíneo o no, que poseen un modo de existencia social y económico comunes, y están aglutinados por sentimientos afectivos que los unen y los cohesionan. (2015)

Hoy por hoy se puede sostener que la familia es una estructura de convivencia por decisión de cada una de las partes, con un compromiso mutuo para garantizar el bienestar de cada uno de sus integrantes.

Independiente de cómo se conciba, la realidad es que cuando se convive con una persona con discapacidad permanente e irreversible, cualquiera que ella sea, la familia debe realizar aprendizajes y estrategias para el favorecimiento de su independencia y autonomía. Desde aquí, se generan competencias básicas para que la persona se reconozca como "sujeto", es decir, como una persona con capacidad para la toma de decisiones de acuerdo con su edad y para asumir sus consecuencias. Producto de la confrontación interna que se crea en muchos casos por la situación, cada uno de los miembros genera estrategias (Instituto Interamericano del Niño-Organismo especializado de la OEA) que se convierten con los días, en un estilo de manejo y barreras que van desde actitudes de marcada sobreprotección en su vida diaria, no permitiendo la participación con pares, negando la posibilidad de que se vincule con el sistema educativo, no promoviendo hábitos ni normas y límites claramente definidos, entre otros. Esta situación es corroborada por García (2015).

Para disminuir las barreras familiares, la Red Papaz propone generar las siguientes acciones:

> Revisar las propias creencias y mitos que van construyendo nuestras actitudes en especial... establecer normas y límites, ya que crecer implica aceptar que durante toda nuestra vida tenemos que enfrentarnos con lo que necesitamos y no tenemos, o no podemos, y esas carencias serán motor para la búsqueda y el esfuerzo. Formar en la máxima autonomía posible en cada etapa de la

> vida, partiendo del reconocimiento de lo que pueden ofrecer los demás como primer paso para hacer por uno mismo todo lo que sea posible en cada momento, eligiendo, experimentando, exponiéndose al fracaso y aprendiendo a elaborar las frustraciones; de manera que contribuyamos con la construcción de autonomía. Buscar los apoyos necesarios (con otras personas o redes de personas, objetos o servicios) que respondan a las necesidades particulares para asegurar el desarrollo de capacidades, incremento de la autonomía, participación en la vida social y el alcance de metas personales. Los apoyos construyen solidaridad, concepto importante en una sociedad inclusiva. Promover una autoimagen positiva considerando las fortalezas y necesidades de cada uno. Garantizar la participación activa de los integrantes de la familia en la vida y en las decisiones familiares, respetando la postura y opinión de cada uno. (Red Papaz ¿Que es la inclusión familiar?, 2019)

El Instituto Interamericano del Niño (Fantova), en su artículo, plantea además para el desarrollo del trabajo con familias de personas con discapacidad, no dejar de lado los principios de participación social, la normalización entendida como la posibilidad de que las personas con discapacidad sean valoradas en sus entornos; garantía de acceso a los servicios que requieren y de respeto por la diversidad y la diferencia; finalmente, el principio de competencia, sustentado en que toda persona, grupo y comunidad puede generar capacidad de respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias. FEAPS (FEAPS-Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, 2011) concluye que trabajar desde la socialización y empoderamiento de los derechos, se convierte en una estrategia fundamental, además de promover el asociacionismo entre los involucrados para derribar barreras.

EDUCACIÓN

En su artículo 24, la CDPD expone que para su garantía, es necesario asegurarse que:

> a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria

> ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

En concordancia con la Convención, en Colombia se ha venido legislando en esta materia. La Ley Estatutaria 1618 de 2013, establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y el Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia, 2017) que define en su Artículo 2.3.3.5.1.4. la educación inclusiva como aquella que:

> Reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

En el mismo artículo, concreta la propuesta pedagógica denominada "Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como el:

> Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Esta propuesta pedagógica facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes.

Con ello, se pretende garantizar el acceso, la calidad, la permanencia y el tránsito por todos sus niveles.

En la práctica, las personas con discapacidad visual y sus familias y/o cuidadores debieron resolver otras interrogantes, si bien reconocían la importancia de la educación como la mejor vía para la optimización del desarrollo y los aprendizajes entre otros; se preguntaron por la capacidad que tenían las diferentes ofertas institucionales educativas para atender sus necesidades y las opciones más apropiadas para la realización de sus planes de vida, puesto que no alcanzaron a visualizar la apertura y cambios para que lo dispuesto en la normatividad, fuera realidad y sus expectativas realmente cubiertas. En Colombia, si bien existen experiencias desde años atrás en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad visual, especialmente desde las instituciones de educación superior, todavía no se encuentran del todo documentadas. Lo que sí se evidenció durante la gestión de las rutas, fue que las instituciones educativas con niveles de básica y secundaria ubicadas en otros municipios del Departamento de Antioquia, diferentes a Medellín e Itagüí, se encontraron mejor dispuestas a generar los ajustes necesarios para favorecer la inclusión; para estas dos ciudades todavía es una tendencia que las instituciones educativas ubicadas en los lugares de residencia de los niños y jóvenes, redireccionen la ruta hacia instituciones educativas que por tradición tuvieron concentrada la educación de la población con discapacidad sensorial (ciegos y sordos), a pesar de que en los últimos años han abierto sus puertas a estudiantes sin discapacidad, como estrategia para favorecer la inclusión y de los esfuerzos realizados concretamente por la Secretaría de Educación de Medellín para formar docentes en temas concernientes a la inclusión. Esto se considera inconveniente, ya que en buena medida los excluye de propuestas extracurriculares en sus entornos cercanos y contribuye para que las instituciones educativas posterguen el reto de generar trasformaciones hacia la inclusión. Al respecto, Rodríguez, Monserrat y Marbán (Rodríguez, 2015) plantean la siguiente conclusión: los beneficios de la educación de las personas con discapacidad dependen en gran medida de la eficiencia y efectividad de programas que ofrezcan las garantías necesarias para que los procesos sean seguros para todos; reconoce como beneficios de escolarizar a todos los estudiantes en un sistema único, la posibilidad de generar diversidad intramural con la consecuente solidaridad, formar los docentes para asumir nuevos retos, generar planes

de atención individualizados, la posibilidad de generar equipos orientadores, la creación de aulas abiertas y la introducción de nuevas tecnologías de apoyo para la inclusión.

Como barreras que desfavorecen el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad visual, Aquino, García e Izquierdo (Aquino, 2012) exponen la "falta de sensibilidad y adiestramiento pedagógico en los docentes y estudiantes universitarios para emplear procesos de transferencia de la información más allá de procedimientos convencionales"; esto hace que la mayor parte de las veces, los estudiantes ciegos se encuentren en desventaja contextual, más no intelectual, en relación con la cantidad de información que son capaces de percibir y retener para enriquecer sus aprendizajes en comparación con sus compañeros. Dicha conclusión, se puede extrapolar a la educación en niveles básicos.

ACTIVIDADES PRODUCTIVAS

Desde la CDPD, en su artículo 27 denominado Trabajo y Empleo, se destaca que las personas con discapacidad tienen el "derecho a ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y entornos laborales que sean abiertos, inclusivos, accesibles". Propone la generación de estrategias con ajustes razonables en el paso a paso que implica el proceso para acceder al empleo competitivo como es "la selección, contratación y empleo, la continuidad en el empleo, la promoción profesional y unas condiciones de trabajo seguras y saludables".

El "Programa Empresarial de Promoción Laboral para Personas con Discapacidad" (Pacto de Productividad, 2019), como resultado de la decisión del Banco Interamericano de Desarrollo-BID y en alianza con la Fundación Corona, el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA, la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia-APC, la Fundación Saldarriaga Concha, sumándose más adelante cuatro cajas de compensación familiar (Cafam, Comfenalco-Antioquia, Comfandi y Comfamiliar Risaralda), proponen el "Modelo de Inclusión Laboral de Personas con

Discapacidad" donde se destaca la necesidad de "articular y fortalecer en alianza con el sector empresarial, los servicios de formación y empleo". A partir de entonces, lidera mesas de trabajo con las organizaciones públicas y privadas interesadas en promover el trabajo inclusivo y de forma conjunta se concertan las acciones para generar impacto hacia la población objeto. Entre ellas, se resalta la labor continua de concienciación a los empresarios frente al tema y los beneficios sociales y económicos que les representa esta apuesta.

El Ministerio de Trabajo de Colombia en asocio con Best Buddies (Ministerio de Trabajo de Colombia-Best Buddies, s/f) además de presentar la normatividad y los beneficios para los empleadores cuando deciden vincular personas con discapacidad, propone ajustes razonables generales, entre otros, cuando se trata de personas ciegas y con baja visión. Para los primeros, plantea evaluar la existencia de obstáculos en sus rutas de desplazamiento para prevenir accidentes; uso de mapas y dibujos táctiles y en braille al alcance para su lectura; luces de emergencia con sonido para que puedan tener una respuesta oportuna ante alarmas de advertencia; mantener puertas y ventanas totalmente abiertas o cerradas para evitar que el trabajador se golpee; conservar cableado fijos contra la pared u otras superficies duras para prevenir accidentes. Indicarle la ubicación de baños, zonas de cafetería, extintores, escaleras y rutas y salidas de emergencia. Durante el proceso de inducción, realizar recorridos dentro de la empresa con el trabajador para que conozca los espacios y pueda identificar puntos de referencia que le permitan su desplazamiento autónomo. Informar a los pares, superiores y personal de servicios generales y seguridad sobre pautas de abordaje a persona ciegas. Disponer del Jaws, licencia que se puede descargar de manera gratuita de la página web del Ministerio de las Tecnologías de Información y Comunicaciones de Colombia-TIC.

Para las personas con baja visión, además de las anteriores, recomienda: colocar cintas de color en el borde de los peldaños que contrasten con el fondo para el caso de escaleras y en el principio o fin de rampas, para facilitar desplazamientos. Utilización de superficies de color mate en pisos y muebles para reducir reflejos. Uso de cintas, marcas o diseños que permitan

discriminar la existencia de superficies transparentes como vidrios, puertas, acrílicos u otros. Instalar el software ZoomText, el cual es entregado sin costo por el Ministerio de las TIC.

Arango, Ardila y García (Arango, 2012) concluyen en su estudio realizado en la ciudad de Medellín, que una de las condiciones de discapacidad que ha estado más relacionada con la exclusión laboral, es la visual. En su publicación, el 28.3% de las personas con discapacidad visual, alcanzaron un nivel de formación universitario, lo cual habla de un alto nivel de formación académica; igualmente, es favorable la formación en informática evidenciada en un 76.7% de los involucrados y el 98.4% consideraron que tenían capacidad de trabajar. El 71.7% de personas se encontraban en condición de desempleo y entre los que se encontraban laborando (28.3%) refirieron un empleo en condiciones inadecuadas, ya que lo hacían desde el sector informal y no tenían beneficios de afiliación a la seguridad social, al sistema pensional y su salario estaba por debajo de 1SMMLV definido por el Gobierno de Colombia para ese año, lo que está lejos de un empleo de calidad. En cuanto a la percepción de discriminación, al momento de buscar empleo, el 78.3% de los encuestados manifestaron que era positiva. En este estudio llamó la atención, el alto nivel educativo presentado en la muestra seleccionada en comparación a los resultados presentados en la tabla 8.1, lo cual pudo deberse al sesgo por haber recogido la muestra, en una biblioteca pública de la ciudad que fue pionera en ofrecer diversidad comunicativa y continúa asumiendo el compromiso de apoyar a la población con discapacidad visual en alfabetización, en uso de tecnologías y cuenta con herramientas para que las personas ciegas realicen las adecuaciones de los textos que requieren para sus procesos educativos.

PARTICIPACIÓN SOCIAL

Este aspecto alberga una amplia gama de posibilidades en donde las personas con discapacidad visual desde diferentes contextos sociales pueden acceder a extensas alternativas de acuerdo con sus expectativas, sin que necesariamente variables como la edad y nivel educativo estén afectando su

participación; para facilitar este proceso, el CRAC cuenta con la consolidación de un "Banco para la Inclusión" y diversas alianzas público-privadas en las que ha tenido incidencia y que facilitan la participación efectiva de las personas. Estas actividades se transforman en fuertes herramientas: aprenden a quererse, a cuidarse cada día más, a disfrutar de lo que hacen y les crea nuevos retos personales. Les facilita asumir compromisos con pares ante objetivos comunes y viabiliza afectividad grupal.

Reina (2014) refiere en su ensayo que el empoderamiento en prácticas deportivas genera impactos en su salud, bienestar y autoestima; pero concluye que cuando se practica a nivel competitivo, los deportistas corren el riesgo de tener que someterse a las clasificaciones funcionales, situación que va en contravía con la igualdad de derechos alcanzados en fases previas.

Con respecto al arte, Moreno (2007) manifiesta que tiene dos facetas: la primera, como una forma de expresión personal en donde se manifiestan sentimientos y percepciones frente a sus experiencias y entornos; la segunda, como arte terapéutico que le permite a las personas avanzar en temas emocionales, corporales y sociales y, por consiguiente, en la inclusión social. En ambos casos, se desarrolla la creatividad que ponen en escena y los procesos cognitivos se activan favorablemente. Se destaca el teatro con personas ciegas donde es frecuente el uso de la técnica de teatro ciego o teatro a oscuras. Esta propuesta, confronta a las personas con discapacidad visual, "pretendiendo dejar de lado ese virtuosismo de los ciegos o el endiosamiento al que se tiende... los actores ciegos no solo representan al personaje teatral, sino que requieren aprender las características y referentes de las personas que no son ciegas; a esto se le llama hacer un doble teatro", según Pérez-Delgado (2015).

La promoción en prácticas de liderazgo social, como dice el doctor Uvalle y citado por Muñoz (2018) es "la expresión más acabada de lo público como espacio de la sociedad... dado que avanza en los procesos de autonomía y capacidad de autogestión para ser tomados en cuenta por la estructura pública del Estado" y no simplemente con la posibilidad de participar con el voto. Al final, la sociedad civil con la fuerza de todas sus personas es

la que permite incidir en temas prioritarios y de interés en las agendas de gobierno y de afectar sus decisiones; en este caso, todo lo concerniente a la inclusión de las personas con discapacidad, con el objetivo de generar una democracia participativa, permitiendo ser coherente con lo planteado por la CDPD: "Nada sobre Nosotros, sin Nosotros".

CONCLUSIONES

El estudio evidenció que tanto en las personas con discapacidad visual como en sus familias, continúan existiendo barreras actitudinales marcadas que desfavorecen el empoderamiento frente a la inclusión en sus entornos. Dichas barreras se afianzan cuando deciden activar las rutas marcadas para su participación, por la frecuente discriminación que perciben desde las empresas, instituciones, programas y servicios, entre otros. Si se parte de que la discapacidad persiste cuando las barreras no disminuyen, y que la reducción de estas es una responsabilidad de todos los grupos de interés, el resultado no podría ser diferente a los números que presenta esta investigación.

Teniendo en cuenta que el mayor porcentaje de la población atendida, estaba por el rango superior a los 45 años de edad, esta se benefició mayormente de procesos de participación social de acuerdo con sus intereses. La población con edades inferiores a 45 años, tuvo mayor participación en la educación para mejorar sus habilidades y competencias básicas y de formación para el trabajo; a pesar de ello, la demanda para que se les brindara apoyo en la definición de rutas hacia la empleabilidad fue alta, en la práctica no se hizo efectiva por no cumplir los requisitos exigidos para los puestos de trabajo propuestos. En relación con la población con rango entre 0-6 años de edad, se han realizado esfuerzos para que inicien de manera temprana su vinculación en los programas educativos definidos para ellos, con la garantía en los apoyos que requieren.

El programa de inclusión social en alianza interinstitucional para las personas con discapacidad visual ha permitido la generación de estrategias para el favorecimiento del empoderamiento de las personas con discapacidad

visual y un mayor reconocimiento por parte de sus familias como sujetos de derecho. Se han tejido paulatinamente redes a partir de relaciones de confianza, en donde prima el "gana-gana" para la población de interés. Se parte de la sensibilización, concienciación y relacionamiento frente al tema de la discapacidad visual, para posteriormente generar de manera conjunta estrategias de atención para la población que responda a las necesidades, garantice la accesibilidad y por consiguiente el goce efectivo de sus derechos. Este proceso ha facilitado impactar favorablemente el imaginario social sobre la discapacidad visual en la región, por la disminución las barreras actitudinales, a pesar de que se considera necesario continuar aunando esfuerzos en este sentido. Si bien el alcance del estudio fue hacer un análisis descriptivo en donde a partir de variables sociodemográficas se consideraran las rutas de mayor demanda, se hace necesario considerar la búsqueda de estrategias para garantizar que dichas rutas sean cada vez más coherentes con los planes de vida de las personas que las demandan.

Colombia cuenta con un amplio desarrollo normativo para que la inclusión de las personas con discapacidad sea una realidad. Es función de un Estado de Derecho, garantizar el goce efectivo de los derechos individuales que se encuentran consagrados constitucionalmente, pero en la realidad su observancia es ineficaz, ya que la ley no cuenta con mecanismos sancionatorios, ante su incumplimiento. Llama la atención el tema con los empresarios, que tienen incentivos y excepciones tributarias, pero la percepción equivocada en cuanto al desempeño de las personas con discapacidad visual, los hace resistentes a su vinculación, dando preferencia en la ciudad de Medellín y otras municipios cercanos, a otras condiciones funcionales como la movilidad reducida, la sordera y a la discapacidad intelectual. Se hace un llamado para que se fortalezcan propuestas tendientes al cambio del imaginario social de las personas con discapacidad visual, dentro del horizonte de trabajo a corto plazo.

Agradecimientos

Este estudio fue posible gracias al apoyo del CRAC-Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos, al Hospital Universitario de San Vicente

Fundación de Medellín-Colombia y a su Unidad de Investigación; a las personas que aceptaron participar de la investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existió conflicto de intereses entre las personas entrevistadas y los investigadores.

Financiación

El CRAC-Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos, el Hospital Universitario de San Vicente Fundación y su Unidad de Investigaciones.

