

5 DE OCTUBRE DE 2012

NÚMERO DE RESERVA:

EN TRÁMITE

ISSN: EN TRÁMITE

\$80⁰⁰ MN • \$7⁵⁰ USD

4

Voces

de la **Alteridad**

De aclaraciones infinitas

Notas para medir
la discriminación social

Universidad y discapacidad,
un pendiente posible

Lo dicho, lo escrito, lo ignorado.
Ensayos mínimos entre Educación,
Filosofía y Literatura

Aprendimos que la lucha de las personas
con discapacidad debe ser, fundamentalmente,
de ellas mismas



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES
SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA



Voces de la **Alteridad**

Voces de la Alteridad

DIRECTORA DE LA REVISTA

Patricia Brogna (ARGENTINA-MÉXICO)

COMITÉ CIENTÍFICO-ACADÉMICO

Zardel Jacobo Cúpich (MÉXICO)

Alma Lidia Martínez Oliva (MÉXICO)

COMITÉ EDITORIAL

Julietta Alicia Alvarado Affantranger (MÉXICO)

EDITOR RESPONSABLE

José Jaime Ávila Valdivieso (MÉXICO)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Alfredo Jerusalinsky (ARGENTINA-BRASIL)

Dra. Rosita Edler Carvalho (BRASIL)

Dra. Valdelucia Silva (BRASIL)

Dr. Nelson Araneda (CHILE)

Dr. Claudio Muñoz (CHILE)

Dra. Ma. Teresa García (CUBA)

Dr. Guillermo Arias (CUBA)

Dra. Beatriz Miranda (ECUADOR)

Dr. Evgen Bavčar (ESLOVENIA)

Dr. César Coll (ESPAÑA)

Dr. Jesús Melero (ESPAÑA)

Dr. Len Barton (INGLATERRA)

Dr. Peter Mittler (INGLATERRA)

Dr. Todd Fletcher (ESTADOS UNIDOS)

Dr. Stanley Swartz (ESTADOS UNIDOS)

Dra. María Bove (ESTADOS UNIDOS)

Dra. Margarita Gómez Palacio (MÉXICO)

Dr. Eliseo Guajardo Ramos (MÉXICO)

Dr. Pedro Sánchez Escobedo (MÉXICO)



Dr. José Narro Robles
Rector



Dra. Patricia D. Dávila Aranda
Directora

Dr. Ignacio Peñalosa Castro
Secretario General Académico

Dr. Claudio Antonio Carpio Ramírez
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



Dr. Víctor Manuel Mendoza Núñez

DIRECTOR

Dr. Vicente J. Hernández Abad

SECRETARIO GENERAL

Dra. Rosalinda Escalante Pliego

SECRETARIA DE INTEGRACIÓN,

PROMOCIÓN Y DESARROLLO ACADÉMICO

M en C Faustino López Barrera

SECRETARIO DE PLANEACIÓN

Lic. Raymundo David García Barrón

SECRETARIO ADMINISTRATIVO



Dra. Zardel Jacobo Cúpich
DIRECTORA

Voces de la Alteridad, Año 4, N.º 4; periodicidad semestral, editada por la **Universidad Nacional Autónoma de México**, Edificio B. 3.º piso, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, Delegación Coyoacán, CP 04510, Distrito Federal, México; editada e impresa por la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**, Av. de los Barrios N.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, CP 54090, Estado de México, México; tel. 5623-1203, correo-e: joseja@campus.iztacala.unam.mx Coordinación editorial: MC José Jaime Ávila Valdivieso. Directora de la revista: Patricia Brogna. Reserva de derechos al uso exclusivo: en trámite; ISSN: en trámite. Licitud de título y contenido, en trámite, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas de la Secretaría de Gobernación. Permiso Sepomex, en trámite. Este número se terminó de imprimir el 5 de octubre de 2012. Se tiraron 100 ejemplares de 58 páginas sobre papel bond de 90 g/m² a 1x1 tintas para interiores y papel couché de 250 g/m² a 4x0 tintas para portada.

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 CUIDADO DE LA EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO Lic. Jorge Arturo Ávila Gómora CORRECCIÓN DE ESTILO DG Carlos Domínguez Moreno DISEÑO DE PORTADA Y DISEÑO EDITORIAL, DIAGRAMACIÓN Y FORMACIÓN Carmina Hernández Covarrubias GRABADOS DE PORTADA

Impreso y hecho en México

Contenido

Sección Académicos

De aclaraciones Infinitas

Carlos Skliar

8

Notas para medir la discriminación social

Manuel Canales

22

Universidad y discapacidad, un pendiente posible

Ana Tamez

31

Sección Resonancias

Lo dicho, lo escrito, lo ignorado.

Ensayos mínimos entre educación,
filosofía y literatura

Carlos Skliar

44

Reseña: "Mar adentro" y
"La escafandra y la mariposa"

Zardel Jacobo Cúpich

45

Visiones y revisiones

Patricia Brogna

50

Sección Experiencias y Testimonios

Aprendimos que la lucha de las personas
con discapacidad debe ser, fundamentalmente
de e llas mismas

Autor Con Apellido

53



Sección **A**cadémicos



De aclaraciones e indecisiones provi

sobre la inclusión

-Entonces, ¿quiénes son los que filosofan, Diotima –le dije yo-, si no son los sabios ni los ignorantes?

-Claro es ya incluso para un niño –respondió- que son los intermedios entre los unos y los otros, entre los cuales estará también el Amor.

Platón. El banquete.

Carlos Skliar

que surge a veces como obligación jurídica, a veces bajo la forma de una responsabilidad ética y un deseo, a veces como una mera apariencia de la bondad y otras veces como si fuera apenas una declinación del ánimo; una suerte de aceptación amarga hacia la venida de los otros; sobre esa inclusión que no se sabe muy bien si es continuación o no de la tan mentada “integración”, si es una abertura hacia la heterogeneidad, la pluralidad, la multiplicidad, la atención a la diversidad, si lo que cabe en ese “todos” incluye a propios y extraños, conocidos y desconocidos, feos, sucios y malos, o si es un alojamiento provisorio de algunos cuerpos, aprendizajes y mentes extrañas e infrecuentes; más que un texto sobre “esa” inclusión, insisto en aclararlo, estas páginas se plantean una cuestión radicalmente otra: se trata de una

1. Valga la aclaración, la aclaración primera: más que un texto sobre la educación inclusiva, sobre las escuelas inclusivas, sobre los “valores” inclusivos, sobre esa inclusión que tanto merodea por la escena educativa (que tanto ¿promete? ¿asusta?, ¿perturba?, ¿intimida?, ¿molesta?, ¿enaltece?); sobre esa inclusión que parece ser para todas y todos en todos los sitios institucionalizados y mucho más allá también; sobre esa inclusión

infinitas

soras

y la diversidad en educación



pregunta vital, álgida y en extremo sensible en torno del significado del “estar juntos” en las instituciones educativas o, en otras palabras, de los posibles sentidos de la convivencia en la educación.

Pero: al decir convivencia, al pronunciarla, al invocarla, me da la sensación que muchos podrían sobreentender más bien ese “aprender a vivir juntos” o bien “enseñar a vivir juntos” de neto espíritu curricular, temático, reglado, banal y superfluo, ya esbozado y diseñado por algunos técnicos y políticos hacia los comienzos de este siglo. La convivencia a la cual hago mención, tendrá que ver aquí con una sensación de fricción, con los embates, con el caos, con la perturbación que se produce en el encuentro con el otro y con lo otro y

también con la imposibilidad misma de encontrarnos; en síntesis, se trata de una convivencia que se aleja por completo de esas imágenes de aparente calma casi sepulcral, con la que se pretende definir toda ecuación armónica, incluso idílica, al interior de las comunidades educativas.

Porque: “toda palabra depende de la boca que la pronuncia”, dice Nietzsche. Su cita resuena aquí no apenas para afirmar que toda palabra, por ejemplo la palabra “inclusión”, tiene autoridad y autoría desde su propio origen; no sólo para pensar que según “qué boca habrá qué inclusión”, sino, sobre todo, para dejar explícita una intención y una fuerte convicción: la de eludir toda tentación por decir “qué es y qué no es, verdaderamente, la inclusión”, “cómo debería ser, efectivamente, la inclusión”, o bien “que habría que hacer para que lo que se hace sea, alguna vez, algún día, inclusión” o, más aún, “dictaminar de una vez y para siempre la naturaleza y las propiedades de la inclusión”.

Digo: más que un texto sobre la naturaleza de las acciones del incluir, respetar, aceptar, valorar, tolerar y reconocer al otro de la educación —esas acciones que, aunque diferentes entre sí, se imponen como valores de la literatura “inclusivista”; esos verbos que indican acciones que no siempre suponen relaciones de “amorosidad” sino más bien la expresión de una asimetría de posiciones o, directamente, diferencias de altura; ese otro que se vuelve tanto enemigo como enigma, tanto presencia como ausencia, tanto banalizado como misterioso—; entonces: más que declarar, más que enunciar qué le pasa al “otro” de la educación —qué no tiene, de qué padece, qué le falta, qué hay que hacer con él— este texto se propone ser, apenas, una indagación acerca de una posible hospitalidad educativa, una posible disponibilidad, un recibimiento, una bienvenida, en fin, una acogida al otro, a cualquier otro, a todo otro.

Porque: “La vida que dentro de nosotros fluye pide una cierta transparencia”, escribe María Zambrano,

y esa transparencia nos solicita, nos exige, que conversemos sobre lo que **nos** pasa con la diversidad, la inclusión y la educación y no ya sobre lo que pasa con ello. Como si la diversidad, la inclusión (y la educación) fuesen apenas términos utilitarios, externos, serviles y ajenos que nada nos dicen acerca de las relaciones y las experiencias educativas, de esas relaciones y experiencias que son la fuente y el corazón de los saberes pedagógicos (¡pero nunca al revés!). Como si de todo lo que habría que hablar, escuchar, escribir y leer en este “asunto” particular fuera la obligación por averiguar si estamos o no “preparados” para la inclusión, si hay “capacitación” previa y qué dispositivo es necesario para “prepararnos”, “anticiparnos”, “prever”, antes que el otro, los otros, lleguen hasta nosotros, a nuestras instituciones.

Subrayo: más que formular el desenlace feliz de una incógnita que parece ser exterior a nosotros mismos, más que desanudar el problema educativo que es atribuido

a los otros, incluso más que trazar los senderos de los textos legales que indican el camino inexcusable hacia la inclusión, de lo que se trata es de poner bajo sospecha esa tensión inviolada e inviolable entre “nosotros” y “ellos”, o entre “los mismos” y “los diversos”, o también entre “los normales” y “los anormales”, los “diferentes”, los “desiguales”.

Porque: “hasta que el sol no te excluya, yo no te excluiré”, dice Walt Whitman, y con ello; anuncia toda la provisoriedad, toda la fragilidad y toda la contingencia de la escena educativa. También, sugiere que no podemos ser más altos que el sol al excluir, ni más perfectos que los astros al suponer que habremos de incluirlos.

Ahora bien, convengamos en algo: el “mundo” le pone las cosas difíciles a la educación, al menos, tal como la entendían y la entienden hoy buena parte de los técnicos y/o los críticos especializados en Pedagogía. El mundo le pone difíciles las cosas a la educación porque

el mundo se ha puesto difícil. O, mejor dicho, el mundo se nos ha puesto difícil. Pero no difícil de comprender ni de explicar, no difícil de razonar o interpretar, no difícil de interpelar o discernir; para ello, hay suficientes “compreendores” y explicadores de turno. Se trata más bien de la dificultad de habitar el mundo. Ya no es sólo la aridez y la sequedad global lo que nos interroga. Ya no es sólo la pérdida de cierta brújula ideológica –ya que la inclusión viene tanto por derechas como por izquierdas-. No es, siquiera, la aceleración inexpressiva del progreso y su derrumbe. Es otra cosa. El mundo le pone difíciles las cosas a la educación porque le reclama, casi le ordena que ponga en pauta normas, valores, ideales, sentidos, miradas, sueños, órdenes, saberes que el propio mundo, por lo general, no ofrece.