REFERENCIAS

Aquino, S. G. (2012, jul-dic). *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso* (S. Analytics, Editor). Recuperado el 17 de Abril de 2019, de https://www.scielo.org.mx

Arango, J. A. (2012). *Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad Visual de Medellín*. (U. C. Pública, Editor, & U. CES, Productor) Recuperado el 17 de Abril de 2019, de bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio: https://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio

Borrell-Carrió, F. (2016, julio 20). *El modelo biopsicosocial en evolución*. Recuperado el 17 de Abril de 2019. https://www.elsevier.es

Buitrago, N. A. (2012). *Orientaciones técnicas básicas para la atención de pacientes ciegos.* Medellín: DO Publicidad.

_____ (2012). *Orientaciones técnicas básicas para la atención de pacientes con baja visión.* Medellín: DO Publicidad.

Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC) (2019, abril 13). *www.cracolombia.org.co*. Obtenido de Centro CRAC: https://cracolombia.org/

Conceptodefinición.de/expectativa. (2019, abril 20). *www.conceptodefinicion.de/expectativa*. Obtenido de https://conceptodefinicion.de/expectativa/

Dabas, E. (1993). *Red de Redes. Las prácticas de la intervención en las redes sociales*. Recuperado el 17 de Abril de 2019. https://www.insumisos.com

Engel, G. (1977). *The Need for a New Medical Model: A Challengue for Biomedicine.* Recuperado el 20 de Abril de 2019. https://www.drannejensen.com/PDF

Fantova, F. (s/f). *Trabajando con familias con personas con discapacidad*. (I. I. Niño-OEA, Productor) Recuperado el 17 de Abril de 2019, de https://www.iin.oea.org

FEAPS-Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. (2011). *Guía "Defendamos nuestros Derechos en el día a día"*. Recuperado

el 20 de Abril de 2019, de fundaciónpilares.org: https://www.google.com/search?q=Guía+"Defendamos+nuestros+Derechos+en+el+día+a+día"+FEAPS&rlz

García, R. (2015). *Discapacidad y problemática familiar* (P. R. Sociedad, Editor). Recuperado el 18 de Abril de 2019. https://www.udgvirtual.udg.mx

Lopera, G. R. (2000). *Manual técnico de servicios de rehabilitación integral para personas ciegas o con baja visión en Ámerica Latina* (C. d. Ciegos, Productor). Recuperado el 20 de Abril de 2019. https://www.foal.es/es/biblioteca/manual

Ministerio de Educación Nacional. (2017, agosto 29). *Decreto 1421*. (P. d. Colombia, Editor) Recuperado el 17 de Abril de 2019 de https://www.presidencia.gov.co/normativa/normativa

Ministerio de Trabajo de Colombia-Best Buddies. (s/f). *Guía para el proceso de Inclusión Laboral de personas con Discapacidad.* (Mintrabajo-Colombia, Ed.) Recuperado el 20 de Abril de 2019 de https://www.mintrabajo.gov.co/documents

Moreno, G. (2007). *El arte como beneficio e inclusión de las personas con necesidades excepcionales*. (U. P. Bolivariana-UPB, Editor) Recuperado el 18 de Abril de 2019, de https://repository.upb.edu.co

Muñoz, A. (Enero-Abril de 2018). *Inclusión y participación ciudadana: El papel de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) en la formación de la agenda de gobierno*. (R. d. Pública, Editor) Recuperado el 18 de Abril de 2019, de inap.mx: https://www.inap.mx

Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (O. d. Unidas-ONU, Productor) Recuperado el 17 de Abril de 2019, de https://www.un.org

Organización Mundial de la Salud. (2003). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud-CIF*, Abreviada. Recuperado el 20 de Abril de 2019, de https://www.apps.who.int: apps.who.int

Pacto de Productividad. (20 de Abril de 2019). *www.pacto de productividad.org*. Obtenido de https://www.pactodeproductividad.org.co

Pérez-Delgado, H. (2015). *Teatro, discapacidad e inclusión social. Un acercamiento desde la obra de teatro ciego La casa de los deseos*. (Unal, Editor) Obtenido de https://www.revistas.unal.edu.co/index.php

Presidencia de la República-Ley Estatutaria1618. (Junio de 2013). *Ley Estatutaria 1618*. (M. d. Social, Productor) Recuperado el 20 de Abril de 2019 de https://www.minsalud.gov.co

Real Academia Española-RAE. (2018). (R. A. Española, Productor). https://www.dle.rae.es [17 de Abril de 2019]

Red Papaz ¿Que es la inclusión familiar? (20 de Abril de 2019). *www.redpapaz.org*. Obtenido de https://inclusion.redpapaz.org/que-es-inclusion-familiar/

Reina, R. (2014). *Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda*. (S. &. Psychology, Editor). https://dialnet.unirioja.es [18 de Abril de 2019]

Rodríguez, G. M. (2015). *Los beneficios de las personas con discapacidad*. https://cermi.es [20 de Abril de 2019]

El enfoque centrado en la familia, una forma de abordar la discapacidad de manera colaborativa

9

Emma Verónica Santana Valencia

Resumen: El presente trabajo es una propuesta teórica a través de la cual se pretende hacer una revisión analítica referente a las posibilidades que posee el Enfoque Centrado en la Familia (ECF), para coadyuvar en los procesos complejos de la inclusión desde el ámbito familiar, generando una simetría en la relación de poder, que históricamente los especialistas han tenido en estos casos, dejando a un lado la posibilidad de considerar a la familia desde sus saberes y fortalezas. En este sentido se propone un ejercicio desconstructivo a partir de los conocimientos de ambos personajes (familia y profesionales), mediante los cuales se vean posibilitados de forma dialógica, la cual cuente con una paridad participativa entre los interesados, posibilitando un trabajo colaborativo con las familias de las personas con discapacidad, para empoderarlas, favoreciendo su toma de decisiones y ejerciendo un control de sus vidas, con lo cual se empoderan como grupo. Con el propósito de que esto permita contrarrestar la violencia simbólica que ha prevalecido de modo preponderante en la relación de familias y los profesionales de la educación. Este enfoque de trabajo tiene un sustento en el conocimiento de la familia, la cual la considera un sistema dinámico y funcional, capaz de ser autónomo para afrontar las condiciones de la discapacidad de manera óptima. De modo que el documento considera una revisión de algunas ciencias que abordan el estudio de la

familia, posteriormente el posicionamiento de la familia como sistema, para comprender posteriormente el ECF como una nueva concepción de mirar al otro, y concretar los lineamientos clave para desarrollar el trabajo colaborativamente.

Palabras clave: familia, enfoque centrado en la familia, discapacidad.

Abstract: The present work is a theoretical proposal through which is intended to make an analytical review regarding the possibilities of the Family Centered Approach (ECF), to help in the complex processes of inclusion, from the family environment, generating a symmetry in the power relationship, which historically specialists have had in these cases, leaving aside the possibility of considering the family from their own knowledge and strengths. In this sense, a deconstructive exercise is proposed, based on the knowledge of both characters (family and professionals), through which they are enabled in a dialogic way, which has a participatory parity among the stakeholders, enabling a collaborative work with the families of people with disabilities, to empower them, favoring their decision-making and exercising control over their lives, thereby empowering them as a group. With the purpose of allowing this to counteract the symbolic violence that has prevailed predominantly in the relationship of families and education professionals. This work approach is based on the knowledge of the family, which considers it a dynamic and functional system, capable of being autonomous to face the conditions of the disability in an optimal way. So the document considers a review of some sciences that address the study of the family, then the positioning of the family as a system, to later understand the ECF as a new conception of looking at the other, and specify the key guidelines to develop Work collaboratively.

Keywords: family, family-centered approach, disability.

I. INTRODUCCIÓN

La familia es considerada el ámbito donde todos los seres humanos descubren su humanidad y existencia, es el lugar ideal para la aceptación

incondicional, así como el espacio de aprendizaje para la vida en sociedad. A partir de esta concepción varias son las ciencias que abordan su estudio, por lo que es importante tomar una posición que permita observar el fenómeno desde un andamio sólido y firme. Partiendo de este principio es que la familia ha sido considerada como una organización en constante interacción, la cual se comprende desde la visión pionera de Minuchin y Fishman (1981) quienes apoyados en el enfoque sistémico, describen a la familia como un sistema, lo que implica entenderla como una unidad interactiva, la cual es un organismo vivo compuesto de diversas partes que suelen ejercer interacciones recíprocas, estas partes son también unidades independientes pero ligadas entre ellas, por lo que es considerado un sistema abierto que tiene en su interior reglas de comportamiento, donde cada elemento que la constituye actúa de manera diferenciada, y al mismo tiempo influye y es influida por las otras partes del sistema (Eguiluz, 2003; Espinal, Gimeno y González, 2006). Walsh (2004) sostiene que es conocido y reconocido como el ámbito ideal para el crecimiento y fortalecimiento del comportamiento humano, ya que es considerada como una unidad funcional con fuerza propia, que da vida, protección y comprensión, lo cual se traduce en apoyo social a sus miembros.

Otros autores como Gracia y Musitu (2000) afirman que el análisis de la familia desde el ámbito de la interacción es la tradición microsociológica e interaccional en el estudio de la familia, siendo esto el origen de la esencia de la vida social entre las personas que constituyen el sistema, esto permite comprender la relación del grupo con la sociedad y los intercambios internos que se presentan en el seno familiar, los cuales se manifiestan en los vínculos, desarrollos y maneras de comprender, así como el vivir en familia; debido a que cada una de estas condiciones, con características propias, la hacen dinámica, única y propicia para el desarrollo de las personas. A través del tiempo y la evolución, las familias han experimentado cambios tanto en su estructura, funciones e interacciones, pero es común observar en diversos estudios que la crianza positiva genera un apego seguro, que la estabilidad de los progenitores (psicológica y social) permite un desarrollo positivo en los hijos, y que el entorno social en que se desenvuelven los

pequeños, suscita acciones prosociales (Golombock, 2016), por tanto, al interior de la familia se ofrece la esencia para ser persona.

Cuando llega un hijo al seno familiar, es posible que existan una serie de modificaciones en las interacciones que se venían desarrollando, de modo que, es necesario reestructurar la organización matrimonial y las condiciones inmediatas del hogar (Estrada, 2007). Sin embargo, cuando las familias experimentan la discapacidad en alguno de sus hijos, al hecho de la reesctructuración común que suele presentarse, se le suma la presencia de altos índices de estrés, debido a que tienen que dar respuestas en lo cotidiano con múltiples demandas de diverso orden, así como se ven confrontados a retos asociados al déficit que presenta su hijo, el cual se verá impactado por el ciclo evolutivo, además del incremento de tensión en cada uno de los periodos de transición (Peralta y Arellano, 2010b). El experimentar la discapacidad en un hijo, es el principio de un largo proceso de asimilación, el cual requiere desde el primer enfrentamiento un ejercicio de lucha y fuerza constante por reencontrar el camino (Fresnillo, 2014), debido a que la discapacidad es interpretada como carencia, debilidad e incapacidad, por lo cual los padres tienen una idea de ella y paralelamente ante su situación generan un conjunto de pensamientos negativos, bajo la premisa de que ellos son los menos capacitados para afrontarla.

La discapacidad ha sido considerada históricamente un saber exclusivo de los profesionales, donde justo es posicionado desde el déficit, la carencia, y además desde un saber médico, el cual designa quien está capacitado y quien no lo está. Uno de los elementos centrales que han acompañado a la discapacidad es el de la falta de reconocimiento, lo cual no ha ofrecido una identidad propia, pues se le señala como una condición que *"el otro posee",* con esto se manifiesta una dicotomía entre lo bueno y malo, la salud y la enfermedad, lo posible e imposible, finalmente entre la capacidad e incapacidad de una persona. Con ello se da el comienzo de la interpretación que genera un estigma de *"personas necesitadas del experto"* que mina y permea nuestra sociedad, donde la respuesta más adecuada en apariencia, resulta ser la tendencia a compensar, remediar o depurar. Y las familias quedan fuera de la posibilidad de aportar desde su propia experiencia, saberes,

habilidades y fortalezas. Cuando ellas son las primeras en conocer las realidades de la vivencia de la discapacidad.

A pesar de que la discapacidad sea un condicionante o factor potencialmente estresante, las familias descubren aspectos positivos en sus vidas (Peralta y Arellano, 2010a y Peralta, 2012). Esto se logra desde una posición que permite desarrollar aspectos resilientes, trabajo colaborativo, un ejercicio de autodeterminación y un proceso de empoderamiento de cada uno de los integrantes del grupo así como la totalidad de la familia en sí misma. Para alcanzar lo anterior los profesionales son los primeros que deben conocer y desarrollar su intervención desde el *Enfoque centrado en la familia* (ECF), que tiene como principio la concepción de calidad de vida familiar, la cual describe a la familia desde una perspectiva holística sustentada en la unidad del sistema, esto ha propiciado la consolidación de servicios centrados en la misma (Gómez y Sabeh, 2001). En estudios con niños diagnosticados en Irlanda, el trabajo realizado entre profesionales y padres de familia, dio como resultado un trabajo valioso donde la orientación y empoderamiento a la familia, generaron avances en los niños, es decir, centrado en la práctica colaborativa con la familia (Fitzgerald, Ryan, & Fitzgerald, 2015). Por tanto, el ECF significa que todas las acciones de intervención temprana se realizan con el propósito de fortalecer a las familias y reconocer sus saberes (McWilliam, 2016). Por tanto, la familia tiene un papel protagónico, pues su influencia a lo largo de la vida del hijo con discapacidad es constante y dinámica, desde una conciencia de que ella es un factor positivo en el desarrollo del hijo, donde cuenta con recursos para enfrentar las demandas que esta situación presenta (Badia, 2005).

Lo anterior permite vislumbrar que existe la presencia de un fenómeno que no ha sido reconocido, este es la experiencia de las familias que viven de modo cotidiano la discapacidad de un hijo, debido a que desde el momento del diagnóstico, se establece distancia entre lo que los profesionales saben y el conjunto de saberes, experiencias, sentimientos y capacidad de los padres. Se determina que los profesionales son los *"expertos"*, y como la familia se encuentra viviendo un *"choque emocional"* en el primer momento del diagnóstico ceden el saber a los médicos, posteriormente a los terapeutas

y finalmente a los docentes, lo cual deja evidencia de la dicotomía latente en este tipo de relación. Pero con el pasar del tiempo, los padres se convierten en los conocedores de su hijo y su diagnóstico, por tanto, es necesario reconocer esa *"expertise"* para generar vínculos de apoyo entre todos los involucrados en el desarrollo y reconocimiento de la persona con discapacidad, ya que es posible mirar la oportunidad desde una lugar de fortaleza, es factible distinguir el trabajo que la familia y sus miembros han desarrollado a través del tiempo, es viable establecer un trabajo organizado y sistematizado entre todos para suscitar espacios inclusivos. Para ello el presente análisis tiene como propósito dar respuesta a la siguientes inquietudes: ¿qué relación guarda la familia con sus propios saberes cuando experimenta la discapacidad en un hijo?, ¿cómo desde el ECF debe ser el desarrollo del grupo familiar que vive la discapacidad de un hijo?, ¿cómo el ECF suscita un trabajo colaborativo entre familias y profesionales?, mediante una investigación documental, la cual permita un acercamiento a esta realidad, donde se abordan los temas de concepto de familia, el conocimiento del sistema familiar, la discapacidad en la experiencia de los grupos familiares y el ECF como fuente de apoyo para generar un trabajo colaborativo.

II. COMPRENDER A LA FAMILIA DESDE DIVERSAS MIRADAS

Para entender a la familia es importante considerar que se tiene por objeto analizar a la familia humana, la cual está constituida por individuos, que cuentan con una identidad única la cual tiene su esencia en la concepción propia de ser persona humana. En su naturaleza manifiesta tendencias sensibles, capacidad de decisión basado en su libre albedrío, el cual está modelado por su genética, inteligencia, ambiente y aprendizaje (García, 2006); que tiene la necesidad de vincularse con otros seres humanos, porque a partir de dicha interacción la persona humana crece, se desarrolla y madura, dentro de un contexto comunitario llamado *"familia"*.

Para construir un concepto de familia, es necesario considerar de antemano que no es sencillo el término, dentro de sí mismo encierra una complejidad

y pluralidad (Casares, 2008; Oliva y Villa, 2013; Capulín, Otero y Reyes, 2016) que conduce a un ejercicio de reflexión profunda, y que a partir de dicha situación, varios son los expertos que desde su particular punto de vista han analizado a la familia, como una estructura con fundamento antropológico, sociológico, demográfico, cultural y psicológico; por ello es elemental hacer un recorrido sobre algunas miradas conceptuales que le han otorgado el término de *"familia"*. Ya que las familias han cambiado con el tiempo, se han modificado desde los modelos, la composición, las interacciones y su estructura, todo esto frente a la necesidad de la diversidad de realidades representadas en movimientos sociales, lo cual genera cambios cuantitativos y cualitativos (Capulín *et al.*, 2016 y Golombock, 2016).

Es común entre algunos estudiosos clásicos de familia como Stern (2005), Robles (2013) y González (2014) la afirmación de que existen tres disciplinas que han ofrecido una serie de elementos conceptuales, las cuales han permitido construir una mirada global desde la visión antropológica con sus diversas etapas de evolución; la perspectiva sociológica que incluye tres épocas influyentes para determinar la concepción de la familia y, finalmente, el panorama psicológico, el cual parte de la interacción entre personas como forma básica de familia que refleja acciones que ayudan al crecimiento de los integrantes, partiendo de un plano que va del individuo hacia el sistema familiar.

Por lo que, es posible considerar que estas perspectivas se agrupan en disciplinas que han tenido una presencia histórica en torno a la descripción de familia. De modo que, en un primer momento, se da énfasis al panorama constituido por las teorías apoyadas en la antropología, las cuales tuvieron un auge importante en el siglo XIX, posteriormente, las principales concepciones emanadas de la sociología y, finalmente, las corrientes de pensamiento basadas en la psicología, a partir de las cuales centraban su interés en acciones terapéuticas y psicoeducativas (Casares, 2008; Robles, 2013; Oliva y Villa, 2013; Capulín *et al.*, 2016). En la tabla 9.1 se integra de manera gráfica la distribución de las ciencias y algunas de sus etapas sobre la cuales ha evolucionado el concepto de familia.

Tabla 9.1. Cuadro comparativo de las perspectivas de familia

ANTROPOLÓGICA	SOCIOLÓGICA	PSICOLÓGICAS
Teoría evolucionista: • Tipos Familia como una institución universal: • Época premoderna • Época moderna • Época posmoderna	Época premoderna Época moderna: • Perspectiva funcional estructuralista • Perspectiva del compañerismo Época posmoderna: • Teorías marxistas • Perspectivas feministas • Movimiento antipsiquiátrico • Pensamiento foucaultiano	Perspectiva individual de la familia: • Teoría psicoanalítica • Interaccionismo simbólico Perspectiva sistémica de la familia: ✔ I Etapa moderna – Modelo estructural – Modelo cibernético ✔ II Etapa del desarrollo y técnicas ✔ III Etapa compleja ✔ IV Etapa posmoderna – Teorías psicoanalíticas e intergeneracionales – Perspectiva estratégica y sistémica – Perspectiva sistémica – Intervenciones de corte comportamental – Terapias posmodernas

Fuente: elaboración propia.

A finales del siglo XIX, afirma Robles (2013), se dieron los primeros indicios acerca del estudio de la familia, con cuestiones dirigidas a explicar su origen; esto dentro de un grupo de investigadores antropólogos y científicos de orden social. De dichos estudios surgieron las ideas centrales que integran la perspectiva antropológica, la cual cuenta con dos bloques teóricos: la teoría evolucionista y la teoría de familia como una institución universal, de los cuales los conceptos centrales sostienen que la evolución de la familia pasa por etapas para determinar su naturaleza y funciones que nadie más puede cubrir (Capulín *et al.*, 2016).

En su transitar por la perspectiva sociológica la familia es comprendida como una unidad de producción, donde Montoro (2004) afirma que la familia cumplía con ordenar los comportamientos económicos, la alimentación, la producción y el consumo, lo cual le permitía dentro del hogar cubrir dichas funciones además de sobrevivir ante las inclemencias de su tiempo; mientras como grupo de personas inmersas en una sociedad con un funcionamiento simple, eran representados por dos importantes instituciones, la comunidad local y la iglesia; ambas conformaban la extensión de la

familia, ofreciendo apoyo, reconocimiento y guía. Con el pasar del tiempo se va transformando de ser una unidad doméstica productiva con roles definidos, a ser consideradas como varias unidades de producción social urbanizadas en la era industrial y, finalmente, en la era posmoderna la caracteriza la diversidad de familias del mundo actual (Capulín *et al.*, 2016).

Paralelamente a las posturas anteriormente comentadas, surge una tercera disciplina que tiene como foco de interés a la familia, esta emana de la filosofía, intentando explicar los diversos fenómenos humanos, y particularmente los que se presentan dentro de dicha comunidad. Esta postura es la visión psicológica, la cual durante la revolución industrial su propósito era dar respuesta a los problemas humanos, en diferentes ámbitos. En un principio se consideraba que debía cumplir con fines científicos, posteriormente se modificó hasta convertirse en una psicología profesional, la cual llevaba a la práctica el conocimiento, tanto para individuos como para grupos, los cuales podían referir encontrarse en crisis familiares, debido a los diversos cambios tanto de funciones parentales o el rol de la madre, de modo que las familias comenzaron a solicitar el apoyo de expertos en profesiones asistenciales, para hacer de su labor una actividad acorde a sus nuevos roles (Lasch, 1996; Leahey, 2005; González, 2014). Esto permite observar cómo la familia quedó totalmente a expensas del saber profesional, donde la perspectiva sistémica todavía no era considerada.

Para el siglo XX irrumpen propuestas psicológicas diversas, que tenían como meta explicar y dar solución a las problemáticas que tanto las personas como las familias enfrentaban en la vida diaria, de esta forma aparecen centros asistenciales de orientación, consejeros matrimoniales, asesores e interés por estudiar a la familia. Con lo cual se puede reconocer el papel soterrado de la familia, es decir, pasa a un segundo término, no se le considera capaz. Poco a poco nace la propensión a visualizar las contrariedades de la persona y las familias como dificultades de higiene social, seres que requieren de una intervención de orden preventivo, el cual era una corriente muy común en América, particularmente en los Estados Unidos, debido a que en Europa ya se habían establecido los fundamentos de movimientos de higiene mental, social o mejor conocido como salud

mental matrimonial, los cuales se convirtieron en excelentes programas de *"salud en pareja"* (Bertrando y Toffanetti, 2004). Su evolución la lleva a la generación de la perspectiva sistémica de la familia, entre la décadas de los años sesenta y ochenta. Con lo cual al cambio de siglo y por tanto de problemáticas, la diversidad como rasgo distintivo en todos los sentidos, así como las miradas positivas de las posibilidades del ser humano, permiten abrir distintos espacios de estudio, llegando entre ellos a la psicoeducación como agente de apoyo a las condiciones del grupo familiar (Espinal *et al.*, 2006; González, 2014).

Con el análisis de los elementos anteriores es posible generar con una visión global del sistema familiar, comprendiendo que como primer elemento la familia es un grupo constituido por seres humanos de carácter social, donde cada uno de ellos cuenta con una identidad y autonomía únicas, que por medio de la vida en grupo será posible de facultar a cada persona para su mejor crecimiento, por ello tiene como rasgo esencial la filiación. Asimismo, es una institución de orden social que promueve el desarrollo de las personas que la integran, con lo cual cumple funciones elementales de cuidado, equidad, socialización, desarrollo y transmisión de cultura así como de valores; además, es fuente de cimientos para la sociedad en todos los sentidos, económico, cultural, educativo, laboral y social. Por ello cada familia es un sistema dinámico de interacciones que contiene una serie de intercambios de orden biológico, afectivo, social y trascendental, dentro de un contexto particular.

Desde este lugar se puede observar cómo las distintas propuestas que hasta este momento han existido, designan una posición poco protagonista de la familia, la cual es considerada como un ente que ante crisis requiere de apoyo, ayuda y orientación, donde los programas educativos están centrados en el saber con posición de poder, lejos de otorgarle a la familia un papel como agente con posibilidades, potencialidades y competencias únicas que la facultan para su desarrollo.

III. LA FAMILIA COMO SISTEMA EN LA ACTUALIDAD

La familia es en la actualidad un grupo de personas unidas, donde cada una de ellas cuenta con una identidad propia, que le permite interactuar y desarrollarse dentro de un lugar llamado hogar. Esta organización ha experimentado a través del tiempo una serie de transformaciones y modificaciones de todo orden, con lo cual en la actualidad requiere de seguir adaptándose y evolucionar de manera paralela a los diversos cambios globales.

Sin embargo, determinar la construcción de un único concepto de familia, es muy complejo, múltiples son los autores (López y Escudero, 2003; Espina y Ortego, 2003; Núñez, 2007; Macías, 2012; Robles, 2013; González, 2014; Martínez, Álvarez y Fernández, 2015; Golombok, 2016) que hablan de familia y se asumen con algún tipo de posición o interés de estudio relacionado al tema. Para poder comprenderla, se presentan aspectos comunes desarrollados en las diversas conceptualizaciones que se ofrecen de familia, estos son:

1. Está constituida por seres humanos donde cada uno de ellos cuenta con una naturaleza biopsicosocial trascendente, los cuales se encuentran inmersos en un ámbito ecológico, del cual son los directamente responsables.
2. Se halla compuesta por personas, las cuales forman un grupo, desde dos de ellas hasta ser un clan numeroso, con designación de roles.
3. Macías (2012) reconoce la adscripción natural y pertenencia primaria, la cual es reconocida debido a la propia naturaleza humana, donde queda manifiesta la presencia de la persona recién nacida, que necesita del cuidado de los adultos así como del grupo al que pertenece, debido a que muestra una condición de desamparo e indefensión, todo ello para asegurar la supervivencia.
4. Es una comunidad de personas que conviven, donde comparten bienes materiales, afectivos y sociales, manifiestos en pautas de interacción.
5. Lo anterior conduce a la existencia de vínculos entre las personas que la constituyen, los cuales pueden ser biológicos, legales y afectivos; a

partir de ellos se desarrollarán la pertenencia, identidad, intimidad y compromiso, entre algunos.

6. Otro elemento por reconocer común es la convivencia, que regularmente se manifiesta bajo un mismo techo, donde se comparten recursos para su subsistencia, así como servicios.
7. Se encuentran en una etapa particular del desarrollo evolutivo, ya que es posible reunir en este grupo diversos miembros pertenecientes a distintas generaciones.
8. Es un grupo de personas que constituyen un sistema abierto de intercambios (internos y externos) que se encuentran en constante transformación, por ello es dinámico.
9. Sus funciones son numerosas además de variadas, pero es posible reconocer como determinantes, la tarea de la crianza, el desarrollo y sostenimiento afectivo, la estimulación de las diferentes capacidades y potencialidades humanas, la socialización de sus miembros, la educación, la preparación para su incorporación a la sociedad, la formación en valores personales y sociales, el desarrollo de un sistema de creencias, la transmisión de cultura, así como fuente de trabajo que conllevan a la aportación social. Estas funciones también son propias para las familias que tienen un hijo con discapacidad, debido a que generan las condiciones idóneas para su desarrollo con sus propios recursos, siendo creativas e innovadoras.

Por lo anteriormente descrito es posible apuntalar, que integrar un concepto de familia requiere de contar con una visión global de todos los aspectos en los cuales se ve inmersa, así como la forma en cómo puede ser impactada, por tanto, no es posible estudiar una sola parte de ella, aun cuando efectivamente es necesario puntualizar la mirada o postura desde donde se analiza el fenómeno, particularmente en este caso *"familia"*; así que partiendo de dicho análisis se puede afirmar que se entiende que la familia es un grupo de personas que cuentan con una identidad particular, que están relacionadas entre sí (de forma consanguínea o no) permitiendo la constitución natural del grupo, este integra una comunidad en la cual se comparten bienes materiales, afectivos, intelectuales, sociales, culturales

y trascendentales, en donde se le reconoce como un sistema en constante transformación, debido a que ejercen pautas de interacción internas y externas, que le permiten autorregularse, por ello es considerado el lugar ideal para facilitar el desarrollo y promoción de cada uno de sus integrantes, suscitando con esto el desarrollo de vínculos.

La familia atraviesa por diversas etapas durante su ciclo evolutivo, permitiéndole la adaptación constante, y además cuenta con múltiples funciones que van encaminadas al fortalecimiento de los seres humanos que la integran, para posteriormente constituir sociedades. Desde aquí es posible comprender la manera en que se constituye como sistema. Por lo cual para el estudio y conocimiento de la familia como estructura de interacciones, es común hacer referencia a las teorías sistémicas, las cuales tienen su origen en la clásica *Teoría General de Sistemas* (TGS) que formuló Bertalanffy en 1968. Esta TGS es abstracta e intenta explicar los fenómenos de objetos inanimados y animados, de forma que muestra las diferencias entre ambos; en el primer caso se incrementa el desorden, mientras que en el segundo es posible notar su orden y diferenciación. Algunos expertos mencionan que no es factible mantener con mucha duración esta disparidad, de manera que lo que parece organizado en una línea, se muestre desorganizado en un micronivel (López y Escudero, 2003; González, 2014; Martínez *et al.,* 2015).

Así que desde la presente perspectiva sistémica varios autores (Espinal *et al.,* 2006; Gonzales, 2007; González, 2014; Martínez *et al.,* 2015) sostienen que la familia es entendida como un sistema dinámico viviente que se encuentra bajo un continuo establecimiento de normas y búsqueda de ellas. A partir de lo anterior es común observar una combinación de elementos en constante interacción, donde el estado de cada uno de los elementos del sistema suele estar influido por el estado de cada uno de los otros. Cualquier movimiento en alguno de ellos detonará la modificación de los demás, debido a que están vinculados. Asimismo, podrán interactuar con el ambiente tanto con sistemas abiertos como cerrados, por tanto, la idea central de estudiar a la familia desde una visión integral y comprenderla como sistema, en palabras de León Gildardo (2015), es la siguiente:

> La idea del modelo sistémico es ver a un sujeto como elemento en el sistema familia. Y ver a la familia como un sistema abierto con su estructura, sus funciones, sus subsistemas como el conyugal y el fraternal son ejemplos. En ella cada individuo se relaciona con los otros de forma dinámica y cada uno cumple una función con respecto al otro (p.161).

Bronfenbrenner (1987) en su *Ecología del desarrollo*, sostiene que los sistemas en los cuales la persona se ve inmersa están constituidos de unidades pequeñas en las cuales se establecen las interacciones y pautas de actividades. De modo que los autores que retoman esta postura afirman que los siguientes sistemas de base son mencionados como mesosistemas o sistemas intermedios, donde se encuentran la pareja, la familia y la comunidad; estos sistemas fungen como puente entre la persona (microsistema individual) con el suprasistema conocido como macrosistema, el cual está constituido por la sociedad y comunidad (Macías, 2012; González, 2014; Martínez *et al.*, 2015). Todos interactúan entre sí, influyéndose de manera bidireccional, incluso con posibles saltos de niveles. De esta manera, es posible entender que la familia es un sistema organizado internamente de tal forma que mantiene relaciones sociales al interior, entre ella y con el contexto. Las relaciones entre la familia y su contexto están constituidas por los intercambios que unen a la familia con otros sistemas circundantes, al mismo tiempo que mantienen los límites del propio sistema familiar (López y Escudero, 2003; González, 2014; Martínez *et al.*, 2015).

La familia como sistema desde esta perspectiva establecida por Von Bertalanffy en 1978 (Andolfi, 1989; Minuchin, 2008) afirma que existen tres aspectos elementales y de gran utilidad para la comprensión de las relaciones entre sus miembros, estos son (Eguiluz, 2003; González, 2014; Martínez *et al.,* 2015):

1. La familia como sistema está en constante transformación.
2. La familia como sistema activo se autogobierna a través de reglas que se han desarrollado y modificado en el tiempo dentro de la familia.
3. La familia es un sistema abierto en interacción con otros sistemas. Este último aspecto de Minuchin (2008) es muy similar al propuesto por Bronfenbrenner (1987), cuando de sistemas se dialoga.

Sin embargo, es necesario comprender la importancia de la familia y sus interacciones, debido a que como sistema es un organismo vivo formado por personas, que tienen identidad propia, que como grupo establecen interacciones internas y externas, poseen reglas, normas, expresión de afectos, conjunto de creencias, asimismo, se encuentra inmersa dentro de un contexto social, con características particulares, donde habita en un tiempo y espacio determinados; todo ello impacta al interior de la misma. Por tanto, la importancia de analizar su propia estructura desde esta postura, para posteriormente comprender cómo se presenta la vida común de las familias, es parte del análisis que facilita comprender su dinámica e impacto en la sociedad. Para clarificar lo anterior, García y De León (2012) afirman que la familia puede ser entendida como un sistema porque cuenta con las siguientes características:

a) Los miembros de la familia se consideran como elementos independientes de una totalidad más amplia, donde la conducta de cada uno impacta en los demás.
b) Para que las personas se adapten, los humanos como sistemas incorporan datos e información, los cuales conducen a la elección de opciones acerca de las diversas alternativas que se les presentan, para que así obtengan una retroalimentación acerca de su acierto o fracaso en su conducta.
c) Las familias establecen límites moldeables que los distinguen de otros grupos sociales.
d) Las familias cumplen con ciertas tareas para vivir, las cuales son diversas, pero básicamente están las de mantenimiento físico, económico, reproducción, socialización y cuidado emocional.

En México es posible observar que en la actualidad existen diversas dinámicas de este sistema denominado familia, el cual impacta en las relaciones y representación social de la misma. La familia tiene en su interior otros sistemas que le permiten interactuar con la sociedad, de modo que es una organización que gestiona la vida cotidiana, lo cual favorece la comprensión de las distintas estructuras íntimas que la conforman, tanto para su interacción social como para la calidad de vida, por tanto, se genera un

sentido profundo de identidad y relaciones tanto hacia adentro como en el exterior (Capulín et al., 2016).

Por tanto, la constitución de la familia como sistema, es comprendida como una unidad de seres humanos vinculados entre sí, donde el cambio en alguna suscita el movimiento en las demás, que se mantienen unidas (Andolfi, 1989; Minuchin, 2008). Se encuentra determinada por la integración de los subsistemas que la constituyen en su interior, tales como el conyugal, parental y fraternal; haciendo de esto un espacio donde se encuentra un todo y a su vez es parte de un sistema mayor. En lo íntimo lo confluyen los tres subsistemas básicos antes mencionados, donde cada uno de ellos cuenta con reglas propias para su existencia e interacción, y además se vinculan con cada uno de los otros subsistemas, donde en el centro coincide la base medular de la familia, la cual es el punto de confluencia de todos los subsistemas que la forman.

Ahora bien, comprender a la familia como sistema permite hacer un vínculo y descripción de la misma cuando la discapacidad se manifiesta en un hijo. De manera especial, las familias que experimentan este hecho, comienzan a sentir que pertenecen a un sector distinto del común en la sociedad, empiezan a generar en su interior un sentimiento que se refiere al no cumplimiento de lo que una familia debe ser, debido a que al ser una instancia de carácter social se asocia a un modelo estereotipado de lo que "debe ser" la familia (Araya, 2007). De modo que a la concepción de que la familia es el lugar de aceptación incondicional, al verse sacudida por la presencia de la discapacidad, se produce una percepción que se ve influenciada por ideas preconcebidas, creencias y narrativas que abonan a la representación individual y grupal de lo que la discapacidad configura, lo que conduce a mirarla como enfermedad, anormalidad, carencia o déficit, y con ello las pocas expectativas (Araya, 2007).

El conjunto de creencias, personales, familiares y culturales, son como un mapa de carácter cognitivo que permite guiar las resoluciones y la acción de la vida cotidiana de cada uno de los integrantes de la familia, haciendo de ello la pauta para afrontar el diagnóstico del hijo o integrante

de la familia. La valoración de dichas creencias familiares, determinan los supuestos vigentes que se encuentran dentro de cada miembro de la familia, estos se van enfrentando a través de distintos retos normativos; además, se vinculan de manera directa con la salud, entrando en juego con las situaciones que hacen más notoria la presencia de discapacidad en algún integrante (Ortega, Torres, Reyes y Garrido, 2010).