Esta solicitud del mundo deja a las escuelas un tanto desacomodadas y desconcertadas con respecto al mundo o, incluso, parece dejarlas fuera de él. Sin embargo, y aunque parezca una zonzera, habría que decir que las instituciones educativas están dentro del mundo. Vale recordarlo, aunque pesan sobre ellas designios y mandatos que provienen desde una cierta ajenidad. Es un “afuera” que mira a la educación como si nada tuviera que ver con ella.

Lo que sigue es, entonces, inevitable: ¿Es ese mismo mundo, que encierra y mata a los inmigrantes, el que produciría acaso escuelas para incluirlos? ¿El mismo mundo que no tolera a los extraños, los acogería suavemente en las escuelas? ¿El mismo mundo que pone en pantalla cuerpos perfectos -¡que son más dibujos que cuerpos!- sería capaz de dar muestras de aceptación y sentirse responsable por otros cuerpos deficientes, defectuosos, bizarros, monstruosos, anormales? ¿El mismo mundo que, a través de sus imágenes engañosas, juega a la guerra contra la infancia, contra la juventud, la adultez, la ancianidad, sería el encargado de darle valor, hondura y espesura a las diferencias?

Aún así, es necesario hacer otra aclaración. La situación es grave, más que grave: no hay inclusión; al menos no la hay desde este lado del mundo. Es apenas del 1 al 5% de la infancia y adolescencia con discapacidad que está en el sistema público de enseñanza en nuestro continente. Muchísimas niñas de todo el mundo no van a la escuela. Hay infancias esclavizadas, prostituidas, desamparadas, refugiadas, en situación de calle, de drogadicción, de hambre, en fin, de muerte. Por eso mismo, sería ingenuo querer encerrarlo todo en la fórmula repetida y repetitiva de la exclusión/inclusión. Las cosas de este mundo son, todavía, mucho más complejas y, sobre todo, mucho más desconcertantes.

Al fin y al cabo: intentaré escribir aquí mis percepciones a propósito de algunas promesas educativas. Promesas, por un lado, de

paraísos de diversidad y por otro, que tienen que ver con el supuesto fin de la tiranía de la normalidad. Promesas todas juntas, todas separadas; promesas de integración; luego, promesas de atención a la diversidad; más luego, promesas de inclusión.

2. Habría aquí que seguir un supuesto comienzo obligatorio (¿un relato obligado?) sobre la diversidad y la inclusión educativa. Así lo sugieren los argumentos de una buena parte de las fuentes bibliográficas, las explicaciones que se suelen oír en los discursos de ciertos especialistas y las justificaciones legales con que se revisten un buen número de documentos oficiales.

Habría aquí que explicar, primero, la historia del concepto “diversidad” y la historia de las ideas inclusivas. Pero también: habría que mencionar los meandros jurídico-legales, en torno al derecho, a la educación y a la educación inclusiva. Más aún, habría que hablar de

las condiciones del trabajo de los docentes. Habría, todavía, que hacer el relato furioso de la expulsión, de las exclusiones, la desintegración, la desidia, el abandono, la barbarie política, social y educativa.

Habría que ver si no se resuelve todo en una definición más o menos satisfactoria de “diversidad” y de allí plantear lo inexcusable de una relación inclusiva con ella. O decir que la inclusión es el único vínculo posible y dejar allí la diversidad.

Y, sin embargo, no voy a tomar ese rumbo o, al menos, no voy a seguirlo fielmente. No porque no sea necesario o importante, sino porque tengo la impresión que repetiría hasta el hartazgo lo ya conocido, lo ya sabido. Esa repetición no tendría, en este caso, por fuerza, ninguna consecuencia ética diferente, ningún cambio de miradas en particular.

Está claro que no se trata de ignorar o despreciar ni el aparato jurídico, ni la historia de ciertas ideas, ni la incumbencia por rever las condiciones en las que se trabaja en las instituciones, ni las diferentes dimensiones de la tragedia educativa.

Aquello que quisiera es producir una escritura acerca de las experiencias y los efectos de una intención educativa que sobrevuela, a veces rasante, otras a demasiada altura y otras sin ser siquiera vistas, alrededor de las instituciones escolares, los maestros y maestras, las administraciones, los ministerios, los organismos internacionales, la *mass media* y, en fin, por la comunidad familiar y escolar.

Quisiera hacerlo sin elaborar una lista probablemente larguísima, sí, pero indigna e inmoral, de los individuos, grupos y comunidades excluidas que deban ser incluidas; no sólo porque siempre nos olvidamos de algo y de alguien, no sólo porque el “todos y todas” es pura enunciación y exige, siempre, visibilidad y control, no sólo porque no podemos confesar todo aquello que ignoramos. No quisiera hacerlo, sobre todo, porque creo que la educación es, (como queda dicho desde el capítulo anterior) una educación para cualquiera, para un otro cualquiera; y ello,

vuelve muchas veces innecesaria la descripción de los sujetos con sus nombres identitarios, o sus “sobrenombres de diagnóstico”, o el dispositivo de saber adosado sobre sus espaldas. Y todo ello es por completo diferente a una discusión, por supuesto que necesaria, que se puede plantear en los términos de una educación ya no sólo de cualquiera, sino de cada uno en particular como singularidad específica.

La doble mirada educativa, sobre otro cualquiera y sobre cada uno en particular, merece un sitio más adelante en mi escritura; pero cabe, ahora mismo, preguntarse: ¿es la diversidad cualquiera y cada uno; o es cualquiera pero no cada uno; o es cada uno pero no cualquiera? ¿Y la inclusión hace mención, incorpora, piensa y siente a cualquiera y a cada uno; o a

cualquiera pero no a cada uno; o a cada uno pero no a cualquiera? No me parecen preguntas menores.

Por esa razón, quisiera que esa escritura no sea para definir con exactitud elegante y algo arrogante, el qué quiere decir finalmente “inclusión educativa” o “educación inclusiva”, o qué quiere decir efectivamente “diversidad”. Ni quisiera escribir, tampoco, para dotar a esos efectos de sentido de una cierta historicidad puntual y puntillosa (en los términos de unos relatos jurídicos, marcos regulatorios, leyes fundacionales) sino, entre otras razones, porque tengo la sensación que hay ciertos relatos que se han vuelto obligatorios sobre la inclusión y la diversidad que imponen principios, determinaciones y regímenes de verdad, que se

tornan en apariencia modos de narrarnos y de narrar la existencia educativa igualmente obligatorios.

Quisiera, entonces, buscar la ambigüedad del relato inclusivo y de la diversidad, sus sabores, sus miedos, sus pliegues, sus modos de decir, sus formas de callar y su estrategia de diseminación. Porque creo que la pedagogía tiene que ver con la narración, con los modos de narrar, con la experiencia de la narración. Como escribe Carina Ratte-ro: “(...) podemos ir ensayando otros modos de nombrar y contarnos lo que somos. Es necesario restituirle a la educación, a las palabras con que la nombramos, también su

opacidad, sus sin sentidos, sus sombras. La Pedagogía es relato”.³

La primera dificultad para pensar los relatos en cuestión podría consistir, quizá, en ver cómo dotar de sentido a ese conglomerado de expresiones relativamente nuevas, tales como “educación para todos”, “atención a la diversidad”, “educación inclusiva”. ¿De dónde vienen esas expresiones? ¿Dónde habitan? ¿Hacia dónde van? ¿Quién o quiénes las pronuncian? ¿Cómo se escuchan? ¿Quién o quiénes las escuchan? ¿Cómo se traducen? ¿Se vuelven, acaso, vitales? ¿Ineludibles? ¿Unas entre otras tantas opciones de cuño reformista? ¿O son pura fantasmagoría, fosforescencia, arena entre los dedos?

Para poder pensar en ello quisiera detenerme, sobre todo, en la cuestión de la educación inclusiva, la más reciente y la más provisoria de todas esas expresiones. Para quien

se acerca, está cerca, habita en medio o busca esa cuestión: ¿qué recorridos, caminos, trayectorias y/o relatos le son dados a sentir y a pensar? ¿Cuáles textos, cuál literatura, cuáles materiales se configuran como posible especificidad y están disponibles? ¿Qué definiciones, qué decisiones, qué pasados y qué horizontes se ponen en juego? ¿Qué relación se hace o se procura hacer con respecto a la necesidad de cambios educativos: reformas, tradiciones, paradigmas, transformación de sí mismo, transformación de los otros?

Pero, por otro lado: ¿proviene todo ello desde fuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar adosada que quiere transformarse insistentemente en una nota editorial novedosa? Entonces, si no fuera así: ¿No habría que decir, acaso, que ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la diversidad habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa en sí? ¿No es en esa escena, justamente,

3 Carina Rattero. *La gestión de políticas educativas inclusivas. Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política*. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas, Resistencia, Chaco, 31-10-07, FOPIIE, Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa.

donde se producen los encuentros y desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas y los huracanes, la amorosidad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al otro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y el misterio de los aprendizajes, la necesidad de relación “entre nosotros”, la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos de “saber” y de “experiencia” educativa? Por tanto: ¿Hace falta el apartado inclusivo, la temática y las palabras inclusión y diversidad, una formación específicamente inclusiva, un lenguaje inclusivo, un currículo inclusivo para la diversidad?

Ese conjunto de preguntas, aunque muy irregulares y distantes entre sí, no es ocioso ni azaroso y tal vez se

pueda resumir con más honestidad en el siguiente interrogante: ¿Cómo se *incluye* la (noción, idea, experiencia, tema, definición, presentación, discusión, intención, materialidad, política, práctica de) *inclusión* en los diferentes escenarios educativos? Un interrogante equivalente podría plantearse también con respecto a la diversidad: ¿Cómo se incluye la (noción, idea, experiencia, tema, definición, presentación, discusión, intención, materialidad, política, práctica de) *diversidad* en la educación?

Bajo esas premisas y con esas dudas, aunque pensadas y nominadas de modos bastante diferentes, intenté en los últimos años construir un tejido de conversaciones sobre la diversidad y la inclusión en distintos

ambientes de formación y de trabajo docente⁴, centrándome particularmente en la experiencia de estudiantes de Pedagogía, general y especial, y en la de las maestras y maestros que actúan en el nivel de educación inicial, primaria y de educación especial.

Pero antes de que sobrevenga la más que temida pregunta sobre cómo, con qué método, bajo qué estructura de análisis, desde qué pre-figuración, con cuáles instrumentos, qué análisis de discurso, entre otras, fue construido ese tejido conversacional,

diré, con toda la sencillez posible que: “apenas” quise conversar con estudiantes de Pedagogía y con maestras y maestros (tanto de educación común como de educación especial, pues la división aún existe en muchos países y es todavía tajante) acerca de los sentidos, las imágenes y los discursos sobre la diversidad y la educación inclusiva diseminadas por doquier. Y ese “apenas” de la conversación merece, si se me permite, algunos párrafos aparte.

Rodeados, acechados o resignados como estamos de cuestionarios, entrevistas, grupos focales, informes, relatorios, evaluaciones, mediciones, diagnósticos, instrumentos, escalas, pactos de enseñanza y más, quizá lo que nos haga falta en los tiempos que corren sea la posibilidad de conversar

4 En orden cronológico menciono aquí los diferentes proyectos en cuestión: 1) Proyecto: “Los sentidos implicados en ‘la atención a la diversidad’ en educación”, realizado en la Universidad de Barcelona, España, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, con el apoyo de la Generalitat de Catalunya, durante el período agosto del 2000 a marzo del 2001, junto a Nuria Pérez de Lara, José Contreras Domingo, Caterina Lloret y Virginia Ferrer; 2) Proyecto: “Pedagogía de las diferencias”, desarrollado en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, Departamento de Estudios Especializados, con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas del Brasil, CNPq, durante el período 2003-2004; 3) Proyecto: “Imágenes y discursos de la diferencia en la educación”, con sede en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Área de Educación, con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET, aún vigente.

a propósito de aquello que nos pasa en la educación. No, como ya lo expresé antes, sobre lo que pasa (como si se tratara apenas del lenguaje de la información), sino sobre lo que nos pasa. De ahí sigue que la cuestión en pauta en las conversaciones aludidas no haya sido ni sea hoy, por ejemplo: “¿qué pasa con la inclusión?”, “qué pasa con la diversidad”, sino más bien: “¿qué nos pasa con la inclusión?”, “¿qué nos pasa con la diversidad?”.