Por tanto, es común observar que las familias manifiestan un conjunto de sensaciones, emociones, sentimientos diversos, que hace que los padres vivan de forma constante estados de ansiedad, lo cual los lleva a manifestar cambios físicos, psicológicos, económicos, médicos, culturales y sociales. Sin embargo, al afrontar el primer choque con la discapacidad, la familia es capaz de gestar una óptica que se vaya centrando en la oportunidad, en la posibilidad, en la fortaleza, haciendo con ello un ejercicio de su capacidad resiliente (Peralta y Arellano, 2012a; Fresnillo, 2014).

De modo que es posible observar en las familias que viven la discapacidad de un hijo, la coexistencia de efectos de carácter positivo y negativos, con lo cual es posible vislumbrar una novedosa realidad familiar debido a que se hacen ajustes al interior como al exterior de la familia, porque han transitado de una interpretación patológica de la familia a una interpretación adaptativa, en la cual se reconocen tanto los hechos y experiencias positivas generadas desde las estrategias de afrontamiento.

Lo anterior deja evidencia de que la familia, al vivir la experiencia de la discapacidad en un hijo, cuenta con un conjunto de saberes que generan cierta expertise, haciendo de ellos los primeros conocedores de la realidad de su hijo y, por tanto, capaces de aportar para su mejor desarrollo en su inmersión a la vida en sociedad.

IV. EL ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA, UNA ACCIÓN CONCRETA DE COLABORACIÓN

Se ha descrito anteriormente la importancia de la familia como eje rector del desarrollo humano, así como su influencia determinante en la

formación de la persona, de manera particular en el caso de las familias que experimentan la discapacidad debido a que es el foco de interés para la persona con un diagnóstico. Por tanto, la familia es capaz de proveer una base sólida de vivencia humana, de modo que de acuerdo a la manera de ser y experimentar la naturaleza personal en su interior, es posible verla proyectada en la interacción con la sociedad, en el momento que las personas conviven y reconocen al otro. Esto permite distinguir que el conocimiento adquirido en la cotidianeidad familiar, es un elemento esencial para el quehacer humano. Siguiendo con dicha idea, la cual expresa la importancia de la familia en el diario vivir a través de lo que a las personas e interacciones refieren, permite mirar con detenimiento el intercambio social que se manifiesta entre padres e hijos; donde el componente básico es considerar a los padres como los principales generadores de ambientes favorables para los hijos mediante la retroalimentación de los segundos, con lo cual se hace posible distinguir la trascendencia del ser y vivir en familia.

Sin embargo, en los casos donde la discapacidad se manifiesta en el interior de la familia con la existencia en un hijo, hace ver la vulnerabilidad y necesidad de acompañamiento en un primer momento, pero es también posible reconocer en las mismas familias una fuerza interior que las hace únicas, capaces de edificar sobre la adversidad un conjunto de fortalezas, integración y solidaridad; lo cual se ha denominado resiliencia familiar, pues se privilegia el hecho de que la familia que experimenta esta realidad afronta altos niveles de estrés como grupo, logrando una adaptación positiva y reconociendo sus propios recursos.

De aquí parte el interés por trabajar con ellas, ya que todo profesional comprometido con el desarrollo de las potencialidades humanas que se involucra con la familia en presencia de la discapacidad, reconoce que debe propiciar espacios de capacitación donde la familia se convierta en una efectiva organización social, por lo que en palabras de Córdoba y Soto (2007) esto implica un replanteamiento en la actitud de modo bidireccional donde se encuentran conectados los profesionales y la familia, pues el objeto es incluir de modo activo a cada uno de los integrantes de la misma, para que la intervención sea concentrada en la familia, la cual incluye la

evaluación, el trabajo en equipo, la participación, el desarrollo de igualdad de condiciones y la toma de decisiones.

Pero para comprender mejor este posicionamiento frente a la interacción con las familias es necesario establecer las bases, para lo cual en sus orígenes Turnbull (2003) realiza un comparativo entre paradigmas vinculados al trabajo con la discapacidad y las familias, el cual denomina "Antiguo Paradigma de la Discapacidad y la Familia", en el cual describe a la discapacidad como un déficit que genera obstáculos en la vida cotidiana de las personas. De modo que su propósito era ajustar las discapacidades funcionales del individuo y ofrecerle un conjunto de mejoras del entorno, esto influía en las familias y sus hijos, de manera particular en los cuidadores primarios que regularmente son las madres.

De este trabajo pionero Turbull (2003) describe tres modelos de servicio que se han venido desarrollando donde el más antiguo es el modelo psicoterapéutico, luego el de formación de padres y finalmente el de implicación de padres. Este último evoluciona con las investigaciones estableciendo un "nuevo paradigma de la discapacidad y la familia". El cual es posible reconocerlo en la figura 9.1, la cual describe puntualmente un nuevo posicionamiento ante el fenómeno descrito.

A través del tiempo y la evolución se van generando nuevas formas de tareas con las familias, las cuales se denominan *"prácticas centradas en la familia"*, a partir de ellas se suscita un interés por la influencia de los distintos sistemas en los que una persona interactúa, de modo especial la familia y el impacto que esta tiene en el desarrollo de los niños. Pero esta concepción se queda en una actividad que realizan únicamente los expertos en discapacidad. Entre la década de los ochenta y los noventa, surge una mirada más amplia de esta perspectiva, la cual transita de ser considerada un práctica exclusiva para la mejora de la salud de los niños con algún diagnóstico,a integrarla en un cuidado generalizado de las familias y sus hijos con discapacidad desde edades tempranas (Espe-Sherwindt, 2008). A partir de estos constructos y concepciones es que se que establecen las bases para la denominación del enfoque centrado en la familia, el cual se introduce a finales de los ochenta

e inicios de los noventa, con los servicios de atención e investigación de la intervención temprana en los casos de discapacidad.

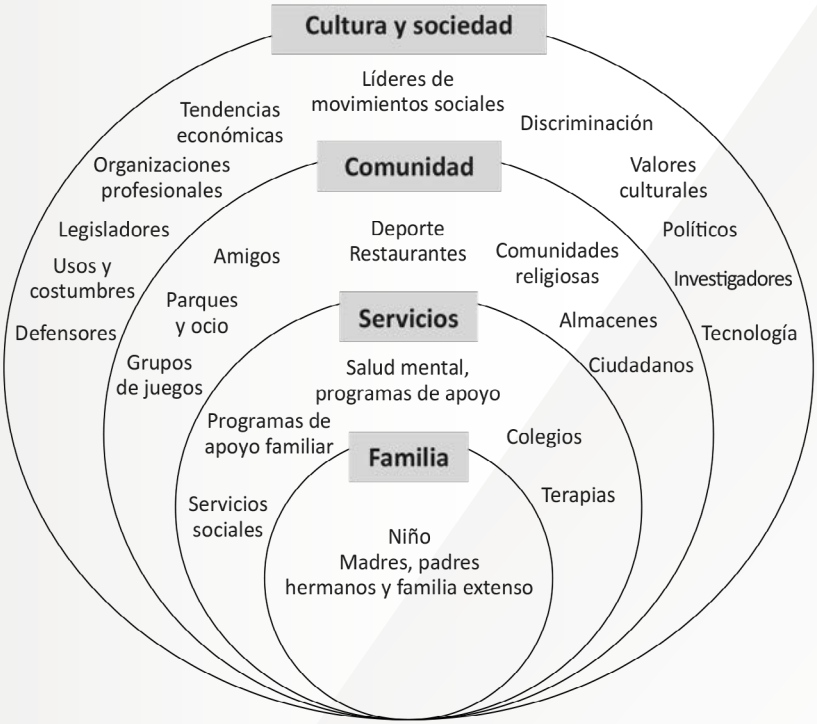


Figura 9.1. Nuevo paradigma discapacidad y familia.
Fuente: Turnbull (2003:72)

Dunst (2011) que es el experto y uno de los pioneros en este tipo de prácticas sostiene que:

> Las prácticas centradas en la familia tratan a las familias con dignidad y respeto; proporcionan a los miembros de las familias información necesaria para tomar decisiones y opciones informadas; activamente involucran a las familias en la obtención de recursos y apoyos; y los profesionales saben responder y ser sensibles a las demandas e intereses de la familia. (McWilliam, 2016:135)

Con este antecedente se propone una labor con una orientación focalizada y dirigida desde la familia, lo que en palabras de Carpenter (1998, citado

por Córdoba y Soto, 2007) explica como *"modelo de servicio centrado en la familia"*, con el cual se pretende reposicionar a la familia en el centro de la recepción de estos servicios, como la primordial base de información y saber del hijo con discapacidad (Dempsey y Keen, 2008). Este modelo se refiere a un enfoque particular de intervención, donde su objeto es capacitar a las familias de primer orden, con lo cual se permite un apoyo y fortalecimiento dentro del funcionamiento en las interacciones familiares, Dunst, Trivette y Deal (1988, 1991, 1996 y 1997) lo denominan *Family Centred Approach o bien Family Centred Practices*; los cuales se focalizan en incluir a las familias como agentes activos en el desarrollo de sus hijos. También es considerado como un modelo que cuenta con la visión de la familia para el futuro, donde incluyan a sus hijos con discapacidad de modo total. Está diseñado con el propósito de ayudar y colaborar con las familias en el ejercicio del revalorar su responsabilidad y capacidad de tomar decisiones activas; de modo que la orientación en la intervención y la investigación se sustentan en el reconocimiento de la familia (Baird & Peterson, 1997). Autores como Giné, Gracia, Vilaseca y Balcells (2009) denominan a este tipo de trabajo "enfoque centrado en la familia", donde por enfoque se entiende lo que Bunge y Ardila (2002) describen como la forma particular de observar, analizar o entender las cosas, las ideas o situaciones, donde en consecuencia permitirá gestionar o manejar los problemas relativos a ello. De manera que, cuando se hace referencia al término enfoque, este se entiende como la capacidad de dirigir la atención o el interés hacia una circunstancia o situación particular, desde algunos supuestos previos, con el propósito de resolverla de la mejor forma posible (RAE, 2019). Se considera que el ECF es una forma de intervención profesional que permite reconocer la importancia de la familia, en donde se establece una forma organizada de operación, la cual lleva consigo una serie de pasos a seguir; por tanto, es de interés conocerlo de modo profundo.

Uno de los elementos que tiene especial significación en este enfoque es el del empoderamiento (*empowerment*), el cual hace referencia "al potencial de cada persona para alcanzar metas y objetivos definidos por ellas mismas, abordando de este modo la vida, en términos de oportunidades

personales y sociales" (Suriá, 2013:299). Esto indica que el empoderamiento es un constructo que incluye cualidades del *"yo"*, entre las cuales se reconocen la competencia, la autoeficacia y la influencia, estas se colocan al servicio como recursos psicológicos que favorecen acciones guiadas al logro de metas particulares.

Por tanto, el empoderamiento es comprendido como un proceso que implica que ante una situación de impotencia, se pueda asumir el control de la propia existencia, mediante un conjunto de habilidades y medios personales. Su objetivo es conducir al desarrollo de la autodeterminación, así como la autonomía, lo cual permite la toma de decisiones, favoreciendo la autoestima y la calidad de vida. Este empoderamiento, es posible fomentarlo y reforzarlo en la familia cuando se desarrolla la perspectiva del enfoque centrado en ella misma, el cual proporciona un conjunto de principios, creencias y valores esenciales de la propia naturaleza familiar, de modo que al considerarles como base de partida en la intervención, paralelo al trabajo con sus hijos, se establecen acciones concretas de previsión, disposición y apreciación de recursos factibles para los pequeños con discapacidad, donde se respetan sus prioridades y decisiones (Dunst y Trivette, 2009).

Se puede afirmar que surge una relación colaborativa, la cual se comprende como la interacción entre la familia y los expertos, donde se ofrecen apoyo mutuo, con el objeto de cubrir las necesidades del hijo con discapacidad y de la familia misma como grupo; sus distintivos son el sentido de competencia, compromiso, igualdad, comunicación positiva y confianza (Summers *et al*., 2005, citado por Peralta y Arellano, 2010b). Autores como Turnbull, A., Turnbull, H., Erwin, Soodak y Shogren (2015) generan una lista de principios que son cualidades de las relaciones colaborativas, las cuales son: comunicación abierta, competencia profesional, respeto, compromiso, igualdad, defensa de los derechos y confianza. De modo que la familia comienza a contar con un papel más dinámico en el proceso, estableciendo una relación de igual a igual, esta acción concede el distintivo de cooperación participativa (Peralta y Arellano, 2010b). Y esto genera que la persona, las familias, los profesionales y el grupo social al que se pertenezca comiencen a transitar a un desarrollo social más amplio, donde todos son parte de

un sistema dinámico en interacción, de modo particular ante la presencia de la discapacidad.

En la actualidad este enfoque se encuentra prosperando en diversos ámbitos, donde los expertos generan vínculos con propuestas innovadoras (McWilliam, 2016) donde se establecen formas de trabajo que permitan suscitar avances en las personas con discapacidad y sus familiares. Se determinan así prácticas de intervención temprana mediante las cuales se fortalece el sistema familiar, donde se articulan formas de pensar y acciones, determinando así un posicionamiento frente a este fenómeno.

V. EL ENFOQUE CENTRADO EN LAS FAMILIAS QUE VIVEN LA DISCAPACIDAD

En apartados anteriores se han descrito varios de los elementos que constituyen el ECF, para lo cual es necesario acercarse en este momento a la práctica de dicho modelo, desde el interés que la familia tiene con su hijo con discapacidad, el modelo ha sido desarrollado para dar respuesta y empoderar a las familias que lo requieren. Córdoba y Soto (2007) describen de modo muy amplio la vivencia de este fenómeno en las familias, y consideran que el ECF permite dar una respuesta favorable a tal circunstancia. Cuando un hijo manifiesta algún tipo de discapacidad, la necesidad de dicha familia comienza a configurar su atención en ser una estructura socialmente funcional, esto origina que al ser profesionales o personas interesadas en la temática, sea imperioso replantear el *"cómo se debe trabajar la discapacidad"*, con el objeto de que se promuevan acciones de participación dinámica en las familias, para que todos los involucrados colaboren de manera proactiva y en igualdad de condiciones.

De este modo se propone el ECF, pero atendiendo a los servicios, los cuales tienen como propósito reposicionar a la familia en el centro de la recepción de dichos servicios, pues se le considera la primordial fuente de conocimiento vinculada al hijo con discapacidad (Carpenter, 1998, citado por Córdoba y Soto, 2007). Siguiendo sobre esta línea, algunos

expertos sostienen que el apoyo a las familias desde esta perspectiva, ofrece resultados favorables tanto para la persona con discapacidad como para la familia en conjunto, ya sea que mejoran las interacciones, se expresan más las emociones, se establece diálogo y se fortalecen los vínculos (Weisz & Tomkis, 1996; Dunst y Trivette, 2009; Peralta y Arellano, 2010b).

El ECF con vinculación a la discapacidad persigue que la atención en las elecciones de la familia sean respetadas, de modo que la concepción pasada donde el profesional del área contaba con todo el poder se convierte en algo obsoleto, ahora, la finalidad es que se comparta ese poder entre ambas partes, logrando con esto que las familias ordenen y jerarquicen sus prioridades, así como la manera de trabajar con sus hijos (Dunst, Johanson, Trivette y Hamby, 1991; Turnbull, 2003; López, 2015).

El propósito es que se empodere a la familia, es decir, se les conceda poder acogiendo lo valioso de su experiencia y sus fortalezas, con esto la familia puede proyectar un porvenir más halagador. Se asume un modelo de poder compartido, determinado por la concepción del lema *parents and partners*, el cual se interpreta como *"los padres y los socios"*, donde actúan como compañeros, los padres son expertos con roles y habilidades diferentes a los profesionales, pero de igual valor, afirman Arellano y Peralta (2015), apoyadas en el modelo de Epley, Summers y Turnbull (2010) así como en las aportaciones de Erwin y Soodak (2008).

Peralta y Arellano (2010b) describen de modo puntual que el abordaje de la familia y la discapacidad en un hijo, desde este enfoque, se centra en la comunicación, así como la colaboración en la resolución de problemas y, finalmente, en la toma de decisiones. Estas competencias se establecen de modo colaborativo entre la familia y los profesionales, con el propósito de que se conviertan en modelos y apoyo vitales para sus hijos, promoviendo el progreso. De ahí que se considera como centro de trabajo a todo el sistema familiar, empoderando a los padres y hermanos a ser más hábiles en sus decisiones. Por tanto, la adopción de este enfoque permite desatacar las fortalezas y virtudes familiares, sin perder de vista sus necesidades, pero desde su realidad van jerarquizando sus prioridades, proceden con su propio sistema de creencias, en un clima de colaboración.

Se afirma que es un enfoque que tiene como propósito enfatizar las cualidades de la familia, los rasgos positivos que tienen, así como reconocer los recursos que le son de apoyo, de carácter formal e informal. De modo que le ayuda a admitir su autoridad, mediante la formación para que sean competentes, autosuficientes e independientes. Por tanto, alcanzan un control de sus vidas generando así la autodeterminación, la inclusión, la autonomía y una mejora en la calidad de vida para el hijo con el diagnóstico y todo el sistema familiar (Wehmeyer y Field, 2007; McWilliam, 2016).

Con todo lo anterior es posible concretar una serie de acciones puntuales para abordar la discapacidad de un hijo y sus familias, trazando una ruta puntual de acciones de colaboración para el empoderamiento de las familias. A continuación se enumeran las diversas acciones de manera general (Leal, 2008 y López, 2015), con lo cual abre la posibilidad de ser creativo en el momento de trabajar con las familias:

- Identificar las necesidades de la familia
- Identificar los recursos y fortalezas de la familia
- Reconocer las fuentes ayuda
- Dar autoridad y empoderar a las familias.

Los elementos anteriores son la descripción de la práctica centrada en la familia, donde el enfoque tiene por meta lograr un empoderamiento de ellas mismas partiendo de sus historias particulares.

Por su parte McWilliam (2016) afirma que el trabajo desde este enfoque se establece mediante cuatro tareas esenciales: 1) los profesionales deben interactuar con las familias de forma amistosa, respetuosa, y apoyando sus decisiones, 2) los profesionales deben ofrecer a las familias oportunidades donde decidan cuestiones significativas vinculadas a la atención temprana que reciben, 3) los profesionales deben satisfacer las necesidades de las familias más allá de la evolución y aprendizaje de hijo, 4) los profesionales deben aprovechar las coyunturas relacionadas al aprendizaje que las familias tienen acerca de sus hijos.