Este cambio de acento es, a no dudarlo, un cambio de dimensión y de posición en la conversación, porque no remite ni se interesa demasiado con una categoría, con un concepto, con una definición, un axioma; más bien busca y quiere saber algo acerca de nuestra relación con todo ello; pretende escuchar nuestra intimidad y nuestra interioridad, saber a qué resuena (si es que resuena), qué reverberaciones tiene (si es que las tiene), qué ecos provoca en otros (si es que los provoca).

En esas experiencias de conversación con estudiantes y docentes (que se prolongaron en el tiempo, que se sucedieron más o menos ininterrumpidamente, que duraron lo que puede durar una conversación, que comenzaron y acabaron sin un rumbo fijo, que expresaron más bien una intención por darle sentido al “durante” de la conversación y no tanto insistir en su origen y en su destino conclusivo) acontecieron muchas cosas: nos interrogamos, nos cuestionamos, dudamos, pensamos, sentimos, leímos, padecemos, escribimos, nos miramos, nos quedamos en silencio, se impusieron relatos ajenos, del todo formales e, incluso por momentos, no nos fue posible conversar. Sólo hubo y hay un punto de partida más o menos claro: querer conversar sobre aquello que nos pasa y hacerlo de un modo honesto, lo más transparente posible, sin zancadillas, sin trucos de magia, sin estridencias, sin fuegos de artificio, sin espejos de colores.

Aquí debo admitir la influencia que ejercieron en mi la lectura dos textos acerca de la experiencia de la conversación: uno, de Jorge Larrosa (*“Una lengua para la conversación”*⁵, y otro de Miguel Morey (*“De la conversación ideal. Decálogo provisional”*⁶). Ambos autores se preocupan con los disfraces con que se han revestido las ideas y las palabras que giran en torno de ellas. Ambos textos buscan, casi con desesperación, esa filiación esquiva entre el qué decir, el quién lo dice y el cómo se disemina lo dicho. Ambas

escrituras tienen en común esa atención escrupulosa a las máscaras institucionales con que se pretende regular, administrar, y de ese modo destruir la conversación.

Ambas autorías se sienten terriblemente incómodas con los simulacros de conversación que ocurren, a diario, en el lenguaje pretendidamente académico. Ambas lecturas parecen querer decir que toda conversación debería prohibir el “porque lo digo yo” y el “y tú qué” para poder ser, justamente, conversación. Como si se tratara de quitarse de la idea que conversar es apenas un doble monólogo de dos “yoes” que siempre están en paralelo y que nunca se tocan, es decir, que nunca se afectan, nunca se mueven, nunca se quiebran. Así, la conversación se vuelve el disfraz de la conversación misma. Una impostura de conversación, un modo paradójico de quitarse de la conversación, aunque

5 Jorge Larrosa. Una lengua para la conversación. En Jorge Larrosa & Carlos Skliar (Coord.): *Entre pedagogía y literatura*: Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2006, pp. 25-40.

6 Miguel Morey. De la conversación ideal. Decálogo provisional. En: *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Editorial Sexto Piso, 2007, pp. 413-430.

haciendo de cuenta que estamos “conversando”.

Ahora bien: ¿Cómo conversamos cuando conversamos sobre la inclusión, sobre la diversidad? ¿Es una conversación puesta en un tono abstracto? ¿Se trata de imperativos a seguir? ¿O es una conversación más bien del cotidiano, de los encuentros y desencuentros “cara a cara”? En ese sentido: ¿Podremos decir algo que no contenga apenas eufemismos, afirmaciones que se vuelven credos de superficie, fórmulas con desenlaces rápidos? ¿Se trata de un vulgar “estar a favor” o “estar en contra” de la inclusión? ¿El conversar sobre la inclusión y la diversidad promueve por sí modos de pronunciación, de enunciación, de formulación ya anticipados y obligados por la repetición y la insistencia de una literatura especializada? ¿Podremos decir algo que no se haya dicho aún o decirlo de un modo diferente a lo que ya se dijo y ya se escribió?

NOTAS para medir la discriminación social

Reflexiones desde el oficio

Manuel Canales

Escuela de Sociología, Universidad de Chile.

Durante los últimos quince años he medido la *discriminación social*. Acaso conviniera nombrarla en plural, pero, como veremos, el uso singular tiene, también, sus buenas razones. En esos intentos –discutibles, pues la discriminación social es un ejemplo ostensible de que no todo es “número”– he podido reconocer algunas constantes que quiero compartir en este texto.

Como conjunto, estas notas no pretenden un carácter sistemático; sólo buscan recuperar lo sabido del mismo modo en que lo fui aprendiendo, como lecciones de oficio. En el mismo sentido, no pretenden exhaustividad, aunque debieran aceptar bien la condición de pertinencia, al menos, para colegas que anden por estos caminos.

Voy a reflexionar en torno a cuatro nociones/tensiones:

a) La discriminación está en la mirada; b) discriminación social y auto-discriminación social; c) discriminación social y autoritarismo y d) la discriminación socioeconómica y pobreza.

1. La discriminación no tiene relación con los colectivos discriminados, sino sólo con la mirada o actitud discriminadora

El evento discriminatorio no refiere al sujeto/objeto de la discriminación, sino que se explica, enteramente, por el agente discriminador. Esto es, que la discriminación a una *minoría*³, cualquiera entre todas, está conectada con la discriminación a cualquiera otra; que quienes tienden a marcar discriminación respecto de alguna, tienden a marcarla en todas. Hay quienes efectivamente discriminan a todas, otros sólo a algunas. Pero, entre ellos, hay una continuidad que mantiene, en más o en menos, una misma actitud basal discriminatoria. Sólo

3 Digamos de entrada que “minoría” no es esencialmente un asunto cuantitativo, sino esencialmente cualitativo. La mayoría es más, no en número, sino en nombre o prestigio –poder, dinero, “valor social”–. WASP, blanco, anglo y protestante refiere precisamente ese modo social de imperar, los mismos de las oligarquías latinoamericanas, que predominan como mayorías socioculturales mientras se reproducen, casi, en la soledad estadística de las castas.

sobre éste considerando, cabe ponderar las diferencias de la discriminación respecto de los distintos colectivos sociales minorizados; por ejemplo, la discriminación doctrinal, en Chile, es muy alta en *racismo*, *clasismo* y *xenofobia* (entre 40 y 25%), pero tiende a ser cada vez más baja en *género* (entre el 5 y el 10%). Sin embargo, hay continuidad: los que son *machistas*, lo son también, casi con muy alta probabilidad, *clasis-tas* y *racistas*, aunque no es cierto, por la razón aludida, a la inversa.

Puede inferirse algo para nosotros, al inicio, fue una sorpresa⁴: estudiar la discriminación no es estudiar a las minorías, sino a la mayoría (cualitativa) que se erige en norma y minoriza a los demás, que en última instancia sólo sabemos del que mira (“mirar en menos”, “mirar para abajo”): en última instancia ese el objetivo del estudio. Y es la base final, por lo demás, de la disputa social contra la actitud discriminatoria, cualquiera sea su forma final. Mientras exista la actitud discriminatoria, siempre habrá quien sea objetado por ella. No se trata entonces de la defensa de alguna minoría en particular, sino de la objeción a la mirada “mayoritaria”, con que ciertos sujetos se erigen en norma y baremo, en suma, en normalidad. Lo que queda latiendo así, es la crítica contra la idea misma de normalidad y sus cultores y regentes. La lucha contra la discriminación

4 Lo que también merece su análisis: está en el corazón de la discriminación, cuando ya es sentido común, el pensar que está asociada a los colectivos discriminados –como si aquellos tuvieran o portaran una diferencia que inevitablemente, aún así nos disgustare, a ser objeto de discriminación. La sorpresa de la que se habla es la muestra mejor de la *naturalización* de la discriminación; como si estuviera en la *realidad*, y no en el ojo que la mira.

es también la resistencia a la jerarquía entre distintos: todos diversos en *ser*, pero todos “iguales” en *poder* y *deber*.

2. Discriminación y auto-discriminación: acaso la forma mayor de la discriminación es aquella interiorizada por el discriminado

Ojos rubios: así titulamos un análisis de una encuesta sobre auto-percepción étnica y nacional en Chile. Queríamos medir la discriminación “racista” no del modo clásico, objetando a otro, sino en sus formas reflexivas; esto es, en relación con el mismo grupo de pertenencia. Así, trabajamos con dos ejercicios: en uno, preguntamos al encuestado por su auto-identificación étnica, en el otro, directamente por su “color”.

Ud. diría que es originariamente:

- Mapuche
- Mestizo de mapuche y español
- Español
- Otras nacionalidades (europeas principalmente)

El porcentaje que se reconoció *mapuche* estaba en la escala de lo esperado. El porcentaje de *mestizos* en cambio resulta fuertemente castigado y no alcanza al 50%, mientras que la forma *española* es altamente sobre/estimada, alcanzando en torno al 30% o algo más. El porcentaje de otras nacionalidades tiene la misma sobrecarga positiva, y alcanza alrededor del 8%.

De resultas, entonces, aproximadamente cerca del 40% de la población chilena se consideraba “europea”. El *blanqueo* de los apellidos, y la infinitesimal variación fenotípica del mestizo, así como la tendencia de colonizaciones posteriores a la española (por ejemplo paradigmático, la alemana del sur de Chile, pero no sólo ellos) a mantener el prestigio de la no “natividad”, pueden explicarlo. Hay que *creer para ver*, decía Maturana. No se quiere ser (creer) quien se es.

En el imaginario pictográfico ocurre un análogo. La auto-percepción respecto a lo *moreno* y lo *claro* o *blanco*, parece indicar una tendencia a la auto percepción y, sobre todo, auto-valoración en rasgos que se acercan al modelo blanco o *luminoso*⁵. Pero esto mismo vale para la

discriminación de clase (los pobres discriminan más a los individuos de clase baja) aunque parece no valer lo mismo ya para género, ni para generaciones.⁶

En ese sentido, me parece interesante atender a esta dualidad: medir la discriminación como objeción o menosprecio del otro, pero también medirla sobre sí mismo; esto es, sugiero integrar indicadores directos de autodiscriminación como los citados. Se revela, de ese modo, que la discriminación es más fuerte cuando es interiorizada por los discriminados: cuando eso ocurre estamos en presencia de una cultura basada y construida en la creencia absoluta de la desigualdad natural, en valor, de las personas. No es lo mismo en el caso en el que la discriminación no es interiorizada: ni como juicio negativo sobre los como él/ella, ni como autoimagen desplazada de sí mismo/a.⁷

Se consuma así la cuestión de la minoridad: el ojo del amo es el ojo ideal, real y/o verdadero con que la subjetividad puede hacerse un retrato de sí. A ese trasluz resulta la desfiguración y el

5 De la claridad de las *recién nacidos*: “salió clarita”, es un modo de decir, y celebrar, que la *guagua* parece blanca.

6 Se anuncia ya una conjunción espesa y sospechosa: *clase y etnia*, separándose así de género y generación.

7 Es lo que Olga Vázquez, tesista doctoral, denomina “la base del desasosiego” del chileno, que para poder “recibirse” de ciudadano pleno, debe “negarse”. En Chile, es la cuestión del mestizo.

desasosiego del que niega su ser por identificación aspirada con el valor del ser *superior*. Es la base social de la humildad y de su contraparte, del arribismo. Cuando aquella imagen no es plenamente asumida por el de abajo, resulta en malestar y/o, acaso, resentimiento.⁸

3. Discriminación social e intolerancia (autoritarismo)⁹

Definimos de este modo los conceptos:

Discriminación: actitud que promueve o acepta realizar distinciones que impliquen dar trato de inferioridad o restringir

8 Preguntaban a un conocido analista de la sociedad chilena sobre que prefería, si a un resentido o a un arribista. Aquel señaló al arribista, por lo que trae de voluntad. Lo mismo que el resentido traería como frustración digamos. Pero también es cierto que el segundo no renuncia a su ser, mientras el primero se instala en la tachadura de sí –el deseo de ser otro, como negación del ser quien es-. No deja de ser sospechosa tanta crítica social del “resentido”: ¿no tiene acaso cierta lógica el resentimiento y al menos más que la sumisión piadosa del siervo? Si se objeta y regula tanto, al resentimiento, es porque trae algo de ese desasosiego a la comunicación social. Si el resentido analiza su *mal decir*, puede llegar bastante rápido a nombrar directamente lo que lo ha negado.

9 Sin ir más lejos, la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación y formas conexas de intolerancia” trabaja precisamente la cercanía, problemática o “conexa”, entre discriminación e intolerancia (aquí conceptualizada como autoritarismo).

los derechos de algunas personas con base en su pertenencia a categorías sociales o naturales. Alude a la tensión igualdad-desigualdad de las personas según su colectivo(s) de pertenencia.

Intolerancia (autoritarismo): actitud que implica negar o restringir la posibilidad de expresar opiniones y creencias, sostener valores y realizar acciones diferentes a las que consideramos mayoritarias, adecuadas o normales. Implica no respetar la libertad de cada ser humano de elegir su forma de vida y pensar. Alude a una representación social centrada en la tensión entre libertad y sumisión de la persona respecto a la norma, por definición social o grupal, que establecería un orden o forma social que los individuos no pueden sino acatar y cumplir. Es el campo de la tensión entre uniformidad/diversidad.

Son, pues, nociones distintas, como son distintas sus prácticas. Sin embargo, ambas nociones presentan un comportamiento *empírica y conceptualmente* articulado. Lo que, creo, exige una reflexión inicial.

Por lo pronto, como tendremos ocasión de comentar más adelante, cada vez que hemos medido discriminación y autoritarismo, han tenido un comportamiento de alta correlación tanto

entre ellas, como escalas, así como de ambas con otras variables sociológicas de clasificación (género, edad, clase social, entre otras).

Empíricamente, en lo interno y en lo externo funcionan asociados. No miden igual (en Chile, autoritarismo marca más alto que discriminación), pero lo hacen en el mismo sentido (quienes marcan autoritarismo, tienden a marcar discriminación, y también vale en el sentido opuesto).

Conceptualmente, significan en la misma dirección o sentido: se trata de los ideales modernos esenciales de Libertad e Igualdad. Ambos llegan juntos: como la emancipación del individuo, respecto de la moral grupal (autoritarismo), y como el fin de los privilegios (discriminación). Ni más ni menos que el corazón de la cultura moderna o de la racionalidad comunicativa (Habermas). Articuladas constituyen los ejes esenciales de una cultura de los derechos humanos.

Ahora bien, ¿Por qué la discriminación, al menos en Chile, marca puntajes menores que autoritarismo? La explicación a nuestro juicio está en las variables que parecen definir la distancia/lejanía del orden y tradicional –del fundo o la hacienda,

en el agro/clero/militar- de la colonia y su régimen cultural. En Chile, aquella distancia viene dada esencialmente por los años de estudio, que, además, significa en propiedad años de “colegio público”. Quienes tienen más años presentan menores niveles de discriminación y autoritarismo. Pero notoriamente más marcado en el eje discriminador que en el autoritario. Pues bien, nos parece que es el colegio público el que ha objetado la discriminación social –siendo la misma garantía, por lo menos parcialmente, de la igualdad de las personas- el que a su vez ha reproducido el patrón autoritario –el uniforme, la jerarquía.

Y, complementariamente, puede entenderse también algo específico en la discriminación de género. **¿Por qué está bajando tanto, respecto por ejemplo a discriminación etaria, que también lo ha hecho pero en menor medida?** A nuestro juicio, esto tiene que ver con la existencia de un factor adicional, propiamente de un actor social como lo fue el movimiento de mujeres que objetó **frontalmente el machismo**. No ha habido, todavía, un movimiento social permanente que objete igualmente el clasismo y el racismo en Chile, y parece que falta aun más para que aparezca el actor que objete el autoritarismo nacional.

Etnoclasismo:

Hasta aquí hemos hablado de la escala de discriminación (como conjunto unitario) y de sus subescalas (como pluralidad de formas: racismo, clasismo, género y otras). Ocurre que cuando la nombramos como unidad, *nos “pasamos”*, al integrar completamente actitudes que si bien son unitarias respecto a la base, difieren respecto a los disintos objetos. Cuando las tratamos

sólo como subescalas, por ejemplo, “racismo”, machismo, *no alcanzamos* a la unidad de nuestro objeto, pues tras la forma específica de la discriminación racial o de género subyace una forma base con otros objetos de discriminación.

Entremedio se nos pueden escapar conjunciones fuertes entre algunas formas de menoscabo que, acaso, sean la forma específica y compleja de la discriminación en *cada* sociedad y, entonces, quedarnos con la idea plana del singular –la discriminación social como si fuere “única” y siempre la misma o con la idea igualmente plana de la pluralidad –“las discriminaciones”, como si fueren siempre diversas o autónomas-.

En el caso chileno, el par “clasismo-racismo” no sólo comparte la forma base general – como también generación o género-, sino también se especifican por tener, ambos, puntajes “destacados” o por encima del promedio. Pero ¿dónde se une etnia y clase social?, ¿no son acaso alternativas? Chile, como opinión pública, acepta a fin de cuentas ser una sociedad de “estratos socioeconómicos”, acaso con la peor desigualdad de la OCDE¹⁰,

10 Y esto mismo es un aprendizaje en desarrollo y con resistencias. De hecho, lo más lejos que se ha llegado, todavía, es a objetar la “inmensa desigualdad”; pero en realidad se está objetando más y menos que eso. Menos, porque en la demanda social no hay una petición consensual de igualdad en sentido estricto. No se pide que no haya ricos y pobres, sino sólo se denuncia algo todavía más lacerante e indecente: que sean siempre, por siglos, los mismos. Por eso cuando se pide menos, es porque se pide algo más: no es el fin de la desigualdad, pero tampoco se trata sólo de disimular o reducirla. Lo que se duda es el fin del apartheid o régimen de castas que viene desde la fundación misma de la sociedad colonizada, desplegado con continuidad en toda la era republicana, acaso amenazado sólo en los tiempos de Frei Montalva y Salvador Allende –escasos cinco años de luzidez moderna de la sociedad chilena-.

pero no quisiera aceptar que tras esa forma clasista, junto a ella, subyace también como base y complemento ineludible, un modo de racismo. Así lo es según nuestro juicio y configura la trama densa, por historias generacionales de siglos, de formas racializadas de conquista y servidumbre. Es ni más que la misma cuestión del *mestizo* que señalábamos arriba como auto-discriminación social, y también la base de una aceptación naturalizada de la desigualdad social que se reprodujo con la masificación de la educación pública. Las clases altas en Chile no sólo son esencialmente “ricas”, sino también “blancas”. Lo segundo se enmascara en lo primero, pero no desde abajo hacia arriba: es muy difícil que un pobre llegue a vivir entre los blancos, aunque es cierto que no más difícil que llegue a vivir entre los ricos. Es la forma del etnoclasismo que se nos pasa *colada* en la analítica, conceptualmente adecuada, entre racismo y clasismo, y para el que no existe concepto propio e integrador. Pues habría que comenzar a hablar de *apartheid* o *segregación* social. Un tema que no está tan lejos del hablar común de estos días en Santiago.

Sugerimos, de ese modo, que lo que medimos como discriminación debe atender tanto a la forma base –que es la misma que se repite en cada gesto discriminador, cualesquiera que sea su objeto- y las formas específicas que toma según el colectivo objeto del agravio, y a atender a las formas predominantes y sus combinaciones en cada sociedad.

4. Discriminación socioeconómica y pobreza

Es cierto que nuestras sociedades articulan, hasta unir las, discriminación social y pobreza socioeconómica. Pero, queremos sugerir aquí que, en derecho o conceptualmente, no es ésta una asociación necesaria, sino que contingente. Así, puede haber comunidades altamente discriminatorias sin pobreza y comunidades pobres no discriminatorias. Por lo mismo, cabe distinguirlas.

La reflexión siguiente se concentra en esta cara estructural u objetivada, de la discriminación socioeconómica, para diferenciar y mostrar la pertinencia o relevancia de la distinción entre la cuestión clásica de la pobreza y la nueva cuestión social de la “segregación” o estratificación social (de siempre, por lo demás).

El gran auto-redescubrimiento de la sociedad chilena, del año en curso, es la permanencia de la segregación (de origen, ni más ni menos, colonial y de vigencia renovada en medio de las instituciones y prácticas modernas globalizadas), justo cuando se anuncian avances decisivos en la lucha contra las necesidades básicas insatisfechas de la población. “Después de la pobreza, la estratificación social: el desarrollo alcanzado por la sociedad chilena ha traído esta paradoja”¹¹. “Se puede vivir, pero no se puede surgir” revela bien esta contradicción “estructural” de la biografía popular actual chilena. Por eso, la actual movilización social estudiantil no lo fue en nombre de los pobres ni como pobres. Tampoco es la demanda de la *clase media* como se quiere decir: es propiamente la demanda neo-popular. Es por eso que la discusión pública conoce la insólita redimensionalización de los discriminados: si hasta el 2010 en Chile el número crítico era el de la *pobreza* (torno al 13

11 Algo análogo había ocurrido ya con los “campesinos” en la década del 70 u 80, cuando había terminado ya hace una o dos décadas el orden tradicional. El campesino de entonces, de los 80, ya se había recibido de moderno, ya había negado su ser anterior: se había reconvertido. Sin embargo, no accedió por ese paso a la modernidad prometida, sino sólo a su aspiración y al no poder terminar de recibirla.

o 14%), ahora lo era el de *los discriminados* sociales (se discute si el 60 o el 80%).

Se ha dicho, sin pensar, en los foros: “*el 70% de los chilenos más pobres*”. Eso es precisamente confundir los términos hasta quitarles todo su sentido. No son pobres; lo que ocurre es que siguen siendo “pueblo”, y, en Chile, eso significa *clases bajas*. Por eso es que duele la clase media: porque nunca la hubo en las cifras pensadas, ni nunca se tuvo del modo soñado. Todo esto hace crisis en la cuestión de la educación superior masificada y que lo mismo hace resonar el sueño aspiracional —y el dinero para financiarlo, ahora y en los próximos veinte años— que su precarización o cancelación. No todos los títulos universitarios valen igual: las barreras de entrada vuelven a imponerse ahora después del título profesional. De nuevo los apellidos, el dinero familiar pero sobre todo, el colegio y por ende el privilegio o des privilegio objetivo o institucional, revestido muchas veces de orgullos de clase (colegios de nombre) y vergüenzas de clase baja (colegios de número).

Sugiero, en este sentido, que si se quiere medir discriminación socioeconómica, ha de considerarse tanto la forma de “pobreza” como la “estratificación” de la distribución de las oportunidades biográficas según clase socioeconómica de origen.

Coda: ¿Y qué relación puede haber entre la permanencia de la discriminación socioeconómica de las oportunidades y la permanencia de la ideología (discriminación doctrinal) clasista?

Sólo podemos inferir y suponer: naturalmente la reproducción de la desigualdad de estratos en Chile no es resultado de un objetivo buscado o de algún plan, pero si es el resultado, acaso el principal, no buscado. La pregunta es dura: ¿No se sabía acaso que el modelo educacional que se masificaba iba a significar la reproducción de la segregación social?; se sabía, pero, según se decía y dice hoy que se creía, urgía entonces la pobreza como la demanda abierta y es a ésta a la que se responde. La aceptación no problematizada de la desigualdad durante los 20 años pasados, en beneficio sea dicho de una preocupación notable por

la necesidad insatisfecha de, al inicio, una gran proporción de nuestra población, es el tema de la discusión pública chilena actual. Y si fue posible, acaso lo fue en parte al menos por esta ideología clasista, que en última instancia opera en una suerte de certidumbre indiscutida, por obvia y hasta inconsciente. De la desigualdad si no natural, igualmente “real” porque de siempre, entre los chilenos.