Por tanto, es importante que la familia aprenda de manera conjunta con los profesionales, para ello se requiere de prestar interés a sus necesidades

inmediatas en un primer momento, para posteriormente atender a la manera en que les gusta aprender; la meta es lograr que todos los integrantes de la familia se involucren reconociendo y ejerciendo sus capacidades como grupo. La idea central es generar un aprendizaje dialógico, donde ambos aporten desde un mismo andamio.

VI. CONCLUSIONES

En la revisión realizada de manera breve en el presente documento, es posible observar las diversas miradas que las ciencias han le han otorgado al grupo familiar, todas y cada una de ellas permite lograr acercamientos puntuales a las facetas de un fenómeno tan complejo como lo es la familia. Estas ciencias han favorecido su estudio y aportan un andamiaje que favorece el conocimiento para otras disciplinas, que generan intereses particulares tales como la psicopedagogía o la educación, entre otras. Por ello el propósito de esta revisión conduce la propuesta de análisis de la familia que vive la discapacidad de un hijo, pero focalizando el trabajo en lograr empoderar al grupo, para que tomen mejores decisiones, se reconozcan capaces, afronten de manera resiliente la experiencia y se encuentren en una relación igualitaria de poder con los profesionales del área.

Para ello es necesario considerar que la familia es el núcleo que promueve el desarrollo de la persona, es el centro de apoyo para suscitar potencialidades. En el caso de las familias que tienen un hijo con discapacidad, esto se hace de manera especial, debido a que la familia se convierte en la principal fuente de apoyo y guía para esas personas. Por tanto, el trabajo con ellas debe de ser creativo, solidario y considerando sus fortalezas así como sus capacidades, con el propósito de ejercer una cambio de raíz en cada uno de sus miembros. En una relación dialógica, donde el profesional reconozca, escuche y valore como un igual a cada una de las familias. Esta acción es el primer acercamiento para colaborar desde la realidad y experiencia de la familia.

Para alcanzar este objetivo el ECF es la propuesta de trabajo puntual que se sugiere para los profesionales del área, debido a que cuenta con una

mirada sistémica de la familia, tiene un principio ecológico y además establece una relación de iguales entre profesionales y los padres, a través de la cual se detona un empoderamiento del grupo. García (2014) describe que este enfoque centrado en la familia desde su práctica permite implementar un conjunto de comportamientos que guían a la familia a detallar sus compromisos en acciones; pero que es necesario identificar sus fortalezas, sus mejores momentos y potenciarlos; si se consigue esto la motivación hace lo demás.

Es importante que la familia aprenda de manera conjunta con los profesionales, para ello se requiere de prestar interés a sus necesidades inmediatas en un primer momento, para posteriormente atender la manera en que les gusta aprender; la meta es lograr que todos los integrantes de la familia se involucren. García (2014) afirma que no existe una única forma de aplicar el ECF, que al realizar el abordaje del modelo, como primer paso, se requiere que los profesionales se establezcan como objetivo el cambio de actitudes hacia la familia. La tarea consiste en profesar e interiorizar la idea de que la familia (padres y hermanos) cuenta con todo un conjunto de capacidades que pueden ser aprovechadas y desarrolladas, el compromiso recae en hacerlas crecer de diversas formas, siempre con el reconocimiento de la capacidad de la familia, desde un lugar de igualdad, haciendo a un lado la posición de poder. Se requiere de generar trabajo colaborativo a favor de la persona con discapacidad, se necesita que el profesional no vea en la familia una competencia desleal, o bien se posicione en una condición de poder sobre ellos. Se necesita romper con este estigma y suscitar una relación de iguales o bien de socios a favor del desarrollo del hijo con discapacidad.

REFERENCIAS

Andolfi, M. (1989). *Terapia familiar*. México: Paidós.

Araya, S. (2007). De lo invisible y lo cotidiano. Familias y discapacidad. *Actualidades investigativas en educación*, *7*(3), 1-21. http://www.redalyc.org/html/447/44770314/

Arellano, A. y Peralta, F. (2015). El enfoque centrado en la familia en el campo de la discapacidad intelectual. ¿Cómo perciben los padres su relación con los profesionales? *Revista de Investigación Educativa, 33*(1), 119-132.

Badia, M. (2005). Calidad de vida familiar: La familia como apoyo a la persona con parálisis cerebral. *Psychosocial Intervention*, *14*(3). http://www.redalyc.org/html/1798/179817547006/

Baird, S., & Peterson, J. (1997). Seeking a Comfortable Fit Between Family-Centered Philosophy and Infant-Parent Interaction in Early Intervention Time for a Paradigm Shift? *Topics in early childhood special education*, *17*(2), 139-164. DOI: https://doi.org/10.1177/027112149701700203

Bertrando, P. y Toffanetti, D. (2004). *Historia de la terapia familiar. Los personajes y las ideas.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA.

Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI Editores.

Capulín, R. G., Otero, K. Y. D. y Reyes, R. P. R. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, *23*(3), 219-228.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Casares, E. (2008). Estudios sobre el cambio en la estructura de las relaciones familiares. *Portularia*, *8*(1). Disponible en: http://www.redalyc.org/html/1610/161017350011/

Córdoba, L. y Soto, G. (2007). Familia y discapacidad: intervención en crisis desde el modelo ecológico. *Psicología Conductual*, *15*(3), 525-541. Disponible en: http://www.funveca.org/revista/pedidos/product.php?id_product=306

Dempsey, I. y Keen, D. (2008). Una revisión de los procesos y resultados en los servicios centrados en la familia para niños con una discapacidad. *Temas en la educación especial de la primera infancia*, *28*(1), 42-52. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30861046/42.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504636211&Signature=AVARtdp6FEUw9F6bHTLNv0sqFB8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_review_of_processes_and_outcomes_in_fa.pdf

Dunst, C. J. (1997). "Fundamentos conceptuales y empíricos de la práctica centrada en la familia". En: R. J. Ilback, C. T. Cobb y H. M. Joseph, Jr. (Eds.), *Servicios* integrales *para niños y familias: Oportunidades para la práctica psicológica* (pp. 75-91). Http://dx.doi.org/10.1037/10236-004

_____ (abril, 2011). "Famiily-centered practices, parent engagement, and parent and family functioning". Comunicación presentada en *Head Start Advisory Committee Meeting of Parent, Family, and Community Engagement.* Washington, DC.

Dunst, C. J. y Trivette, C. M. (1996). Empoderamiento, prácticas de ayuda eficaces y atención centrada en la familia*. Enfermería Pediátrica, 22*(4), 334-338. Recuperado junio 2016 http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA19138566&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=00979805&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true

Dunst, C. J. y Trivette, C. M. (2009). Prácticas de fortalecimiento de la capacidad de las familias. *Journal of Family Social Work*, *12*(2), 119-143. Http://dx.doi.org/10.1080/10522150802713322

Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. y Hamby, D. (1991). Políticas y prácticas de intervención temprana orientadas a la familia: ¿centradas en la familia o no? *Niños excepcionales*, *58*(2), 115-126. Disponible en: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1836180

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico.* México: Pax México.
Estrada, L. (2007). *El ciclo vital de la familia*. México: Debolsillo.
Espina, A. y Ortego, M. (2003). *Discapacidades físicas y sensoriales. Aspectos psicológicos, familiares y sociales.* Alcalá, España: Editorial CCS.
Espe-Sherwindt, M. (2008). Práctica centrada en la familia: colaboración, competencia y evidencia. Apoyo al Aprendizaje, 23: 136-143. http://familieswiki.pbworks.com/f/Family-Centred+Practice.pdf Doi: 10.1111 / j.1467-9604.2008.00384.x
Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, *14*, 21-34.
Epley, P., Summers, J. A. y Turnbull, A. (2010). Characteristics and Trends in Family-Centered Conceptualizations, *Journal of Family Social Work*, *13*(3), 269-285, DOI: 10.1080/10522150903514017 To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/10522150903514017
Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (2008). "The evolving relationship between families of children with disabilities and professionals". En: T. C. Jiménez y V. L. Graf (Eds.), *Education for all: critical issues in the education of children and youth with disabilities* (pp. 35-69). San Francisco: Josey Bass.
Fresnillo, M. (2014). Desde la familia, la discapacidad se mira con otros ojos. *Revista Educación y Futuro Digital*, *9*, 60-73. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21520/Desde_la_familia_la_discapacidad_con_otros_ojos.pdf
Fitzgerald, N., Ryan, P., & Fitzgerald, A. (2015). Team-based approaches in early intervention services for children with disabilities: irish parents' experiences. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities,* 12, 199-209. doi:10.1111/jppi.12126
García, T. F. y De León, L. P. (2012). *Trabajo social con familias*. Madrid: Ediciones Académicas.
García, J. (2006). *Antropología filosófica: una introducción a la Filosofía del Hombre.* España: EUNSA.
García, A. (2014). "Atención temprana: ECF". En: AELFA (Ed.) *XXIX Congreso AELFA. Logopedia, evolución, transformación y futuro* (pp. 286-302). Madrid: AELFA.
Giné, C., Gracia, M., Vilaseca, R. y Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(2). http://www.redalyc.org/html/274/27419063008/
Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Editorial Paidós.
Golombok, S. (2016). *Familias modernas. Padres e hijos en las nuevas formas de familia.* Madrid: Siglo XXI Editores.
Gómez, M. y Sabeh, E. (2001). C*alidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica.* Salamanca*:* Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38683739/CALIDAD_DE_VIDA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504643034&Signature=rqACtEPLyTZKUoa7f6YAXq7Vm7E%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCalidad_de_Vida._Evolucion_del_Concepto.pdf
Gonzales, J. (2007). La familia como sistema. *Revista paceña de medicina familiar*, *4*(6), 111-114. http://www.academia.edu/8054483/REVISTA_PACE%C3%91A_DE_MEDICINA_FAMILIAR_TEMAS_DE_MEDICINA_FAMILIAR_LA_FAMILIA_COMO_SISTEMA
González, J. A. R. (2014). *Manual de orientación y terapia familiar: Enfoque sistémico teórico-práctico*. Madrid: ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).

Lasch, C. (1996). *Refugio en un mundo despiadado. Reflexión sobre la familia contemporánea.* Barcelona: Gedisa.
Leahey, T. (2005). *Historia de la psicología. Principales corrientes de pensamiento psicológico* (6ª ed.) Madrid: Prentice Hall Iberia.
León, S. (2015). La perspectiva familiar sistémica en la medicina general. *MéD. UIS*, *28*(1), 159-162. file:///C:/Users/v_ferez/Downloads/Dialnet-LaPerspectivaFamiliarSistemicaEnLaMedicinaGeneral-5168239%20(4).pdf
Leal, L. (2008). *Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia.* Cuadernos de buenas prácticas. FEAPS. Madrid: España.
López, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención.* Alcalá, España: CCS.
López, F. (2015). *Calidad de vida de familias con hijos con discapacidad intelectual incluidos en escuelas regulares*. Tesis doctoral. Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).
Macías, R. (2012). *Entendiendo y tratando el corazón de la familia. Un modelo dinámico, sistémico, integrativo*. México: El Saber Instituto.
Martínez, M., Álvarez, B. y Fernández, A. (2015). *Orientación familiar. Contextos, evaluación e intervención.* Madrid: Sanz y Torres.
McWilliam, R. (2016). Metanoia en atención temprana: Transformación a un enfoque centrado en la familia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *10*(1), 133-153. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000100008&script=sci_arttext
Minuchin, S. (2008). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
Montoro, R. (2004). "La familia en su evolución hacia el siglo XXI". *Revista II Congreso de la familia en la sociedad del siglo XXI, libro de ponencias.* Madrid: Editorial Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción (FAD). http://www.fad.es/sites/default/files/IICongresoFamilias_conf_0.pdf
Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría.* Buenos Aires: Lugar Editorial.
Oliva, E. y Villa, V. (2013). Reflexiones sobre la evolución de los conceptos de familia y de las uniones familiares de hecho en la globalización. *Advocatus*. Edición Especial No. 21:243-253. Universidad Libre Seccional. Barranquilla. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5982852.pdf
Ortega, P., Torres, L., Reyes, A. y Garrido, A. (2010). Paternidad: niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 12*(1) 135-155. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393008
Peralta, F. y Arellano, A. (2010a). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(22) 1339-1362. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000018
Peralta, F. (2012). Abordaje familiar y profesional de la discapacidad cognitiva: la autodeterminación personal y la planificación centrada en la persona. Departamento de Educación. Universidad de Navarra España. http://www.descubreme.cl/wp-content/uploads/2012/05/Abordaje-familiar-y-profesional-de-la-discapacidad-cognitiva-la-autodeterminaci%C3%B3n-personal-_Feli-Peralta_.pdf
Peralta, F. y Arellano, A. (2010b). El papel de la familia en la promoción de la autodeterminación de sus hijos/as con Síndrome de Down: el Enfoque Centrado en la Familia (ECF). En Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (Ed.). *Actas del II*

Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: "La Fuerza de la Visión Compartida" (pp. 835-844) Granada, España. http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/e4dd9d6b4249e550046bd57e9aa942f027efa50d.pdf.

Real Academia Española/RAE. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricenterario. http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1

Robles, F. (2013). *La nueva familia. Alternativas de trabajo psicoterapéutico.* México: Pax México.

Stern, F. (2005). *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados. Sociedades lujuriosas.* Buenos Aires: Noveduc.

Suriá, R. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de psicología*, *43*(3). http://www.redalyc.org/html/970/97030658002/

Turnbull, A. A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C. y Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. (7ª ed). New York, NY. Pearson.

Turnbull, A. P. (2003). La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma. *Siglo Cero*, *34*(3), 59-73. http://www.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/La-Calidad-de-Vida-de-la-Familia-como-resultado-de-los-servicios-el-nuevo-paradigma.pdf

Walsh. F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Madrid: Amorrortu.

Wehmeyer, M. L., y Field, S. L. (2007). *Autodeterminación: Estrategias de instrucción y evaluación.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Weisz, V., & Tomkins, A. J. (1996). The right to a family environment for children with disabilities. *American Psychologist*, *51*(12), 1239. http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1338&context=psychfacpub

El otro que habita en mí

10

Maricela Páez Gerardo
Leticia Chávez Martínez

Resumen: El presente trabajo de investigación educativa se realizó, por una parte, utilizando la narrativa de nuestras propias palabras, debido a que nos permite realizar una historia dando cuenta de sí mismo en el discurso, mediante el relato de las prácticas laborales en dos ámbitos diferentes, uno de educación formal en la Dirección de Educación Especial, SEP, y otro de educación no formal en Universum Museo de las Ciencias, UNAM, en la que se entretejen concepciones ideológicas, morales, históricas, políticas, sociales y de culturas pedagógicas; y por otra parte, la discusión a partir de la reflexión de ello, donde se generarán nuevas líneas de atención a las personas con discapacidad e investigación.

Palabras clave: identidad, educación, aprendizaje, inclusión, comunicación pública de la ciencia.

Summary: The present educational research work was carried out, using narrative research, in our own words because it allows us to make a story giving an account of himself in the speech, through the account of work practices in two different fields, one of education formal in the Directorate of Special Education, SEP and other non-formal education in Universum Museum of Sciences, UNAM, in which ideological, moral,

historical, political, social and pedagogical conceptions are interwoven. From the reflection of This will generate new lines of care for people with disabilities and research.

Keywords: identity, education, learning, inclusion, public communication of science.

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El quehacer educativo en México ha transitado por diferentes momentos históricos que se perciben a través de las reformas educativas implementadas en nuestro país en los últimos tiempos, estas involucran de manera directa a maestros, padres, madres, alumnos, y de manera indirecta a personas de la sociedad civil, divulgadores de ciencia, entre otros.

El presente trabajo de investigación educativa, que utiliza la investigación narrativa, nos permite realizar una historia dando cuenta de sí mismo en el discurso, mediante el relato, en la que se entretejen concepciones ideológicas, morales, históricas, políticas, sociales y de culturas pedagógicas, nuestras palabras desaparecen al momento mismo que son pronunciadas, interrumpidas por el tiempo de un discurso, que no es el mismo que el tiempo de vida dando cuenta de nuestros actos pasados y presentes, para transformar el futuro en el área que incidimos por medio de la reflexión y el análisis.

Para ello, expondremos los fundamentos epistemológicos y constitutivos de la investigación narrativa, iniciaremos enunciando que esta investigación se encuentra fundamentada en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología (Heidegger, 2009), debido a que se centra en los significados que las personas atribuyen a sus experiencias.

El primer autor que retomaremos para entender este entramado es Michel Foucault, quien apela a la ruptura socrática del "conócete a ti mismo", él nos menciona que no se trata de mostrar el modo en que el sujeto se

convierte en objeto de conocimiento, sino de describir aquellas técnicas de sí, y técnicas de vida, a través de las cuales la persona o sujeto elabora un conocimiento acerca de sí mismo y tiene la posibilidad de modificarse a sí mismo. Ante ello, él inaugura un trabajo en relación a las investigaciones genealógicas sobre las relaciones entre subjetividad y verdad, a medida que se va estudiando la subjetividad humana es necesario recurrir a técnicas:

> ...que permiten a los individuos efectuar, por sí solos, una serie de operaciones sobre sus propios cuerpos, sus propias almas, sus propios pensamientos, su propia conducta y hacerlo de manera tal de transformarse, modificarse y alcanzar cierto estado de perfección, de felicidad, de pureza, de poder sobrenatural, etc. Llamémoslas 'técnicas' o 'tecnología de sí'. (Foucault, 2016:45)

Foucault, también nos menciona que ante este análisis de sí mismo, se ven involucradas las técnicas de dominación de unos individuos sobre otros, debido a que apelan a los procesos por los cuales el individuo actúa sobre sí mismo; por otra parte, Foucault comenta que no solo se debería de obedecer, sino también producir y hacer pública la verdad de sí mismo, mediante un examen de conciencia y de confesión. Esa confesión verbal y exhaustiva, en conjunción con el examen permanente de uno mismo y sus propios pensamientos, entraña consecuencias decisivas en el plano de la constitución del sujeto: en efecto, habría que identificar allí el origen de la "hermenéutica de sí".