Además, el asunto lo contó y cantó Jorge González de Los Prisioneros en el año 1985. Y desde entonces se ha repetido infinitas veces, y de modo continuo, por todas las cohortes de la nueva educación. De saberse, se supo de siempre. Se aceptó: por otras urgencias, pero también por ciertas creencias inveteradas y no plenamente esclarecidas. Es así como tras toda discriminación estructural, parece latir una forma de discriminación doctrinal o ideológica encubierta.¹²

12 Esto vale también para los casos límite: es lo que está estudiando Verónica Aranda en su tesis “Resistencias discursivas a la igualdad efectiva”, al analizar los rechazos sucesivos a los intentos de leyes de discriminación positiva o de cuotas en materia de género en el ámbito político chileno. Las mujeres tienen menores cargos, entre otras cosas, porque así parece aceptable que siga siendo.

Universidad > Discapacidad

Un pendiente posible



Ana Tamez

En una descripción formal diríamos que la Universidad Tecnológica Santa Catarina -UTSC- es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Nuevo León, creada el 17 de septiembre de 1998. Su objetivo es impartir educación universitaria mediante la ejecución de las

acciones académicas y de vinculación con el sector productivo de bienes y servicios que promueven el desarrollo industrial colectivo. Además, tiene como prioridad brindar a sus alumnos los requerimientos educativos que garanticen una formación técnica competente, vinculados con el sector



productivo, promoviendo en ellos los valores humanos y manteniendo así la efectividad del sistema de gestión de calidad con enfoque a la mejora continua.

Está integrada por el Consejo Directivo conformado por representantes del Gobierno Federal, del Gobierno del Estado de Nuevo León, del Municipio de Santa Catarina y del Sector Productivo.

El equipo de trabajo que hace posible la operación de Programa de Atención a la Discapacidad (PAD) está conformado por: la Rectoría,

a cargo del CP José Cárdenas Cavazos; la Dirección de Vinculación, de la cual depende el programa y tres coordinaciones estratégicas: Inclusión Educativa, Inclusión Laboral; y la Coordinación de la Carrera de Inclusión a Personas con Discapacidad.

La Universidad Santa Tecnológica Santa Catarina es hoy protagonista en *Voces de la Alteridad* por su Programa de Atención a la Discapacidad.



PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD

Alumnos con discapacidad en la Universidad, el gran desafío.

En el año 2004 en la Universidad Tecnológica Santa Catarina un grupo de alumnos con discapacidad habían logrado culminar satisfactoriamente sus estudios con grandes esfuerzos, venciendo limitaciones y obstáculos; además, la cantidad de personas que deseaban y merecían una oportunidad de apoyo educativo especializado iba en aumento. Ante la

necesidad de contar con una institución de educación superior que brindara atención especializada a estas personas y tener la oportunidad de sentar un precedente para revertir la tendencia social de menospreciar a las personas con discapacidad, surge en esta misma Universidad, el Programa de Atención a la Discapacidad (PAD).

Si bien algunas instituciones educativas aceptan en sus aulas a personas con discapacidad no les brindan instalaciones y equipamiento especializado, profesores capacitados en el tema o apoyos adicionales significativos que les faciliten el proceso de aprendizaje y la incorporación a un trabajo remunerado.

Origen del PAD

El programa inicia el 6 de Septiembre de 2004 con el ingreso de 18 alumnos sordos que -al terminar su bachillerato en el Centro de Estudios Universitarios- se inscribieron para cursar la carrera de Técnico Superior Universitario en la Universidad Tecnológica. Años más tarde, en julio del 2008 surge la suscripción de un convenio de colaboración con la Secretaría de Educación Pública y el colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos, para establecer el programa de bachillerato incluyente dirigido a las personas con discapacidad visual, auditiva, motriz o de lenguaje. El bachillerato se imparte en las

instalaciones de la Universidad Tecnológica con equipamiento moderno y con maestros y tutores especializados. Los alumnos reciben becas del 100% en inscripciones, colegiaturas y servicios de transportación.



Pero ¿cómo funciona?

Tanto la estructura como el funcionamiento del programa se fueron desarrollando, y retroalimentando, a medida que éste detectaba problema y diseñaba soluciones. El PAD se basa, entre otras, en las siguientes acciones:

- Detección e inscripción de alumnos interesados en el Programa
- Diseño de apoyos curriculares personalizados: intérpretes de lengua de señas, sala tiflotécnica orientada a la enseñanza de alumnos con discapacidad visual, etc.
- Contratación de personal docente y administrativo con vocación humanística para dedicar tiempo y atención a las personas con discapacidad
- Capacitación del personal citado, a través de diversos cursos de sensibilización, formación docente para la educación incluyente y accesibilidad, entre otros
- Ofrecimiento de estudios a nivel bachillerato y de toda la oferta educativa de la Universidad, así como capacitación para el trabajo
- Establecimiento de alianzas estratégicas con diversas instituciones públicas, privadas, sociales, educativas y empresariales para efectos de impulsar la aplicación del programa
- Convenios de colaboración con numerosas instituciones y órganos de gobierno relacionados a la educación, la discapacidad, los derechos humanos y la no discriminación, del ámbito local, estatal y federal, ya

que reconoce la imperiosa necesidad y convicción de un trabajo en red con diversos actores sociales e instituciones

- Promoción de la vinculación con el sector productivo, específicamente, con empresas interesadas en contratar a personas con discapacidad, de tal manera que los egresados de este programa rápidamente se incorporen al mercado laboral.

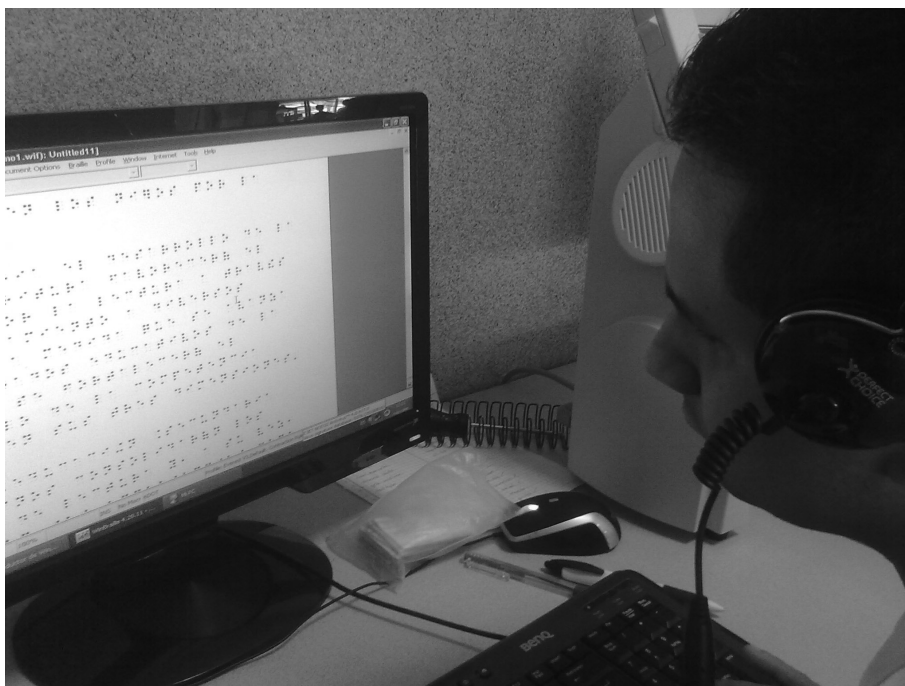
Ofertas educativas del PAD

Los programas académicos de la Universidad Tecnológica son escolarizados y basados en competencias profesionales, por lo cual, los alumnos con discapacidad

cumplen el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje que el resto de sus compañeros y son evaluados con las mismas herramientas.

a) Carreras profesionales de Técnico Superior Universitario en:

- Tecnologías de la Información y comunicación
- Procesos Industriales
- Mecánica Industrial
- Mantenimiento Industrial
- Mecatrónica (Automatización)
- Desarrollo de Negocios
- Mercadotecnia
- Enseñanza del idioma Inglés





Carreras a distancia:

- Desarrollo de Negocios
- Inclusión a Personas con Discapacidad

b) Continuidad de las carreras antes mencionadas a nivel Licenciatura

c) Cursos de capacitación en habilidades para el trabajo y en diversos temas

d) Bachillerato general con especialidad en informática impartido por una institución de educación media superior en las instalaciones de la propia Universidad Tecnológica.

En el caso de las personas con discapacidad auditiva, el programa opera mediante la inclusión de los alumnos en aulas de clases regulares con el apoyo de maestros y tutores especializados e intérpretes a través del lenguaje mexicano de señas. Se les brinda asesoría extracurricular con clases

de reforzamiento escolar, sistemas alternos de comunicación y apoyo psicopedagógico. Además, la institución propicia un constante acercamiento con el sector empresarial para lograr la pronta incorporación de los estudiantes en el mercado laboral.

Para los alumnos con discapacidad visual, motriz

o de lenguaje se ha adoptado un aula específica dotándola con una sala tiflotécnica que cuenta con soluciones de alta tecnología y con equipo orientado a estas discapacidades.

Si un alumno sordo necesita un traductor a Lengua de Señas Mexicana, éste llega al salón cuando va a tomar la clase; quizá otros no lo necesiten. Si un alumno con discapacidad visual requiere de estudiar un texto, tienen dos opciones: o lo imprimen en braille o bien lo escanean mediante un programa que después puede escuchar mediante un lector de pantalla en mp3 (y a una velocidad que los que vemos es difícil de entender... muy sorprendente). Si necesitan estudiar un mapa o una gráfica, tienen una impresora que resalta un dibujo que se hace de manera manual, para que lo estudien... y así. Alumnos con debilidad visual, por ejemplo,

tienen acceso a una máquina llamada “Merlin” que mediante un sistema de ampliación permite que ellos puedan ver un texto al tamaño que requieran, con contraste en diferentes colores...³

Apuntando a la buena calidad de la parte educativa del Programa, la UTSC sabe que necesita recursos materiales y humanos: tanto equipamiento especializado como profesores y tutores capacitados para identificar y dar respuesta a las necesidades específicas de cada alumno. Para los alumnos con discapacidad visual se manejan implementos en el sistema braille. Los alumnos con discapacidad auditiva o de lenguaje son atendidos por maestros y tutores capacitados en el manejo del lenguaje mexicano de señas y en abordaje psicopedagógico. Los alumnos

con discapacidad motriz acuden a las aulas utilizando áreas específicas de desplazamiento diseñadas para facilitar su movilidad y traslado.

La sección educativa contiene el siguiente equipo:

- Impresora braille de interpunto EVEREST-D, incluyendo Software DUXBURY-WIN Traductor de Braille c/sup. Español
- Pluma USB DOLPHIN (Programa Supernova-lector de pantalla)
- Realizador de Gráficas Táctiles, ZY-FUSE
- Software OCR KURZWEIL 1000 Ver. 11 Multilingüe
- Lector óptico de CCTV Merlin Plus. Ampliador de imágenes para débiles visuales
- Pizarrón electrónico para uso de los docentes
- Pintarrón portátil para uso de los intérpretes

3 http://blogs.eluniversal.com.mx/weblogs_detalle10258.html



- Computadoras con software Just y Supernova: lector de pantalla y ampliador de imagen
- Computadoras normales sin software.

Por otro lado, la sección recreativa en el caso de la discapacidad auditiva, motriz o de lenguaje cuenta con equipos de juego interactivo Wii Plan con 6 controles y software para los deportes de tenis, golf, pesca, boliche, beisbol, box, ping pong, carreras con obstáculos, tiro al blanco, burbujas, tanques, hockey de mesa y juegos de identificación.

Para personas con discapacidad visual la sección recreativa incluye los siguientes equipos de juegos de mesa, utilizando el lenguaje braille: Tablas de Bingo, Fichas de Dominó, Tablero de Damas Chinas, Tablero y Fichas de Ajedrez Balón con Cascabeles (Gol Bol).