Este trabajo hermenéutico de sí mismo, solo puede ser eficaz si se verbalizan pensamientos de manera exhaustiva y permanente ante el otro. Es aquí donde entra la postura de ser pecador y el análisis permanente del pensamiento, estas dos técnicas tienen en común un rasgo fundamental: mortificación, la renuncia a uno mismo y a su propia voluntad, de manera que, en ambos casos, la revelación de la verdad de sí nunca puede desasociarse de la obligación de sacrificar el sí mismo.

Cabe mencionar que Butler (2012) recupera el posicionamiento de Foucault al mencionar la diferencia que existe con Nietzsche, ya se menciona la mala conciencia y el nacimiento de la moral ante el terror del castigo, es decir, la furia que se genera contra sí mismo al realizar una u otra acción. Por su

parte Foucault menciona que son códigos morales, entendidos como códigos de conducta y no de castigo. Por otra parte, Nietzsche se relaciona con Freud en relación con la moral, debido a que esta es vista por ambos autores como castigo, por su parte Freud lo manifiesta en *El Malestar en la Cultura*. Foucault refiere que para que surja la reflexibilidad se requieren de ciertos códigos prescritos históricamente establecidos que determinan un tipo particular de formación del sujeto, es decir, el sujeto se forma en relación con un conjunto de códigos y normas, viéndose reflejada su moral. Menciona que todas las acciones morales implican una relación con la realidad en la cual se llevan a cabo, así como una relación del yo, denominado autoconciencia y autoformación.

Por su parte Butler indica que:

> Contar una historia sobre sí mismo no es igual a dar cuenta de uno mismo [...] la clase de relato que requiere el dar cuenta de nosotros mismos parte del supuesto de que el yo tiene una relación causal con el sufrimiento de otros (y a la larga, a través de la mala consciencia, con uno mismo) [...] una narración que responda a una imputación debe, desde el principio, aceptar la posibilidad de que el yo tenga agencia causal, aun cuando en una situación dada, el yo no haya sido la causa del padecimiento en cuestión, el dar cuenta, pues adquiere forma narrativa, la cual no solo depende de la posibilidad de transmitir un conjunto de acontecimientos secuenciales con transiciones plausibles, sino que también apela a la voz y la autoridad narrativa, dirigidas a una audiencia con propósitos de persuasión. (2012:24)

Es decir, en la narrativa se van a confabular acciones, circunstancias, relaciones, entre otros aspectos que se entretejerán, convirtiéndose en un espiral constituido por diferentes elementos (relato, lenguaje, tiempo, memoria).

En palabras de Ricoeur (2006:10-11) "la historia narrada es más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo de incidentes o acontecimientos porque la narración los organiza en un todo inteligible".

Es de aquí de donde retomaremos el valor que nos da la investigación narrativa, dando cuenta de sí mismo. Retomando a Judith Butler: "si doy

cuenta de mí misma en respuesta a esa indagación, quedo implicada en una relación con el otro, ante quien y a quien hablo."

Narrar, va a implicar:

> ...poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias-Cardona, 2015)

La narrativa se define entonces como una historia que permite a las personas dar sentido a sus vidas, es el esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia con claridad y coherencia, protagonizada por actores que ponen en juego su propio pensamiento crítico, es decir, que los sujetos son tanto escritores como lectores de su propio vivir, para ello la historia deberá apegarse a contar los hechos tal como ocurrieron, para poder realizar una reflexión crítica de nuestras acciones y no situarse siempre en el mejor sitio.

Por tanto, todo aquello que se cuenta sucede en un tiempo y espacio determinado, en palabras de Ricoeur:

> Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal solo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro. Esta supuesta reciprocidad entre narratividad y temporalidad constituye el tema de Tiempo y relato. Por limitado que sea el problema, en comparación con la gran amplitud de los usos reales y potenciales del lenguaje, resulta realmente inmenso. (2000:191)

La trama juega un papel muy importante, debido a que es una mediadora entre el acontecimiento y la historia, es decir, significa que nada es un acontecimiento si no contribuye al avance de una historia (Ricoeur, 2000). La trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas.

Todos estos elementos: tiempo, relato, espacio, nudo, trama, recuperados en la investigación narrativa nos permiten reconstruir nuestro pasado, analizarlo y rectificarlo, para ser conscientes del futuro que ahora queremos construir.

Sin embargo, para lograr lo anteriormente enunciado se hace necesario recurrir a una filosofía reflexiva, la cual permite y posibilita la comprensión de uno mismo como sujeto de las operaciones cognoscitivas, estimativas y autoexhortativas. La reflexión es el acto de retorno a uno mismo, mediante el que un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto, anteriormente ya Foucault nos había remitido este posicionamiento, al referirnos que el sí mismo debe constituirse por la fuerza de la verdad.

Ricoeur (2000:203) nos menciona que la consecuencia epistemológica resulta así: "no hay comprensión de sí que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos; la comprensión de sí coincide, en última instancia, con la interpretación aplicada a estos términos mediadores. Al pasar de una a otra, la hermenéutica se libera progresivamente del idealismo con el que Husserl había intentado identificar la fenomenología." La narrativa propia convoca las voces de otros y otras, lo que implica que no es un relato construido en solitario, ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad.

Como lo hemos anunciado con anterioridad, la investigación narrativa coincide con los lineamientos de la hermenéutica desde su fundamentación epistemológica. Ricoeur posibilita unos fundamentos epistemológicos a la construcción de las historias de vida, en tres fases (Bolivar, 2001):

1. Preconfiguración del relato mediante la experiencia temporal vivida: la vida individual se prefigura en el tiempo, dentro de un conjunto de vidas e historias interpersonales y generacionales.
2. Configuración de la experiencia vivida por la narración y su puesta en intriga: la integración de los sucesos aislados vividos en una historia como un todo, y la síntesis de elementos plurales y heterogéneos.

3. Refiguración de la experiencia mediante el acto de la lectura: el texto es mediado y reapropiado por el lector.

Es por ello que en la investigación narrativa existe un entramado entre actor, acciones e interacciones en un contexto determinado donde habita, por ello en este tipo de investigación se agrega a una perspectiva interpretativa de la complejidad, donde recogen las narraciones que las personas hacen de sus vidas y sus relaciones.

Desde esta perspectiva se entiende la realidad como un proceso de construcción social, por tanto, la aproximación a los "objetos" no se da de manera directa, sino mediada por los "sujetos" en relación.

Es en este punto donde se reconoce que no existe una realidad absoluta, sino que es un entramado, una construcción social, es decir, no hay una única manera de ver ni habitar el mundo, se reconoce al investigador como un sujeto que se encuentra inmerso, que se implica, que no es un observador externo, es actor de sus propios actos, capaz de afrontar consecuencias, su propia voz se encuentra en las voces de los participantes, para ello utiliza el lenguaje.

Es así como cada relato se convierte en una herramienta de corte social (Ricoeur, 2000) debido a que se habla de una persona o grupo de personas que intervinieron en el relato en un tiempo, con una ubicación histórica y geográfica, en el que se ve involucrado un método de descubrimiento y de análisis, de sí mismo y con el otro, siendo de carácter multidisciplinario y por la imprescindible inclusión del ámbito subjetivo.

Es por ello que al momento de escribir el relato (Bolivar, 2001) "Saber quién soy es reconocer, desde el lado hermenéutico, el marco referencial en que me encuentro (horizonte de sentido y valores). Un individuo puede llegar a dar sentido individual a su existencia dentro de un marco sociohistórico previo que determina la constitución de su identidad". Los cambios de nuestra existencia se dan por las revisiones que se hacen en el relato para contar nuestra historia de vida. Podemos decir que el relato es un modo de comprensión y expresión de la vida, donde se encuentra presente la voz

del autor. En conclusión, puedo decir que mi práctica docente se ha involucrado con diferentes corrientes de carácter sociológico, epistemológico y pedagógico. En este momento quiero rescatar la aportación de Emmanuel Levinas, quien nos menciona que es necesario problematizar la subjetividad humana, por tanto, no somos unos sujetos cerrados en sí mismos, sino somos unos seres abiertos a la alteridad, que nos encontramos inmersos nosotros mismos en esa alteridad y somos responsables del otro. En conclusión, se puede decir que se han involucrado diferentes corrientes de carácter sociológico, epistemológico y pedagógico.

A continuación veremos el relato en primera persona de Maricela Páez Gerardo, es una mirada al pasado, recuperando la memoria, cargada de experiencias laborales, considerando las condiciones contextuales y reestructurándola a partir de la reflexión.

PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Al realizar este recorrido de lo que han sido mis prácticas en espacios de educación formal e informal, es necesario hacer un reconocimiento de mí como docente, y divulgador científico, de mis actuaciones y encuentros con los otros. Para ello, es necesario indagar cómo fue ese desenvolvimiento de mis prácticas docentes, y mis actuaciones en espacios de educación informal, en un contexto de muchos cambios estructurales no solo en la educación, sino de manera general en la sociedad.

Un recuento donde conviven pasado y presente, emerge un entramado que me ha llevado a ser la persona que actualmente soy, permitiéndome transitar por un sinfín de experiencias extraordinarias, las cuales iniciaron al formar parte del equipo de becarios de Universum Museo de las Ciencias de la UNAM; en este espacio fue mi primer acercamiento en temáticas de discapacidad en museos, al tomar el curso de Atención a Personas con Discapacidad, organizado por el área de Atención a grupos vulnerables de la misma institución, en la cual colaboro hasta la fecha; en una sesión conocí a los chicos de Aktiva.mx, empresa cien por ciento mexicana que se

dedica a la producción de sillas de ruedas adaptables a diferentes usos, en la capacitación nos mostraron los videos de las barreras que ellos superan diariamente al desplazarse en la gran ciudad. Hasta este momento es que hago visible al otro para tomar conciencia de las barreras que se tienen en el entorno.

Otro aspecto que impactó en mi interés para dedicarme a la inclusión en museos y centros de ciencia, fue al estar en contacto con los guías anfitriones que tenían alguna discapacidad, observar cómo se desenvolvían, siendo autónomos para realizar sus actividades, en algunos casos estaban a punto de egresar de las diferentes carreras de la UNAM, ellos me comentaban los retos a los cuales se habían enfrentado siendo estudiantes, ya que no todos sus maestros estaban preparados para atenderlos, y que no existían materiales didácticos para su formación académica.

Mi intención de dedicarme a estas temáticas de atención a la diversidad creció desde el momento mismo que concluí la licenciatura y comencé a involucrarme de forma más comprometida en temáticas de divulgación científica para personas con discapacidad, niños de la calle, jóvenes en conflicto con la ley, personas de la tercera edad, etcétera, y la participación en diferentes actividades extramuros que realizaba el área arriba mencionadas de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM, con el objetivo de fomentar la divulgación científica en diferentes grupos de la población, como lo fue el Festival Internacional Viva Vivaldi, Divulgación científica en centros para menores infractores de la ley, y la participación en Tlapa, Guerrero, en comunidades indígenas y de alta marginalidad. Es así que incursioné en el año 2005 con diversos cursos de capacitación, de los cuales en algunos casos fui ponente, y en otros asistente, relacionados con: el sistema Braille, Ábaco Kranmer, Lengua de Señas Mexicana, problemas de aprendizaje, entre otros.

A la par, me incorporé a trabajar en el Área de Grupos Vulnerables e inicié en Educación Especial, ambos campos laborales los he combinado durante estos años de servicio, debido a que entre ellos no distan de un objetivo común, que es: velar por la atención con calidad de aquellos grupos que

por muchos años han sido excluidos; además, ambos reconocen y utilizan el currículo de la educación básica (o al menos Universum), por lo que cualquier cambio en la política educativa, principalmente en Planes y Programas de Estudio por mínimo que sea, influye directa o indirectamente en este espacio de educación informal, si bien es cierto que un museo no va a enseñar a leer y a escribir a los visitantes, sí tiene la posibilidad de acercar de forma diferente los contenidos y/o temáticas que se den en los espacios de educación formal.

La función social de los museos también se renovó, ya no se presentan solo colecciones de objetos, también el visitante es objeto de su interés, debido a que ahora se han multiplicado exposiciones temporales, eventos culturales, y el uso de las nuevas tecnologías que permiten la interacción visitante-objeto. El Consejo Internacional de Museos (ICOM) señala que: los museos son plataformas de interacción social que potencian posibilidades de pensar construcciones heredadas para actualizarlas en el presente y proyectarlas para construir otros futuros, por eso es posible tomar el patrimonio para cuestionar y repensarnos. Los museos son espacios de deconstrucción, y en eso, la pedagogía y la función educativa son centrales.

En este ámbito museístico también han permeado diferentes concepciones de las formas de atención hacia los grupos en condición de vulnerabilidad, y se han retomado los planteamientos de Piaget, Vygotsky, Gerardo Echeita (2207), Miguel Ángel Verdugo y, finalmente, los modelos históricos de la discapacidad, debido a que desde el año 2002, se inició de manera formal la capacitación en temáticas para la atención de las personas con discapacidad, dicha capacitación estaba y sigue estando dirigida a los guías del museo Universum. Durante estos 15 años se ha ido modificando el temario de dicha capacitación debido a las nuevas concepciones que han surgido en torno al Modelo Social o de Derechos y las nuevas concepciones en relación con la inclusión.

Durante estos años de trabajo, en ambos mundos que me habitan imperó el modelo rehabilitador de la discapacidad, ya que en ambos se tenía por objeto proporcionar apoyos metodológicos y conceptuales relacionados con el

tipo de discapacidad, las formas de atenderlos y apoyarlos; por parte de Educación Especial se contaba con el denominado libro verde, que hasta ese momento era la guía para todos nosotros que trabajamos en educación especial, en él se reconoce que: la integración educativa también puede beneficiar a los demás integrantes del grupo: su presencia en las aulas es un llamado de atención hacia el reconocimiento de las características particulares de cada uno de los alumnos, de sus intereses y capacidades siempre diversas, y constituye una oportunidad excepcional para promover la convivencia, la comunicación y el respeto entre los diferentes. Por otra parte, la integración educativa subraya la necesidad de revisar las formas de enseñanza, las relaciones cotidianas entre los diversos actores del hecho educativo (particularmente la relación entre el profesor y los alumnos, y la de estos entre sí) y aún más, la adecuación de los contenidos educativos a las características particulares de los alumnos (SEP, 2000).

La definición anterior no dista de lo que actualmente plantea la Educación Inclusiva en relación con la generación de oportunidades en los diferentes contextos como son: la convivencia, la comunicación, el respeto, y yo agregaría el aprendizaje, porque no solo se trata de tener a los alumnos en la escuela, sino de desarrollar procesos cognitivos en ellos, establecimiento de normas, tomar y asumir consecuencias, resolver problemas que más adelante se enfrentarán en su vida cotidiana fuera de la escuela, entre otras cuestiones.

Por su parte la educación informal también se ha visto inmersa en estos planteamientos al querer dar respuesta a cada una de las discapacidades, y tengo que confesar que yo también propicié este tipo de trabajos al querer dar una respuesta a cada una de las discapacidades y la forma de tratarlos, cuando elaboré el manual de atención a las personas con discapacidad, dirigido a los guías de museo. De esto que comento paulatinamente se ha realizado un cambio en estos espacios de educación

Por tanto, estos cambios han llevado a los museos ha tener una visión humanista, procurando contemplar a los diferentes grupos de la población, e ir a la par de los cambios estructurales en todo el sistema educativo, como

lo fue la Reforma Educativa en Educación Básica iniciada en el 2009, en ella, se articularon los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, en este nuevo planteamiento se impulsaron los principios de la educación inclusiva, con el fin de ser referentes para elevar la calidad en la educación básica.

Con esta visión, en el sistema educativo se plantearon líneas estratégicas como posicionar la escuela al centro de todas las acciones educativas, la mejora de la gestión escolar y pedagógica, donde cada una de las acciones estuvieran encaminadas al acceso, permanencia y egreso de todo el alumnado.

Estos posicionamientos tenían un panorama diferente al de la integración educativa, más bien aquí se hablaba de poner énfasis en los grupos de riesgo de ser excluidos, de abandonar la escuela en el caso de alumnos con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, indígenas, los niños de la calle, las jóvenes embarazadas, los jornaleros, la población con VIH/SIDA, permeando todo esto por la equidad e inclusión educativa.

En este momento histórico de la educación, me desempeñaba como maestra de apoyo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en una escuela de educación primaria, y los nuevos planteamientos de esta Reforma se dieron mediante los cursos dirigidos a aquellos maestros que contaban con la denominada Carrera Magisterial, por lo que no tuve acceso a ellos, solo pude conseguir contados materiales que me facilitaron algunos compañeros. Por otra parte, en el ámbito de educación informal, en este año me encontraba realizando las cédulas de las plantas medicinales con la técnica de sant blast (en alto relieve) y aprendiendo a vectorizar cada una de las plantas dibujadas por la ilustradora científica de la UNAM, Elvia Esparza, para la exposición Patli, Plantas Medicinales de la Reserva Ecológica; asimismo, elaborando el Manual de Atención para las Personas con Discapacidad, dirigido a los becarios de Universum, que les serviría de apoyo al dar sus visitas guiadas a las personas con discapacidad, el cual se presentaría en el coloquio de la Asociación Mexicana de Museos y Centros de Ciencia (AMMCCyT).

Hasta este momento, todo marchaba adecuadamente tanto en mi vida personal como laboral, estaba por finalizar el ciclo escolar y venían en puerta las vacaciones de agosto y, en consecuencia, mi participación en el Festival Internacional Viva Vivaldi organizado por parte de la DGDC, a cargo de la Mtra. Leticia Chávez, el cual estaba vinculado con el museo. Dicho festival se realizaba mediante el apoyo económico por parte de una asociación civil denominada Red InTopilhuan, la labor consistía en llevar actividades de carácter científico y de salud (limpieza dental, uso y manejo de métodos anticonceptivos, entre otros), a poblaciones con alto grado de marginación y de privación sociocultural.

Desafortunadamente, en este periodo mi madre sufrió un aneurisma cerebral, a la semana de haber ingresado mi mamá al hospital, mi hermano menor comenzó con problemas de salud y también ingresó al hospital, debido a un tumor benigno localizado en el riñón. Esta situación cambió completamente los planes que yo tenía, por lo que me dediqué de lleno a atender la situación familiar, la cual duró más de tres meses, estando de un hospital a otro.

Es hasta ese momento que reflexioné cuan frágil puede ser nuestra vida, que puede cambiar en un instante. Esto lo menciono debido a que esta situación trajo como consecuencia que mi madre adquiriera una discapacidad intelectual y problemas de locomoción, lo que afectó hasta la fecha su caminar, y mi hermano que no pueda hacer esfuerzo físico y tener que cuidar su alimentación debido a la extracción del riñón afectado; yo como posible donadora para mi hermano, se descubre que mi organismo solo funciona con un riñón.

Afortunadamente el universo, el maravilloso universo se encarga de colocar a las personas adecuadas en el momento preciso, por lo que mi familia y compañeros me apoyaron ante la situación descrita y tuve la oportunidad de presentar el trabajo relacionado con la elaboración del Manual para la Atención de las Personas con Discapacidad, en el congreso de la AMCCyT, en la ciudad de Monterrey, N.L., era la primera vez que yo participaba en un evento de tal envergadura, y del cual me sentía orgullosa

y satisfecha, porque no solo era mi logro, sino de mi madre por darme uno de los tesoros más preciados: la educación, una herencia que a mi juicio es de las más valiosas armas en la vida.

Esta situación la menciono debido a que tenemos que reconocer la fragilidad de nuestras vidas, de un momento a otro todo cambia, que debemos de valorarnos independientemente de nuestras características físicas, debemos reconocernos como seres valiosos e importantes, estas situaciones y vivencias personales me han permitido entender a las personas en los ámbitos donde me desempeño, por ejemplo, a las madres que tienen un hijo con discapacidad, o un problema de salud, debido a que no solo cargan con la condición, sino con los estereotipos que marca la sociedad.

Al regresar a laborar en educación formal de USAER, me llevo la grata sorpresa que mi directora anterior de USAER, había solicitado a la Coordinación Regional de Operación No. 5 de los Servicios de Educación Especial que yo fuera el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de la Zona. Honestamente, quería irme de la escuela donde prestaba mis servicios como maestra de apoyo, debido a que la directora que tenía en ese momento, no le gustaba mi trabajo, porque no había realizado el diagnóstico inicial, mi carpeta escolar y grupal estaban vacías, no había realizado el trabajo habitual, y era lógico, debido a que solicité un permiso para cuidar a un enfermo, el cual me fue condonado por parte de la Coordinadora de Educación Especial por un periodo de más de 20 días, y todas mis licencias económicas, ante la situación señalada con anterioridad.

Una vez estable mi situación familiar comencé de nuevo con la responsabilidad que conlleva mi función, en este periodo conocí a una Psicóloga muy comprometida, con la cual comencé a hacer talleres para padres, recuperando temáticas de autoestima, estrategias de lectura y escritura, en ese momento llegó a mis manos el documento "Temario Abierto" que hablaba de las políticas educativas encaminadas a la atención a la discapacidad. Al darse cuenta la directora de mi trabajo real, la sistematización del trabajo y la generación de talleres que se daban a los padres de familia de todos los grados, me refiere que no me dejará ir para ocupar el puesto de ATP; sin

embargo, le comento que ya no dependía de mí, que la propuesta ya estaba dada y había sido aceptada.

Solo contaba los días para iniciar un nuevo camino, no podía creer que me ubicaran en un puesto que consideraba requería de una gran trayectoria profesional, y que hasta ese momento, según yo aún no tenía, pero tiempo después me reveló mi exdirectora, la cual se convirtió en una de mis grandes amigas, que no eran solo mis años de servicio, los cuales apenas eran cuatro; sino por las propuestas que realizaba y las nuevas formas de atención a los alumnos y maestros.

La nueva función de ATP la inicie a principios del año 2010, y para mi sorpresa, la supervisora que me había propuesto ya no se encontraba prestando sus servicios, al informarme de la situación me siento un poco abatida, porque ya no sabía quién sería mi guía y apoyo en este nuevo camino.

Mi nuevo supervisor me decía que tenía que documentarme, leer bastante todo lo relacionado con: Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PEC), Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC, como parte de los estándares de gestión, el cual menciona que se abre a la integración de todos los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), pero su prioridad se presenta en aquellos que tienen una discapacidad o aptitud sobresaliente.

Los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), y el surgimiento que se dio en el 2009 del planteamiento del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) se fundamentaba en los principios de la Educación Inclusiva, el Acuerdo N°592 donde se articulaba la Educación Básica y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, sumándose además la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Los planteamientos de este último documento no fueron ajenos a mí, debido a que había tenido la fortuna de ser partícipe de su ratificación en el año 2007, donde se dio lectura y todos los invitados votamos para su ratificación, aquí se planteaban terminologías tales como el diseño universal, los ajustes razonables; no obstante, para mí fue un shock cognitivo debido a que yo entendía de forma diferente

dichos términos, y a mi juicio creía que Educación Especial forzaba mucho la implementación de dichos términos en educación; sin embargo, estaban encaminados a brindar esa atención con calidad y equidad.

Además, por parte de la educación informal estos cambios de conceptualización se dieron desde el año 2008, donde fueron no solo retomados sino aplicados en la sala que se creó denominada "Patli, Plantas Medicinales de la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel", de carácter multisensorial, dicha exposición estaba destinada a todo público, en especial a las personas ciegas y baja visión, donde una servidora fue la responsable de crear con el apoyo y colaboración de museógrafos, ilustradores científicos, botánicos, divulgadores, alumnos de diferentes facultades en condición de discapacidad visual y baja visión desde su origen hasta su inauguración. Los resultados de este trabajo realizado fue presentado en la Red de Popularización de la Ciencia (Red-Pop) en Brasil, el cual es un congreso que se lleva a cabo cada dos años, por parte de los museos y centros de ciencia en las diferentes partes del mundo, por lo que algunos de los planteamientos que manejaba la política de ese momento no se me dificultaron entender como lo eran; los ajustes razonables, el diseño universal, accesibilidad, etc., debido a que estos planteamientos los había utilizado en el diseño de la sala Patli en Universum.

Lo antes mencionado se derivó de políticas internacionales como son: la conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien-Tailandia), Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jaques Delors, el Foro Mundial sobre la Educación de Jomtien en Dakar, el Índice de Inclusión de Mel Ainscow y Tony Booth, el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. En este momento en el ámbito educativo se intentaba desarrollar el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), el cual abordaba la centralidad en lo pedagógico específicamente en el aprendizaje.

Cabe señalar que entre el 2010 y 2011, fue todo un proceso de transición para mí, debido a la nueva conceptualización de la política que se venía

gestando y la función como ATP la cual era la encargada de realizar el Plan Estratégico de la Zona (PETZE), por lo que tenía que verse reflejado en él, los planteamientos del Modelo de Gestión y sus componentes, recuerdo perfectamente que era un trabajo titánico debido al cambio de conceptualización, por lo que se tenían que ajustar diversas actividades que se realizaban en la zona de supervisión, donde prestaba mis servicios.

En este periodo mis prácticas se desenvolvieron en entender y tratar de explicar a los supervisores el nuevo planteamiento Técnico Pedagógico, he de reconocer que no fue una tarea fácil, debido a los usos y costumbres que imperan en esas figuras, como son: argumentar, ser poseedores de todo el conocimiento en su ámbito de acción, tener razón en todo lo que plantean, por lo que no pueden ser cuestionados, manejar un discurso "siempre se ha manejado así, no podemos cambiar", "es lo mismo, solo cambio de nombre", comentarios que se comenzaron a escuchar iniciando la capacitación.

Además recuerdo en la primer sesión de trabajo que tuvimos como equipo base de UDEEI, una de las supervisoras me cuestionó en relación a mis años de servicio, y me mencionó que había niveles (lo que intentaba decirme era que, para los años de servicio que llevaba comparada con ella no tenía nada que enseñarle, debido a que era una supervisora con una amplia trayectoria y con mucha experiencia, además porque en su concepción las personas que dan cursos deben ser más grandes que ella (en cuanto a la edad) y que un ATP con pocos años de servicio como era mi caso apenas tiene un conocimiento mínimo (que me falta mucha trayectoria). Afortunadamente no me considero una persona que le interesen esos niveles, he aprendido que toda persona tiene un conocimiento, una experiencia, y que se puede aprender de ella, a mi juicio no se necesita tener mil títulos para poder brindar, aportar o enriquecer en la labor educativa, por lo que sus comentarios no tuvieron un impacto en mí.

Es interesante cómo este pensamiento y formas de concebir el mundo por parte de los supervisores de Educación Especial de alguna manera se ha convertido en ritos y rituales normados, debido a que se conciben como poseedores de todo el conocimiento, de actuar conforme a las

creencias que han adquirido durante los años en la docencia, el empoderamiento que ejercen hacia las personas que tienen a su cargo, en fin, la lista sería interminable.

Además, considero que sé que se puede tener mil años dentro del sistema educativo y no tener consciencia o experiencia del papel tan importante que desempeña, o seguir manteniendo prácticas excluyentes, con ello no quiero decir que soy netamente incluyente, porque tal vez he generado inconscientemente prácticas discriminatorias, pero tengo que reconocer que pese a todas las cosas que me han sucedido en la vida, intento comprender y responsabilizarme del otro como lo menciona Levinas, es decir, se trata de una responsabilidad anárquica, de un pasado que me concierne, que tiene que ver conmigo, que es asunto mío, a partir de la responsabilidad respecto de otro hombre, ya que la huella como huella no conduce solamente hacia el pasado, sino que es el paso hacia un pasado más lejano debido a que, a mi corta edad, pude ver y sentir en carne propia el sufrimiento humano, al estar constantemente en el hospital, mirar a las personas que eran ignoradas, violentadas e invisibilizadas, de hecho, mis padres mencionan que de todas las ocasiones que fui hospitalizada difícilmente me veían estar triste.

Retomando mi labor en la zona de supervisión, donde prestaba mis servicios se hace cambio de supervisor, por lo que mi compañera que era ATP asume la función, lo que implicó que todo el trabajo técnico-pedagógico lo asumiera por completo; es decir, tenía que revisar los Planes Estratégicos de cada una de las USAER, elaborar el Plan Escolar de Trabajo de la Zona Escolar, brindar orientaciones a directivos respecto a la elaboración de sus planes, orientar en situaciones de ausentismo de alumnos, implementar talleres para recuperar los planteamientos de Filosofía para niños; en fin, un sinnúmero de situaciones que se presentaban en los servicios. Dada la exigencia del puesto, decido alejarme del museo y tener un interinato en la misma zona de supervisión, para ello mi supervisora me condiciona, diciendo que me firmaba con una fecha anterior a la que yo iniciaba el cargo, la cual era de 20 días aproximadamente, para poder recibir la parte proporcional del aguinaldo y tener mayor antigüedad, a cambio de entregar

el dinero a ella por los días que abarcaba la quincena y los cuales no había trabajado, mi inexperiencia en este ramo me hace acceder a la propuesta (situación que jamás debí permitir) con parte de ese dinero se compraron varias cosas para mejora de la zona.

Ahora, que la narrativa me hace recorrer ese camino que nunca más volveré a vivir, puedo ver aciertos y desaciertos de mi actuar, de los roles que se juegan, las mafias, compadrazgos y cuestiones de poder, me atrevo a decir que muy pocas ocasiones se visualiza el aprendizaje de los alumnos, de esa mejora de la calidad educativa por la que todos hablan, de ese trabajo colaborativo, de esa equidad e igualdad, que solo ha quedado en el papel, en los discursos políticos. Puedo decir que tal vez no sean muchos los años de servicio los que llevo en este sistema, pero desafortunadamente me ha tocado vivenciar en algún momento este tipo de situaciones de las que nadie habla por miedo, represalias o por evitar cualquier tipo de problemáticas; debo decir que durante un año yo misma me quedé callada de las cosas que pasaban en la zona, por no saber qué hacer y por tratar de evitarme problemas, debo confesar que fuí inconsciente en algunos casos y en otros netamente consciente, por lo que aunque duele reconocer ese oscuro pasado, ha permitido que reflexione en mi actuar.

Al incorporarme en mi nueva zona de supervisión las prácticas ejercidas por mi nueva supervisora eran totalmente diferentes a las ejercidas por mi anterior jefa, aquí se ejercía la comunicación, se planteaban los problemas con los directivos y se buscaban soluciones entre todos los miembros, se potencializaba el bagaje académico, tanto teórico como procedimental, se llegaban a soluciones compartidas y respetuosas. Cabe señalar que la zona donde se encuentra ubicada la supervisión tiene una alta deprivación sociocultural, donde las desigualdades sociales, culturales y económicas eran visibles, esto lo menciono, debido a que en muchas de las acciones generadas se tuvieron que considerar dichas condiciones para dar una buena atención a los alumnos registrados en la matrícula, tanto de UDEEI como de Centro de Atención Múltiple (CAM).

Entre los años 2013-2014 se comienza con una rezonificación de las zonas de supervisión, donde se delimita geográficamente las escuelas, lo que

implicó que se abarcaran más escuelas de las que teníamos y nueva organización de las figuras. Se inicia con la reforma al artículo 3° y 73 de la Constitución ante la llegada de la Ley de Servicio Profesional Docente, por lo que se inicia con el arribo de los llamados sobres amarillos, los cuales contenían la notificación por parte de la Administración Federal hacia los docentes que serían evaluados, esto trajo consigo el enojo y desconcierto de muchos de los maestros, ya que mencionaban que estaban siendo violentados sus derechos, algunos de ellos metieron amparos para evitar la evaluación y con ello poder llevar acabo el trámite de jubilación, cabe señalar que en este periodo también desaparecen los supervisores de Educación Física, por lo que pasan a formar parte de la plantilla de educación básica llámese preescolar, primaria y secundaria, de escuelas regulares o CAM y con ello al techo financiero de las escuelas donde prestaban sus servicios.

La mayoría de los maestros de educación física estaban disconformes con esta situación, ante este acontecimiento mi supervisora solicita al director del CAM se realice la adecuación de un salón de motricidad, para que el poco personal que se tenía de educación física pudiera atender a los alumnos.

Los Jefes de Sector de primarias, con los cuales se realizaban reuniones de trabajo con la finalidad de compartir experiencias didácticas de las asignaturas de español y matemáticas en la zona donde yo trabajaba, desaparecieron en el 2015.

En ese año viajé a España, donde tuve la oportunidad de visitar dos museos que son referentes importantes, uno por el lado científico y otro por el lado de la inclusión, el primero es el Cosmo Caixa en Barcelona, que es un museo obligado a todas las personas que se dedican a la divulgación científica, y el museo de la Fundación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), en Madrid, quien es atendido por personas con discapacidad visual y baja visión, esto me permitió visualizar de manera diferente mis posicionamientos en torno a muchos aspectos, como el diseño universal, la accesibilidad, materiales símiles, tiflotécnicos, entre muchos otros. A mi regreso, desde el ámbito de mi competencia trato de generar materiales y compartir experiencias.

Sin embargo, en nuestro país se hacía presente una oleada de cambios en la educación, le dan la indicación a los supervisores de notificarnos a nosotros los Asesores Técnicos Pedagógicos sobre la desaparición de esta figura, algunos de mis compañeros se resistieron a pedir sus cambios como lo habían solicitado y aún permanecen en la función; sin embargo, mi supervisora platica conmigo y acordamos la asignación de mi puesto como Subdirectora Técnica del CAM N°44. Al principio me encontraba desconcertada por no saber qué hacer, de hecho no quería dejar de ser ATP, por lo que mandé una carta a la coordinadora justificando mi permanecía en el puesto, sin embargo, la respuesta fue anunciándome que era parte de la reforma y que tenía que acatar la indicación, me sentía atada de manos puesto que yo aún tengo un código 95 el cual significa que es un interinato ilimitado, algunos de mis compañeros me mencionaban que a los dos años que yo había entrado debí haber asistido al Sindicato para que me realizaran la basificación correspondiente, puesto que yo había entrado mucho antes de la Reforma Educativa; sin embargo no lo hice, debido a que mis intereses eran otros cuando entré en este ámbito, no me visualizaba como maestra de apoyo, pero como he mencionado en el apartado anterior, al no llegar maestros, pasé a ser maestra frente a grupo, en un primer momento fue un parteaguas, no solo en el sentido emocional, sino como un conflicto cognitivo, porque una cosa es orientar y brindar asesoría a la práctica docente desde una función de asesor, a otra muy diferente es actuar dentro del aula, dar respuesta a la necesidad de analizar contenidos, reconocer cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se reconocen y refuerzan valores, la ética, sacar a la luz las barreras propias y de los alumnos, las cuales limitan el aprendizaje y la participación.

Reconocer, que aunque eran pocos los alumnos que yo atendía, para mí, en una primera instancia eran como treinta, cada uno de ellos con múltiples discapacidades, algunas de ellas desconocidas hasta ese momento por mí, como el síndrome del maullido del gato o síndrome del par 5, afectando el desarrollo mental, físico y motor, donde al momento que Erika lloraba emitía un sonido de felino de forma involuntaria, alumnos con la columna bífida aunado a un trastorno del espectro autista, es decir, la combinación de dos o más discapacidades.

En un primer momento intenté trabajar lo que se realiza en educación regular, los típicos dictados, dibujos, operaciones básicas de una cifra, etc; sin embargo, fue un rotundo fracaso, debido a que mis alumnos tenían otras necesidades, formas de aprender, de relacionarse. Honestamente a los pocos días de haber tomado el cargo quería renunciar, porque mis capacidades no daban respuesta a sus necesidades de aprendizaje, a ser libres, autónomos, de esa pedagogía de la mediación de la cual habla Tébar y de la pedagogía de la autonomía de Freire (1997, 2010), para mi fortuna el estar inscrita en el diplomado sobre Inclusión Educativa y Diversidad "Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad" impartido por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), me ayudó a redireccionar las formas de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, debido a que en dicho diplomado no solo se retoma a la discapacidad, sino a todos los alumnos que han sido vulnerados, por ello se realizaba un diagnóstico inicial reconociendo las condiciones de cada uno de mis alumnos con discapacidad, para posteriormente realizar la planeación correspondiente, la cual considerara las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, como lo menciona Tébar (2009), el mediador es el primer modificado en su empeño de adaptarse al ritmo, al estilo y la capacidad del aprendiz, protagonista de cada proceso de desarrollo. Ante ello fue necesario empaparme de información en relación a la discapacidad de cada uno de mis estudiantes, cuáles eran los cuidados que requerían en primera instancia (no con la intención de regresar al modelo tradicional rehabilitador, sino debido a que en el grupo se encontraba Monserrat, una alumna con síndrome de Down, la cual no podía acostarse o rodar en las clases de educación física debido a que tenía un problema en el tórax que le impedía respirar y podría sufrir de asfixia), antes de iniciar con un proceso de enseñanza de un currículo institucional tal como lo exigía el director del CAM. Menciono lo anterior debido a que la escuela cuenta con horarios para desayuno y comida, por lo que era necesario iniciar con hábitos de limpieza, organización de los alimentos, lavado de manos, colaborar y apoyarse entre los propios alumnos. Cabe destacar que actualmente la familia ha delegado este tipo de responsabilidades a la escuela, sabiendo que ella debiera ser la primera formadora de estos hábitos; sin embargo, se asume esta tarea con

la intención de formar personas autónomas, capaces de tomar sus propias decisiones (como decidir cual sabor de gelatina comer), intentando conjugar derechos y obligaciones.