Otra opción para la parte recreativa: se desarrollan actividades lúdicas de mesa y deportivas.

A la fecha se han atendido a más de 322 alumnos con discapacidad. En el ciclo escolar enero-abril 2012, la matrícula fue de 189 estudiantes (39 en carrera, 9 en ingenierías, 118 en bachillerato y 23 en capacitación para el trabajo). El 45% tiene discapacidad auditiva, el 36% discapacidad motriz, el



13% discapacidad visual y el resto discapacidad de lenguaje.

Actualmente, la Universidad tiene alumnos con discapacidad del estado de Nuevo León provenientes de los municipios de Santa Catarina, Monterrey, San Nicolás de los Garza, Guadalupe, Escobedo, San



Pedro, García, Apodaca, Salinas Victoria, Montemorelos y **Juárez**.

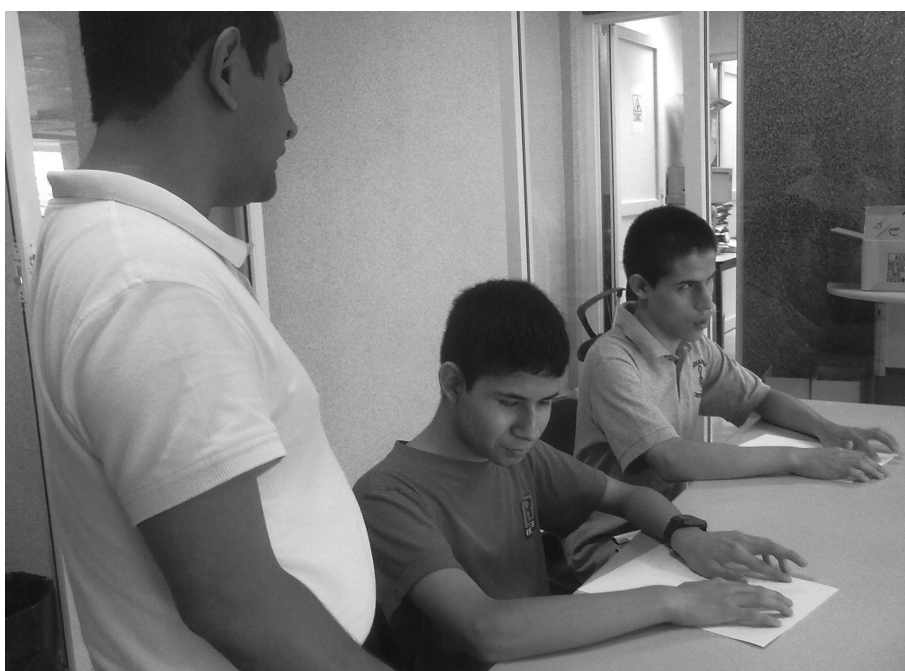
También hay alumnos originarios de otras entidades de la República, como Estado de México, Durango, Distrito Federal, Coahuila, San Luis Potosí, Hidalgo, Puebla, Aguascalientes, Veracruz, Jalisco y Oaxaca.

De igual manera, se incluyen estudiantes con discapacidad de otros países: Estados Unidos de Norteamérica y de la República de Honduras.

Entre los egresados se encuentra Kevin López, un joven hondureño que radica desde hace 2 años en esta ciudad para estudiar en esta

universidad, la única en el país y en Latinoamérica con un programa de nivel bachillerato profesional para estudiantes con discapacidad: “Llegué en enero de 2007... estudio TIC”, explica Kevin a través de su maestro Flores, quien interpreta el lenguaje de señas mexicano. “En Honduras no hay intérpretes, estuvo buscando y no encontró.

UTSC?” ella sostiene que uno de los aspectos que facilitó el desarrollo del PAD es que es una universidad pequeña, donde es más fácil horizontalizar estrategias como ésta, que llegue por igual a todas las áreas a diferencia de otros intentos en otras universidades donde sumar a los responsables de las distintas Facultades en acciones



Aquí en esta universidad sí hay el servicio de interpretación y por eso quiso venir”.

¿Cómo es que sucedió?

En una plática con Ana Tamez, comentaba dos puntos sobre los que es importante detenerse: por un lado cuando reflexionan sobre “¿por qué funciona el PAD en la

coordinadas y sostenidas se hace, sino imposible, sí complicado.

Podríamos agregar que, quizás, otros motivos también hayan favorecido el desarrollo exitoso de este programa: por un lado la Universidad se inaugura en septiembre de 1998 y el PAD en el año 2004.

En tiempos institucionales, podríamos decir que la Universidad y el PAD, nacieron juntos. Han crecido mirándose mutuamente, retroalimentándose, la UTSC ha sido concebida, casi gestada, como una Universidad Incluyente. Eso marca una enorme diferencia con otras instituciones que tienen que reconvertir o revertir, luego de años, décadas o siglos, una concepción, una estructura y un funcionamiento excluyente.

Por otro lado, la centralidad del Programa en la Universidad, ha fomentado su permanente crecimiento. No es un Programa “para la foto”, un accesorio, un anexo sin presupuesto ni recursos. Es el órgano ejecutor del espíritu y la esencia de la UTSC: si el eje es que sea una institución incluyente, las acciones, las decisiones, la asignación del presupuesto para lograrlo, son acciones capitales, no secundarias. El PAD no funciona en base a “lo que sobra”, no se basa en la caridad, ni en acciones aisladas de asistencia o apoyo: ni en lo que refiere a espacio, personal, ni recursos. El PAD es una prioridad para la Universidad, tanto como lo son sus acciones académicas, de docencia, extensión y vinculación.

Replicando el PAD: ¡Pruébese este Modelo!

Por último, nos comentaba Ana en esa plática, que a pesar de haber diseñado un “Modelo del PAD” para replicarlo en otras Universidades, no han tenido éxito hasta ahora. Que ciertamente el PAD ha despertado enorme interés. Titulares de otras Universidades han visitado las instalaciones, han pedido conocer el Programa, pero cuando llegan a la parte de “los números”, ese interés se desvanece. “Sin embargo”, insistió Ana Tamez, “para iniciar sólo hace falta un intérprete, un espacio físico accesible, algún software lector de pantallas y muchas ganas de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad”.

Podríamos pensar también que para empezar sólo **hace falta la decisión** de continuar, y es probable, que al ver la envergadura del Proyecto, su magnitud (no sólo en lo económico), su demanda y su cualidad de “inacabable”, muchas personas con una total disposición y voluntad se desalienten, se sientan superadas y desistan. Una verdadera lástima. El camino más largo, empieza con el primer paso, y hay muchos, muchos compañeros esperando para apoyarnos en cada parte del camino.

Contactos

Universidad Tecnológica
Santa Catarina:

<http://www.utsc.edu.mx/>
Tel. 01 81 81 24 84 00

Correo electrónico:
ustc@ustc.edu.mx.

Notas sobre el programa
de atención a la discapacidad:

- Grupo Reforma
<http://www.youtube.com/watch?v=sMc7oIM0Z2Y>
- Primer Graduación
<http://www.youtube.com/watch?v=SOUvnSVoFA0&feature=related>
- Universidad Incluyente
<http://www.youtube.com/watch?v=2gpu0wK9qqc>
- Blog de Katia D'Arteguis –La única universidad incluyente-
http://blogs.eluniversal.com.mx/weblogs_detalle10258.html
- Revista Vive Sin Límites La Revista de la Discapacidad.



sección

R

esonancias)))

“Lo dicho, lo escrito, lo ignorado.”

Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura”

Carlos Skliar

Reseña:

Decir una palabra es ponerle voz, darle voz, hacerla escuchar. Y la voz está en el cuerpo, está encarnada. Decir una palabra y hurgar por dentro de lo dicho es el único modo que disponemos para impedir que una palabra se nos imponga como lo que ¿debería ser?, se volatilice en el frenesí voraz de estos tiempos y se pierda, irremediablemente, pues ya nadie puede o desea pronunciarlas.

Hay muchas palabras que se han caído al suelo. Las pisoteamos o disimulamos que no están allí, o las escondemos impunemente debajo de la alfombra de la voracidad del ¿progreso? hasta abandonarlas, polvorientas, en nombre de la ¿razón creciente? Tal vez no hemos advertido que somos nosotros mismos quienes estamos caídos, quienes nos escondemos detrás de las palabras caídas, quienes nos abandonamos en la pronunciación demasiado fugaz o quienes formamos parte de ese lenguaje que no conversa, un lenguaje deshabitado, despoblado como dice José Luis Pardo “un lenguaje sin voz”.

Tiene razón el poeta Roberto Juarroz “las palabras están por el suelo y habría que hacer un lenguaje con

las palabras caídas” ¿También las palabras caen al suelo/como pájaros repentinamente enloquecidos/por sus propios movimientos? Entonces desde el suelo ¿las propias palabras construyen una escala/para ascender de nuevo al discurso del hombro/a su balbuceo/o a su frase final. Pero hay algunas que permanecen caídas/y a veces uno las encuentra. En un casi larvado mimetismo/como si supieran que alguien va a ir a recogerlas/para construir con ellas un nuevo lenguaje/un lenguaje hecho solamente con palabras caídas?

Pese a las apariencias, este es y no es un libro de definiciones. Es y no es un diccionario. Es y no es un libro que intenta decidir, establecer y fijar un léxico, un vocabulario que pretenda enseñar algo. Tampoco es cierto que sea un libro que sólo tiene que ver con el ejercicio de la escritura, mucho menos con esa práctica automática y cerrada sobre sí mismo con la que muchas veces pronunciamos el código estrecho de ¿lo académico? La escritura que se ha puesto en juego es una escritura de frontera. A veces inclasificable, lo que no la hace ni mejor ni peor que otras escrituras. Hay, por cierto, una presencia respirable de la

lectura, de los efectos de la lectura, de la compañía de la lectura, de esa lectura peculiar que se hace presente cuando es convocada por la escritura. Y hay ensayos sobre ciertas palabras, en el sentido más filosófico y más literario: la idea de experiencia y no la noción de categoría; la asunción de una determinada posición antisis-temática y anticeremonial, en los términos utilizados hace algún tiempo por Walter Benjamin.

No hay definiciones pero sí hay definiciones: a cada palabra ensayada le precede, en primer lugar, un breve intento por pensar su sonoridad y su resonancia; y le sigue, hacia el final, una tríada de definiciones cada vez más

alargadas y menos precisas: comienza con una definición austera tomada del diccionario, una definición quizá más expresiva de autores y autoras de la filosofía y la educación, y una última definición más literaria o, quizá, más poética. Lo que se intenta es el progresivo desvanecimiento de un posible sentido único de una u otra palabra. Pronunciar la palabra bajo la múltiple posibilidad de su punto de partida, sin ningún anclaje de llegada, en una encrucijada trazada por el encuentro y el desencuentro entre la Pedagogía, la Filosofía y la Literatura.

Miño y Dávila, Buenos Aires,
2011, 389 páginas.

Zardel Jacobo Cúpich

INVESTIGACIÓN CURRICULAR/UIICSE/ FESI-UNAM

El arte nos muestra las formas de estar en el mundo, en la vida y en la muerte; estar o no estar y cómo habitar el mundo a través de nuestra efímera condición humana. En el caso particular de la cinematografía dos películas han

sido seleccionadas para profundizar con dos miradas diametralmente opuestas la lucha entre Eros y Tanatos y lo humano en el centro de dicho debate. La decisión más drástica, más radical: Afirmación por la vida u optar por la muerte cuando la vida pierde sentido.

Tratándose de la denominada “dis-capacidad”, tal pareciera que la sola palabra tiene un cuño cultural de destino funesto al que nadie quisiera ingresar, ni siquiera imaginar. Con todo, millones de sujetos humanos han sido marcados y se encuentran viviendo, existiendo desde sus propias condiciones. Desde ellos viven, articulan y construyen sus propios sentidos.