Al inicio la tarea no fue fácil, debido a que tenía que replantear mis actos, reencontrarme con esa Maricela que habita en mí, de disfrutar y aceptar la diferencia, de pasar a ser una espectadora debido a que en mi anterior función solo iba al aula a observar la asistencia de los alumnos, que los docentes estuvieran en las aulas, etc., a saber jugar este nuevo rol, por lo que estaba decidida a romper esquemas y enseñar con el ejemplo que podía transformar la enseñanza de mis alumnos, inicié con la transformación del aula, moví los muebles, quité las cortinas que estaban en las ventanas, apegándome a la normatividad vigente, involucraba a mis alumnos en la designación de espacios, entre los que destacaban: lectura, habilidades matemáticas, experimentos, de recreación, etc. Me di a la tarea de realizar el pase de lista e invitaba a los alumnos a que reconocieran su nombre o letra con la que iniciaba su nombre y pasaran lista, recuperamos el calendario, hicimos un reglamento de aula, asimismo, un horario de clases muy diferente y versátil el cual incluía: horario de lectura, experimentos, salidas a observar la naturaleza, juego de roles en diferentes actividades como la farmacia, la tiendita, cabe mencionar que en estas actividades siempre involucré al director, debido a que mi intención en ese momento era formar redes entre docentes y autoridades, realización de actividades usando las TIC, armado de rompecabezas, elaboración de diferentes productos, entre los que destacan, pan, pasteles, galletas, cabe mencionar que el CAM cuenta con cocina, horno y máquinas de elaboración de productos de amaranto.

Se inició con el huerto escolar y se prepararon ensaladas, asimismo, con la intención de modificar estructuras de género, los alumnos eran los que recogían los manteles del desayuno, las alumnas repartían los materiales y los desayunos, un alumno que presentaba síndrome de Down moderado y problemas de locomoción era el encargado de repartir los libros de lectura, y el jabón, en pocas palabras se intentó canalizar la energía que él tenía para evitar que continuara con esas prácticas, se comenzó a involucrar a los padres de familia en el sentido de compartir saberes, algunos

de ellos hicieron pasteles, otros les compartieron cuentos y leyendas, en fin creo que la lista sería interminable. En el lapso de un año pude ver esta transformación en mis alumnos, mi intención pedagógica era que lograran reconocer y en algunos casos escribir su nombre, hicieran lecturas de imágenes, pudieran dibujar y/o representar sentimientos o emociones, lograran una coordinación motriz tanto gruesa como fina, portar siempre su identificación, en algunos casos el valor de las monedas, el autocuidado, etc. Considero que en esta dualidad se encuentra inmerso el elemento tolerancia, entendida como la escucha, aceptación, llegando a alianzas, para la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar. Es aquí donde la función del docente mediador juega un papel decisivo en la transformación de estos ambientes de aprendizaje capaces de revalorar su función, mi función.

Es necesario mencionar que todo cambio implica tiempo, un proceso y esfuerzo tanto de los alumnos como mi propia profesionalización docente, en primera instancia el reconocer el qué y para qué se realiza una acción o serie de acciones que permitirán el aprendizaje de los alumnos. Es generar un razonamiento interior el cual necesita del lenguaje para poder ser expresado, es decir, se requiere de una pedagogía dialógica con la que el pensamiento toma cuerpo y crea sentido en palabras de Tébar.

Realmente al ser maestra de grupo frente a CAM me cambió la vida, mis concepciones, limitaciones, poner a prueba todo lo que discursaba estando del otro lado como asesor; en palabras de Tébar (2009), tenemos que aprender por nosotros mismos y después, enseñar a los desesperados, que en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros.

Ante este contexto, al intentar ir al encuentro con el otro que habita en mí, debo reconocer que durante esta trayectoria de pasar por diferentes funciones, estar en otros ámbitos, como ser; maestro de apoyo, asesor técnico pedagógico, maestro frente a grupo en CAM, maestra especialista en secundaria y actualmente directora de la UDEEI, ser ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales, he realizado

acciones que a mi juicio, ahora considero no fueron las más pertinentes, inicialmente mis prácticas como Maestra de Apoyo y Asesor Técnico Pedagógico era ser muy comprometida, pero a medida que uno va desarrollando su práctica y se relaciona con ciertos usos y costumbres del magisterio, trámites burocráticos, tener diferentes interinatos en lapsos cortos, etc., esas prácticas entusiastas, creativas y comprometidas se fueron diluyendo, debido a que antes de ser maestro frente a grupo en el CAM me dejé llevar por las cuestiones administrativas, como lo eran: control escolar tanto de USAER como en el CAM, revisión de incidencias relacionadas con licencias económicas, faltas, retardos, ir con los maestros de apoyo para la aplicación de instrumentos como listas de cotejo y rúbricas que me permitieran observar solo los elementos que deberían contener los denominados Programas de Apoyo Escolar (PAE), y los Planes de Apoyo al Aula (PAA), sin involucrarme directamente en esta relación del alumno, con el maestro de apoyo y docente frente a grupo, de la práctica del maestro de apoyo, y mucho menos de la relación del alumno con el contenido, en ese momento, solo imperaba la cuestión administrativa y normativa, dejando al lado lo pedagógico, así lo demandaba el puesto que yo ocupaba, o mejor dicho fue el rol que decidí adoptar.

Si bien es cierto, mi andar me ha llevado a tener dos miradas completamente diferentes de la forma en atender la diversidad, por un lado la SEP y otro la DGDC de la UNAM, miradas que en ocasiones se contraponen y en otras que van en un camino común. Pero adicionalmente he tenido la fortuna de ser ese viajero al participar en diferentes congresos nacionales e internacionales, poder relacionarme con las formas y modos de vida de las personas con las que he participado en los congresos y a mi regreso, poder compartir tanto a mi familia como a los compañeros de trabajo las experiencias vividas, pero a su vez también he formado parte de esa alimentación de experiencias, lo que me ha llevado a replantear, repensar y en algunos casos a innovar mis propias actuaciones en los dos ámbitos donde me desenvuelvo, como lo hemos visto en este tránsito. Cada narrativa tiene una forma de comunicar, y el narrador imprime su huella única como una obra de arte.

Muchos son los esfuerzos realizados hasta este momento en relación a estas temáticas; sin embargo, es necesario reconocer que aún falta un camino por recorrer e implementar otras estrategias y aditamentos (materiales tiflotécnicos, termoformados, material símil) con la intención de brindar a los visitantes experiencias enriquecedoras y significativas, lo que lleva a reconocer que en esta espiral de vida, nos tenemos que ir fortaleciendo académicamente hablando, ya que como diría Einstein todo es relativo, y además se mueven mis concepciones en este vaivén de la vida.

Es así como he redireccionado mis prácticas, aprendiendo de los otros, generando acciones que permitan una convivencia armónica, con una regeneración democrática cognitiva. Hasta este momento, no quiero decir que lo que he realizado en beneficio de los alumnos haya sido lo más pertinente; sin embargo, me siento satisfecha con el trabajo realizado, debido a que ellos me han enseñado a ser lo que hasta ahora soy. A pesar de las acciones generadas con antelación en los dos mundos que me habitan y que son difíciles de separar, vienen a mí ciertos cuestionamientos, tales como: ¿Qué acciones se tienen que realizar para brindar atención con calidad a los alumnos en contextos formales e informales? ¿Cómo contribuir para generar acercamientos a la ciencia y la cultura? ¿Cómo generar capacidad de asombro, interés y motivación para que se genere el aprendizaje? ¿Por qué se mira a las personas con discapacidad como personas que necesitan de una caridad? ¿Cómo generar condiciones de igualdad social y cultural? ¿Cómo ir rompiendo el esquema al decir que se atiende a la diversidad, entendida esta como discapacidad?

Actualmente ya no solo es cuestión de caridad lo que se les debe brindar a los grupos más vulnerados; sino es una cuestión de derechos donde las condiciones sean equitativas y justas en esa atención a la diversidad, por lo que es necesario generar adicionalmente materiales, técnicas, estrategias y aditamentos que puedan generar nuevas sensaciones y emociones en alumnos y visitantes, ir eliminando las barreras progresivamente no solo de tipo arquitectónico, sino actitudinal, sensorial, con la finalidad de hacer los contenidos accesibles a todos.

Lo que lleva a plantearme las siguientes interrogantes: ¿Qué ha hecho falta para generar culturas y prácticas inclusivas no solo a los guías, sino a curadores, autoridades y todos los involucrados? ¿Por qué no se tiene en cuenta la diversidad social, de edad, género, condición, de cultura del público que lo visita? ¿Qué ha hecho falta? ¿Por qué tendemos a invisibilizar a estos grupos de personas? ¿Por qué no todos los guías anfitriones se interesan en estas temáticas? ¿Cuáles son las concepciones de los guías-anfitriones/divulgadores de ciencia acerca de la inclusión? ¿Qué se aprende? ¿Cuáles son las expectativas de guías-anfitriones ante este público? ¿Por qué no se implementan tecnologías a bajo costo tanto en espacios de educación formal e informal? Para dar respuesta a las necesidades de los visitantes y estudiantes, partiendo de la premisa de la Inclusión y la atención a la diversidad, generar nuevas sensaciones y emociones al público, ir eliminando las barreras progresivamente no solo de tipo arquitectónico, sino actitudinal, sensorial, con la finalidad de hacer los contenidos accesibles a todo el público que los visita mediante recursos tecnológicos.

Considero que en toda intención educativa, dentro de la educación formal e informal debe existir una mediación, debido a que actualmente se habla de un mediador entre el conocimiento y el alumno, se deja a un lado el carácter tradicionalista del docente como mero transmisor del conocimiento, y se mira a partir de un proceso dialógico donde se reestructuran y agrandan nuestros conocimientos, es decir, se modifican nuestras estructuras de pensamiento.

Por tanto, es importante observar cada uno de los procesos; por ejemplo, en mi caso lo miro con los guías del museo, donde se van modificando estructuras de pensamiento y de actuación al dar sus visitas guiadas, o en el caso de mis maestras especialistas al momento de orientar e implementar ciertas estrategias de interculturalidad.

Por otra parte considero que los planteamientos que maneja Tébar en relación con la capacidad de resiliencia y lo planteado por Mathew Lipman de Filosofía para Niños, van estrechamente de la mano debido a que en filosofía para niños se busca que el alumno dentro de la comunidad de diálogo se

sienta seguro sin ser juzgado, que tenga capacidad de tener un pensamiento crítico y esto se fortalece gracias a la autoestima que se va generando con el apoyo del docente. Por eso es importante nutrir la autoestima de los alumnos, de enseñarlos a identificar sus emociones y saber actuar.

Es aquí donde entra en juego la resiliencia, ya que el alumno, maestros y anfitriones tienen la capacidad de reconstruir sus pensamientos, formas de actuar o de interpretar el mundo circundante. Asimismo, aparece la propuesta de Vygotsky y la construcción social del conocimiento, así como el lenguaje y el desarrollo de la inteligencia, donde cobra vida el papel del maestro mediador.

Hasta este momento puedo decir que mi práctica educativa se ha enfrentado a diferentes concepciones propias y las que manejan maestros especialistas, autoridades educativas de lo que es la inclusión y sus formas de atención, debido a que muchos de ellos aún consideran la atención de la UDEEI de forma individualizada y reparadora de aquellos alumnos que enfrentan alguna dificultad para acceder al aprendizaje, por lo que se ha gestionado acciones de orientación, asesoría e implementación de diferentes estrategias que permitan la apropiación de las nuevas concepciones de atención a la diversidad en las escuelas de incidencia.

Por otra parte mi práctica como formadora de guías anfitriones en temas de atención a la diversidad, específicamente a la discapacidad, se ha enfrentado a las diferentes construcciones sociales, a la ansiedad que les generan estas temáticas a los guías que hay en torno a la atención del público con discapacidad, por lo que se ha recurrido a la implementación de cursos libres en atención al público con discapacidad, construcción de materiales símiles, rutas temáticas, folletos en formatos accesibles que sirvan de apoyo a los guías anfitriones en las visitas guiadas.

Hasta este momento puedo decir que he presentado como me he venido construyendo y deconstruyendo estos mundos que me habitan y que he tratado de combinar, generando acciones, replanteando formas de atención, reconociendo mis capacidades y limitaciones, trabajado a favor de la inclusión, procurado generar diferentes rutas que contribuyan a ello, ahora me

cuestiono ¿qué falta por proponer?, ¿por innovar? Para dar una respuesta fehaciente a la diversidad, para colocar mi granito de arena en este mundo tan inmunizado donde en palabras de Eduardo Galeano "El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de combinarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo (y yo le agregaría de crearlo). En la escuela son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación.

Es por ello que cursar la maestría en Educación Básica me ha ayudado a reconocer las huellas que he dejado en este trayecto, en mi habitar en este mundo, ahora reconocer que a pesar de lo trabajado y de lo vivido, aún falta un largo camino por recorrer en estos dos mundos que me habitan, que han conformado lo que soy y lo que quiero ser.

Por eso considero que mi ámbito de incidencia puede estar en dos vertientes:

- La primera, en fortalecer a mi equipo como directora de UDEEI, retomando los planteamientos de la Educación Inclusiva en atención a la diversidad, debido a que mi equipo de trabajo es diverso, una de mis maestras a pesar de la experiencia adquirida durante los años de servicio, aún requiere de orientación, asesoría y acompañamiento en la implementación de estrategias, que favorezcan la atención a la diversidad; y otra de ellas, porque apenas inicia su labor docente de acuerdo a la nueva Ley del Servicio Profesional Docente.
- La segunda, en generar prácticas y culturas inclusivas en ambientes de educación informal como lo es el museo, mediante tecnología de bajo costo, al diseñar un software que permita al público menos favorecido acceder a la ciencia y la cultura.

Como he mencionado con antelación Universum es un museo que se ha caracterizado por generar propuestas al diverso público que lo visita; sin embargo, es momento de cuestionar reflexivamente mis experiencias de lo que he realizado, contraponiendo cada una de ellas, iniciaré cuestionándome ¿Por qué a pesar de los múltiples esfuerzos no se ha logrado generar un impacto real en la atención a la diversidad? ¿Qué es lo que no he vinculado para que se dé esa apertura a la inclusión? ¿Qué es lo que no he hecho adecuadamente?

Estas interrogantes me han llevado a reconocer que me he inclinado en estos años en mi paso por el museo solamente a la atención de la discapacidad, por lo que tengo que ver más allá de esa población; es decir, tengo que mirar a la diversidad de forma holística y propiciar el salario mínimo cultural, en aquellas poblaciones que han sido vulneradas e invisibilizadas por mucho tiempo.

Por lo que se hace necesario generar una sensibilización no solo a los becarios del museo como lo he venido trabajando, sino a todos los visitantes que asisten a él, tratando de generar una "empatía" en los demás visitantes al entender las condiciones y dificultades que enfrentan los diferentes grupos poblacionales, para poder acceder a la oferta cultural que brinda Universum.

Para disminuir las brechas de desigualdad cultural generando prácticas reales y culturas a favor de la inclusión de todos los visitantes, con la finalidad de poder acceder a la oferta cultural que brindan los museos.

Mediante la construcción de una comunidad de aprendizaje y el diseño de un software que permita favorecer la participación de todos los visitantes con la intención de crear inclusión, igualdad y diálogo, basado en el diseño universal, el aprendizaje dialógico y el uso de las TIC.

Como lo menciona Melero en el primer capítulo de su libro *Construyendo una escuela sin exclusiones*, debemos ser capaces de despertar la responsabilidad y la autonomía, ya que el proceso de aprendizaje es una actividad cooperativa y solidaria.

REFERENCIAS

Arias-Cardona, A. V. (2015). *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos cientificos* (pp. 171-181). Facultad de Psicología, Universidad CES.

Bolivar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Butler, J. (2012). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, SA.
Foucault, M. (2016). *El origen de la hermeneutica del sí. Conferencias de Dartmouth, 1980*. México: Siglo XXI.
Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure Editorial, SA.
_____ (2010). *El grito manso*. México: Siglo veintiuno.
Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo* (trad. por Jorge Eduardo Rivera). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
Ricoeur, P. (2000). *Documentos: Narratividad, fenomenología y hermenéutica* (pp. 189-2007). *Análisi: quaderns de comunicació i cultura*.
_____ (2006). *La vida: Unrelato en busca de narrador*. México: Ágora.
Secretaría de Educación pública (SEP) (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategías.* México: SEP.
Tebar, B. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Madrid: Editorial Docta y Magisterio Editorial.

Páginas electrónicas

SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.* http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/modelo_de_gestion_educativa_estrategica_modulo_1_pec.pdf
SEP (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC* http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/matgestmodulo6.pdf
SEP (2010). *Modelo de gestion educativa estrategica* http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/modelo_de_gestion_educativa_estrategica_modulo_1_pec.pdf
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (s.f). https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

PLURAL Y MÚLTIPLE

de miradas, sujetos y perspectivas

es una obra editada y publicada por la **Universidad Nacional Autónoma de México** en la Coordinación Editorial de la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**, Av. de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, CP 54090. Se terminó de formar en septiembre de 2020. En la composición tipográfica se utilizaron las familias Garamond Premier Pro 12.5:15, Calibri 8:10 y Avrile Serif 12:16 pts.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de
José Jaime Ávila Valdivieso

Pedidos:
Librería FES Iztacala: 5623-1194
Coordinación Editorial: 5623-1203
Correo-e: josejav@unam.mx

Los Reyes Iztacala, 2020