Uno, cualquiera, tendría que interrogar, comparar y cuestionar si los discursos científicos sobre dicha temática corresponden con los sentidos que ellos, los que viven, elaboran sobre su existencia. O bien tendríamos que iniciar por ir a la búsqueda de los sentidos posibles del vivir. Quizás la cinematografía y la literatura, nos ofrecen miradas más allá de los discursos pedagógicos encasillados al omnímodo sentido de integración e inclusión. Posiblemente desde el discurso cinematográfico se ofrezcan otros rieles, canales, formas, visiones, y miradas que interroguen, alumbren, develen y desvelen los sentidos que los sujetos en condiciones de existencia excepcional, nos muestran y nos permitan, con ellos y desde ellos, introducir la gran incógnita del sentido del estar vivo.

¿En qué radica el sentido de la vida?, tal pareciera que tanto Ramón Sampederro en *Mar Adentro* y



JAVIER BAUTISTA
MAR ADENTRO
 una película de
 ALEJANDRO AMORÓS

Jean-Dominique Bauby en *El Llanto de la Mariposa*, se interrogan de manera brutal la existencia. Ahí donde ya no hay aparentemente sentido de la vida, se muestra su polifonía, sus abismos, sus



R. BARDEM

DENTRO

pe lícula de
RCO AMENÁBAR

intersticios. Donde es inimaginable el sentido, ahí se asoma, así sea para reivindicar la muerte, el sentido de vivir para la muerte, como en *Mar Adentro*, como en encontrar la poesía del sentido de vivir

cuando aparentemente se está en la muerte: *El Llanto de la Mariposa*. ¿La libertad de vivir?, ¿en dónde, desde dónde y cómo?, ¿cómo se decide estar en el mundo?, ¿cómo se decide vivir la existencia?, ¿decide uno vivir la existencia o somos vividos y desde donde se emiten las coordenadas de la existencia?

En *Mar Adentro* los acontecimientos de existencia se definen desde un pasado que fue y dada la irrecuperabilidad de una existencia vivida, no se puede vivir más en un presente que es insostenible. Es tal la pérdida del sentido de vida, que nada vuelve a tener sentido, a pesar de tener recursos insospechados: ni la poesía, ni el amor, ni la convivencia, ni los otros que lo acompañan y que encuentran tanto sentido a sus vidas a través, del existente que vive sin sentido. La salida posible es la situación extrema de erigir como único sentido, buscar por todos los medios el derecho y decisión propia de una autodefinición: la única y singular voluntad de decidir por la vida o por la muerte. Vivir para buscar afirmativamente, legalmente la decisión de morir. La eutanasia.

En *El Llanto de la Mariposa*, se muestra una decisión opuesta a la eutanasia. Quizás en esta película la afirmación de vivir muestra la radical opción y confirmación de

la gran frase de Bataille que define a la condición humana por el erotismo, decidir por Eros, es decir: LA AFIRMACIÓN DE VIDA HASTA EN LA MUERTE.

UNO, CUALQUIERA, SIEMPRE DECIDE, en un sentido o en otro.

Va una invitación a incursionar en las películas, que cada quien haga su lectura, su mirada y su sentido.

A continuación se presentan ficha técnica y reseñas de ambas películas que se encuentran en internet.

De: <http://legacy.cinenganos.com/pelicula/MarAdentro/#Ficha> (octubre 23, 2009)

Mar Adentro

España

2004

Director: Alejandro Amenábar

Guión: Alejandro Amenábar,
Mateo Gil

Reparto: Javier Bardem, Belén Rueda, Lola Dueñas, Mabel Rivera, Clara Segura

Género: Drama

Distribuidora: Warner Bros.

Basada en eventos reales, es la historia de Ramón Sampedro, un tetrapléjico que durante casi 30 años luchó para conseguir una muerte digna y cuyo caso desencadenó un obvio y tremendo debate social, al estar prohibida la eutanasia en España. Sampedro

acudió varias veces a los tribunales expresando su deseo de morir, pero fue inútil.

En la crítica que realiza Alex, se seleccionó el siguiente párrafo:

El debate está servido; la historia de Sampedro es ya conocida, pero la temática a flote (y mostrada con un drama dulce) dejará –como siempre– sensaciones encontradas. El poema (que aparece en el trailer, y al final de la cinta), es tan hermoso que duele, una síntesis clara de la sensación de vida y el deseo de muerte asociado a la dualidad de vivir muriendo poco a poco.

Un logro más que digno, una experiencia de vida que llega con oleaje; un poema hermoso de forma y fondo; un film memorable.

De: <http://es.movies.yahoo.com/l/la-escafandra-y-la-mariposa/index-2631033.html> (octubre 23, 2009)

La escafandra y la mariposa, o también se encuentra como **El llanto de la mariposa**

Título original: *Le Scaphandre et le Papillon*

Reparto: Mathieu Amalric, Emmanuelle Seigner, Marie-Josée Croze

Director: Julian Schnabel

Productor: Ronald Bass, Claude Berri, Kathleen Kennedy, Jon Kilik, Frank Marshall

Duración: 02:00:00

Estreno: viernes 1 febrero 2008

Género: Drama

País: EE.UU.,Francia

Distribuidora: Vértigo Films

De: [http://es.wikipedia.org/wiki/Le_Scaphandre_et_le_Papillon_\(pel%C3%ADcula\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Le_Scaphandre_et_le_Papillon_(pel%C3%ADcula)) (octubre 23, 2009).

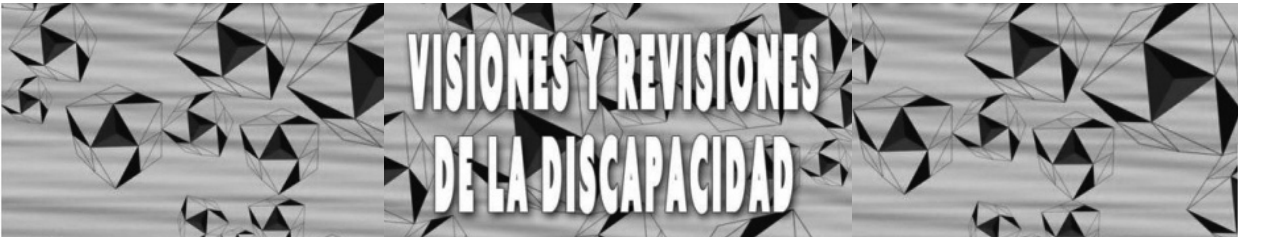
En 1985 a la edad de 43 años, Jean-Dominique Bauby, carismático redactor jefe de la revista francesa Elle, sufrió una embolia masiva. Salió del coma tres semanas más tarde y se descubre que es víctima del “síndrome de cautiverio “; está totalmente paralizado, no puede moverse, comer, hablar ni respirar sin asistencia. Su mente funciona con normalidad y sólo es capaz de comunicarse con el exterior mediante el parpadeo de su ojo izquierdo. Forzado a adaptarse a esta única perspectiva, Bauby crea un nuevo mundo a partir de las dos cosas sobre las que conserva el control: su imaginación y su memoria.

En un hospital de Berk-Sur-Mer, le enseñan un código usando las letras más comunes del alfabeto utilizando el parpadeo de su ojo izquierdo. Mediante este parpadeo, y con la ayuda de los doctores del

hospital es capaz de deletrear letra a letra concienzudas palabras, frases y párrafos. Usando este método es capaz de dictar una profunda aventura dentro del psique humano. Al recurrir a esta práctica es capaz de abrir la prisión que resulta su cuerpo (la escafandra) permitiéndole planear sin límites el reino de la libertad (la mariposa). Se puede consultar también:

<http://www.laescafandraylamariposa.es/>





VISIONES Y REVISIONES DE LA DISCAPACIDAD

Patricia Brogna (Comp.), Fondo de Cultura Económica, México, 2009.

Reseña del libro

Los libros sobre discapacidad desde una perspectiva de las ciencias sociales no abundan en nuestra región. Menos aún un libro que reúna -desde esa perspectiva- artículos de autores mayoritariamente latinoamericanos.

A partir de mayo próximo estará disponible el libro *Visiones y revisiones de la discapacidad*, que he tenido el placer de compilar y que ha sido editado por el Fondo de Cultura Económica, de México.

La propuesta ha sido ampliar el espacio de análisis. Favorecer distintos puntos de vista y abordar diversos aspectos a través de los aportes de autores de diferentes países y disciplinas. Los artículos aportan en el análisis e interpretación de la discapacidad de manera interdisciplinaria, en sus variados aspectos y niveles.

En el primer capítulo, Antonio Jiménez Lara analiza los censos realizados en Iberoamérica, dando cuenta de las diferencias conceptuales y metodológicas. Por otro lado, Liliana Pantano propone una distinción conceptual en el análisis de la condición y la situación de las personas con discapacidad.

En el capítulo II el artículo de Colin Barnes trata las diferentes aproximaciones al tema de la discapacidad y el peso de los mecanismos y procesos sociales discapacitantes. Len Barton hace un valioso aporte sobre los procesos de exclusión-inclusión y su relación con la educación. En su artículo, Rosita Edler Carvalho analiza la tensión entre las visiones del modelo médico y el modelo social.

El tercer capítulo aborda la discapacidad desde las perspectivas históricas. Mi artículo, a través del modelo de la encrucijada, analiza la discapacidad como sistema social complejo. Lenard Davis hace un profundo estudio de la génesis, desarrollo e impacto del concepto de “normal”, “normalidad”, “anormalidad” en el siglo XIX. El trabajo de Zardel Jacobo-Cúpich propone reflexionar sobre el estatuto de la discapacidad desde las dimensiones social, antropológica, filosófica y psicoanalítica.

En el capítulo IV se analiza la relación discapacidad-comunidad. Flavia Anau y Ruth Castro Alejo describen las acciones llevadas a cabo por la organización Piña Palmera en ámbitos rurales de

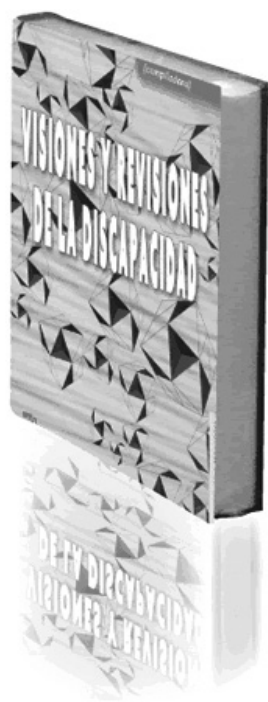
Oaxaca, México. El proceso de creación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es profundamente analizado por Luis Fernando Astorga Gatjens. El artículo de María Soledad Cisternas Reyes estudia la relación tecnología-discapacidad-derechos en Chile. El tema de la familia está presente en el trabajo de Enrique Garrido Ramírez. Por último, Benjamín Mayer Foulkes indaga sobre la relación entre lo visible y lo invisible, ceguera e imagen.

El capítulo V aborda el tema políticas y discapacidad. Valdelúcia Alves da Costa reseña aspectos relacionados a las políticas públicas de formación docente en Brasil y de inclusión educativa. Los siguientes tres trabajos estudian el caso mexicano. La implementación de políticas antidiscriminatorias es analizada por Christian Courtis. En su trabajo, Amalia Gamio Ríos indaga sobre las políticas públicas y el rol de las instituciones y organizaciones sociales como elementos que otorgan visibilidad del tema. Por último, Raúl González Navar estudia el entramado de leyes, instituciones y programas que se ocupan de la discapacidad, y las dinámicas que se producen.

Lejos de agotar el tema, el libro *Visiones y revisiones de la discapacidad*, pretende abrir un espacio de intercambio, debate y reflexión.

Descripción Fotografía:

Portada del libro *Visiones y revisiones de la discapacidad*, editado y publicado por el Fondo de Cultura Económica, de México. Se compone de un título central en letras mayúsculas. Tiene un fondo verde que contiene figuras geométricas en tercera dimensión de color azul y verde. En la parte superior derecha aparece el nombre de la compiladora y co-autora, Patricia Brogna. En la parte inferior izquierda aparece el logotipo del Fondo de Cultura Económica



Fuente: <http://www.riadis.net/visiones-y-revisiones-de-la-discapacidad/>

Sección

E

xperiencias

y
A

estimonios



Aprendimos que la lucha de las personas con **discapacidad** debe ser, fundamentalmente, de **ellas mismas**

María Eugenia Aguilar

San José, Costa Rica

Cuando me propusiste contar un poco de mi experiencia como mamá de dos hijas con discapacidad, con no poca dificultad, empecé a desempolvar mis recuerdos con la idea de hacer una pequeña recopilación de las experiencias que viví desde el nacimiento de mis dos primeras hijas.

Efectivamente, mi hija mayor, Vinyela, tuvo una discapacidad intelectual y la segunda, Catalina, una discapacidad física. Dentro del seno familiar, siempre pensamos que la discapacidad intelectual era más limitante y compleja que la discapacidad física. De acuerdo con nuestra experiencia, así fue.

¿En qué sentido, Marija, era más limitante y compleja?

La discapacidad intelectual limita el desarrollo integral de la persona en casi todos los campos, las necesidades o intereses, los gustos, los quehaceres del día a día, no son los mismos, en relación con el grupo familiar o social. Esto, hablando de generalidades, porque como decimos cada cabeza es un mundo y es obvio que no se puede encasillar a las personas porque no ven o no entienden

las cosas como las vemos los demás, y hay que individualizar, no reaccionamos ante los diversos estímulos de igual manera. Cuando ya tenemos un poco clara la situación tratamos de “ayudar” con la mejor intención.

La realidad en estos casos es demasiado complicada, significa una constante lucha, queremos a veces encontrar una varita mágica. Sin embargo, al tratar de ayudar, aunque desde luego con la mejor intención, caemos en la sobreprotección. Carecemos de los conocimientos necesarios para asumir esta tarea. Es una situación que desgasta, pues se agregan los sentimientos de culpa: lo hice mal y no tengo como salir.

Desde que me casé, hace cuarenta años, me dediqué a las tareas de la casa. Tuve 3 hijas, Vinyela, Catalina y Aleida. El desarrollo de Vinyela durante el primer año y medio estuvo bien, hasta que empezamos a observar que a veces se quedaba con la mirada fija por segundos. Le diagnosticaron un pequeño mal, una manifestación de epilepsia. Bueno... aquí terminó la tranquilidad. Realmente fue muy triste: nuestra hija tendría que tomar medicamentos toda su vida, tenía una enfermedad

crónica y tenía que ir al hospital periódicamente.

Fue creciendo sin mayores altibajos, una niña muy inquieta e inteligente. A los 6 años fue al kínder, aquí tuvo problemas de adaptación. Su comportamiento no era como el de la mayoría de los niños de su edad.

A los siete añitos se le diagnosticó un tumor cerebral, fue sometida a una intervención quirúrgica, dolorosamente el resultado de la biopsia fue positivo, le quedaban pocos meses de vida. Bueno, casi nos moríamos. Se le aplicó cobalto y logró recuperarse de la enfermedad. Pasamos meses muy angustiados, siempre con la esperanza de que todo saliera bien.

Terminó la educación primaria y pasó al colegio, siempre con problemas de aprendizaje, ella estaba en desventaja con relación al grupo. No había aula diferenciada. Estuvo hasta el tercer año, ya no se pudo más.

¿A qué te referes con “ya no se pudo más”?
¿Quién no pudo más? ¿La escuela? ¿Qué más crees vos que la escuela hubiera podido hacer?

En esos tiempos, creo que Vinyela, no estaba en condiciones físicas ni emocionales, para someterse a una disciplina educativa. Representaba mucho esfuerzo, a pesar de sus deseos de continuar estudiando. No podía asimilar las tareas diarias y eso le causaba preocupación e incremento de la ansiedad. La escuela no asumió el reto y optó por negarle la oportunidad de continuar.

Yo reaccioné como una Mamá protectora porque se estaba maltratando mucho. Luego la llevamos a otro tipo de escuela, privada y, finalmente, logró concluir el tercer año de secundaria.

El centro educativo no ofrecía oportunidad a las personas con discapacidad. No existía un programa académico que incluyera a las personas con diferentes aptitudes y capacidades. Tampoco una institución estatal que se encargara de dar apoyo a familias con situaciones similares. Creo que se necesita un apoyo integral en el que participe la familia, la escuela y el hospital. No se analiza la situación como un problema social al que hay que prestarle atención. La responsabilidad la asumimos a nivel familiar. Nos tocó ir aprendiendo sobre la marcha, sólo la buena voluntad y nuestro deseo de ir adelante. Nos convertimos en una familia con discapacidad.

¿Qué quieres decir con esto? ¿Qué discapacidad representó la discapacidad para tu familia?
¿Qué cosas que hubieran podido hacer el gobierno o las instituciones les hubiera apoyado?

Bueno es claro, las costumbres, objetivos, proyectos; el sistema de vida de la familia tuvo que adecuarse a la situación. En un país como el nuestro si no tienes automóvil, no puedes movilizarte con una persona con discapacidad; determinadas actividades “normales” en una familia, no se pueden desarrollar. En Costa Rica, el apoyo público se reduce al apoyo de la atención de la salud.

También hay que decir, al menos en nuestro caso, que la familia extendida, no fue plenamente solidaria. Personalmente, me tocó asumir y acompañar a Vínelya en su proceso de crecimiento, los cambios que experimentaba, por ejemplo, con la llegada de la adolescencia y también en su enfermedad, las crisis se fueron agravando. Lógicamente, yo fui el pararrayos ella siempre me culpó de toda su problemática porque yo no le permitía hacer lo que ella quería. Fue un círculo vicioso del que no pude salir, porque al tratar de ayudarla para paliar un poco su dolor y frustración, caí en la sobreprotección. Esta situación siempre me maltrata, agregado a los sentimientos de culpa, etc.

Pienso a ratos que podía haberlo hecho mejor. En ese tiempo, las personas con discapacidad estaban más o menos excluidas de la sociedad. Se usaban términos como minusválidas para referirse a personas que eran sordas, ciegas o con problemas físicos. Se ha avanzado mucho en este aspecto, ahora por ley en todos los servicios públicos debe haber espacios debidamente identificados para personas con discapacidad, los parques y los servicios sanitarios deben ser accesibles. Todavía falta mucho por hacer, no hay programas para que las personas con discapacidad tengan ratos de esparcimiento y socialicen, tampoco talleres de capacitación que les permita aprender y estudiar de acuerdo con su nivel académico y capacidades.

Como se ve, no se nos ofrecía ninguna alternativa, no encontrábamos ningún lugar en el que Vínelya pudiera, a su ritmo, tener un lugar dentro de la sociedad. Por suerte, tuvo la oportunidad de aprender, por medio de una amiga, algunas artesanías; ese fue su palito de salvación, se dedicaba con gran empeño a sus trabajos, era muy trabajadora y sumamente fuerte, yo la admiraba mucho. Nosotros la apoyamos, la acompañábamos a sus clases y a comprar los materiales. Era muy exigente. También muy sensible: le preocupaba mucho que su papá y mamá sufrieramos su situación.

Después, la enfermedad apareció de nuevo y ahora sí se murió. Muy triste, en verdad. Tenía 38 años.

El caso de Catalina fue diferente, ella tuvo una malformación congénita llamada espina bífida. Con casi 2 años fue operada, con secuelas de movilidad y control de esfínteres, que con el tiempo ha logrado superar. A los cuatro años de edad, le operaron los tendones de los pies a fin de facilitarle un poco la marcha. Su desarrollo fue normal caminó al año con alguna dificultad, no tuvo ningún problema de adaptación la etapa escolar, colegial y universitaria. Siempre nos sorprendía.

¿Qué cosas de tu experiencia como mamá de Vínelya te sirvieron como mamá de Catalina?

Bueno, tomando en cuenta el tipo de discapacidad de Vínelya, a Catalina procuramos darle mayor autoconfianza y

vida independiente, y pienso que en eso fuimos exitosos.

Cuando estuvo en la escuela era muy participativa, colaboraba en todo lo que podía. En el Colegio igual, trabajaba en la organización de las elecciones estudiantiles. Ya en la universidad, se integró a la federación de estudiantes, formó parte del grupo que ganó las elecciones estudiantiles de la UCR y fue integrante del Consejo Universitario. Terminó sus estudios universitarios graduándose de abogada. Todos sus estudios los realizó en la educación pública.

Recuerdo que estando en 4° año del Colegio, un buen día nos dijo que se había enterado de que había un programa de intercambio estudiantil (A.F.S.) y que ella quería participar. Quería irse a estudiar a algún país de Europa por espacio de un año. Tenía que someterse a un programa de selección; la apoyamos en todo con grandes expectativas y, por supuesto, con un gran susto. Logró calificar y tuvo la oportunidad de ir un año para Bélgica. Esta experiencia resultó **sumamente importante y cambió radicalmente el futuro en la vida de Cata y en el de nuestra familia.**

¿Qué aprendiste de la militancia y el activismo de Catalina y de otras personas con discapacidad?

La dedicación de Catalina a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, junto con otras personas, nos enseñó mucho. A pesar de las experiencias vividas no teníamos

claridad del tema de la discapacidad. Aprendimos que la discapacidad tiene en realidad dos componentes: uno, las características propias de las personas y otro, las limitaciones sociales. No se trataba de pedir ayuda sino de hacer valer los derechos para lograr una vida más plena. Aprendimos que la lucha de las personas con discapacidad debe ser fundamentalmente de ellas mismas, desarrollando los conocimientos y las experiencias para comprender que auto-organizados se obtienen mejores resultados.

Ahora Catalina trabaja con grupos de apoyo para personas con discapacidad. Se casó, **vive en Madrid y tiene a Lara, una niña preciosa de año y medio.** Cata es un ejemplo de tenacidad, perseverancia y fortaleza.

¿Qué cambios has visto gracias al movimiento de personas con discapacidad en la forma de pensar, en las políticas públicas y en la vida de las personas con discapacidad?

Gracias a ese movimiento, a su pujanza y firmeza, en el país se promulgó la ley 7600 de igualdad de las personas con discapacidad, la cual contempla una gran cantidad de derechos; es cierto que esa ley es prácticamente un programa de lucha, pues muchos de sus objetivos aún no se cumplen, pero, sin duda alguna, implica un gran avance. Ha aumentado la accesibilidad física a los edificios y ha establecido mayores obligaciones a las escuelas, centros de salud, empleadores, y a las empresas de

transporte de personas. Además, se logró la promulgación de la Convención Internacional y que Costa Rica la ratificara en un plazo muy corto. Todos esos nuevos instrumentos, no logran ser aplicados de manera plena, pero no cabe duda de que el país está cambiando de manera positiva.

Agradezco a la Revista Voces de la Alteridad la oportunidad de contar mis experiencias, permitiéndome hacer una reflexión de mi historia a lo largo de más o menos 40 años. Realmente no fue ni nunca será fácil, la vida. Aprendimos, como familia, que siempre hay que tener presente que debemos luchar para que cada día nuestra sociedad sea más solidaria y más sensible a las necesidades de los demás.

Muchas gracias.

*María Eugenia Aguilar
San José, Costa Rica
Diciembre de 2011*

Convocatoria para artículos

La Revista Voces de la Alteridad convoca a investigadores y académicos que -desde diferentes disciplinas- aborden el tema de la alteridad, otredad, diversidad y otras temáticas conexas, a enviar sus trabajos para su publicación, luego de un proceso de evaluados y dictaminación por expertos.

Los mismos pueden ser:

- 1.- Artículos de investigación empírica cuyo sustento teórico permita avanzar en la comprensión, análisis e interpretación del fenómeno en estudio;
- 2.- Artículos sobre sistematización de experiencias que permitan una reflexión teórico -conceptual o metodológica sobre la conformación de los espacios de otredad, así como su crítica y cuestionamiento.
- 3.- Revisiones: estados de arte o estados de conocimiento sobre las diferentes facetas de la temática de la alteridad, desde diversas perspectivas disciplinares.

Contacto: Patricia Brogna brogna@gmail.com