

31 DE AGOSTO DE 2011

NÚMERO DE RESERVA:
04-2010-052513373900-102
ISSN: EN TRÁMITE

\$ 80⁰⁰ MN \$ 7⁵⁰ USD

3

Voces

de la Alteridad

**La pedagogía debería ser
un modo de sorpresa**

ENTREVISTA A CARLOS SKLIAR

**Escuela y discapacidad:
fronteras y horizontes**

Rosaura

Demencia

Nada

Rojo como el cielo

Carmina

OBRA GRÁFICA



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



Voces de la **Alteridad**





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

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



Dr. Sergio Cházaro Olvera

DIRECTOR

Dr. Claudio Antonio Carpio Ramírez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Biól. Ángel Morán Silva

SECRETARIO DE DESARROLLO

Y RELACIONES INSTITUCIONALES

Dra. Laura Evelia Torres Velázquez

SECRETARIA DE PLANEACIÓN Y CUERPOS COLEGIADOS

LC Eliseo Venegas Alvarado

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

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 3, N.º 3; 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 Coordinador editorial: MC José Jaime Ávila Valdivieso. Directora de la revista: Patricia Brogna. Reserva de derechos al uso exclusivo N.º 04-2010-052513373900-102; 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 29 de abril de 2011. 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 la 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. Andrés Mejía Pérez CORRECCIÓN DE ESTILO • DG José Alfredo Hidalgo Escobedo DISEÑO PORTADA Y DISEÑO EDITORIAL • DG Carlos Domínguez Moreno DISEÑO EDITORIAL, DIAGRAMACIÓN Y FORMACIÓN • Carmina Hernández Covarrubias GRABADOS DE PORTADA

Impreso y hecho en México

Introducción

Introducción

Patricia Brogna

En este número, *Voces de la Alteridad* sufre una metamorfosis: se convierte en una revista de publicación periódica que pretende reunir en sus secciones información y conocimiento sobre las diferentes maneras de pensar y ser “lo otro”; un juego, un caleidoscopio de perspectivas acerca de esa particular forma de alteridad que en nuestras sociedades representa (o con la que es representada) la discapacidad. Ése fue el tema de los dos primeros números.

Estamos en deuda todavía con las diferentes alteridades que conforman el “nosotros” (aunque decir que el “nosotros” se conforma de alteridades suene contradictorio y sea más una provocación al debate que una afirmación con alguna pretensión de certeza). Sin embargo, es bueno tener pendientes y propuestas de reflexión cuando una institución como la Univesidad Nacional Autónoma de México sostiene en el tiempo esta posibilidad: que las ideas y las preguntas no se agoten; que se mantenga abierta la reflexión, y que sea posible tanto inaugurar temas o interrogantes, como retornar a debates y cuestionamientos.

Contenido

Contenido

SECCIÓN ACADÉMICOS

La pedagogía debería ser un modo de sorpresa
Entrevista a Carlos Skliar

8

Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes

21

SECCIÓN ARTE

Demencia

34

Nada

35

SECCIÓN RESONANCIAS

Rojo como el cielo

36

SECCIÓN TESTIMONIOS-EXPERIENCIAS

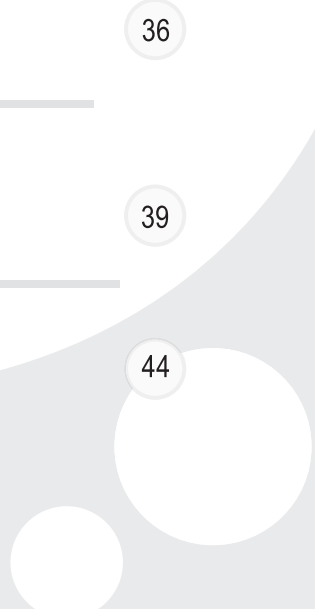
Rosaura

39

CARMINA

Obra gráfica

44



Sección académicos

Sección académicos

La pedagogía debería ser un modo de sorpresa

Patricia Brogna

Entrevista a Carlos Skliar



Entrevista realizada en abril de 2009 en Buenos Aires,
en el marco de la investigación para la tesis de doctorado
en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

Carlos, tienes una trayectoria con la que me identifico. Me interesa mucho conocer cómo ha sido este devenir de la educación especial a la noción de alteridad



De verdad que, como sabes, la afinidad es mutua y que vengo desde la educación especial en el sentido más estricto. Es un tipo de saber puntual, ligado a sujetos puntuales, sometido a reglas institucionales muy peculiares y, evidentemente, en algún momento se produce una eclosión en cualquiera de estos niveles, tanto en el concepto de sujeto, en el concepto de institución o en el propio concepto de saber. Entonces, la trayectoria me ha llevado a pensar cómo podría ser visto en un concepto más amplio, una idea de otredad, alteridad, etcétera, que básicamente tuviera que ver –y hoy más que nunca– con la posición de quien mira y la posición de quien habla acerca de lo que mira, antes de pensar con qué relación educativa se va a estructurar.

En estos momentos estoy muy pendiente de discutir las formas de la mirada que se suman, modos de mirar antes de modos

de nombrar, que son formas, no sé si anteriores, pero sí primitivas, y justamente a partir de los modos de mirar se toman decisiones. Por tanto, hay una razón de la mirada con el cuerpo, con un cuerpo ajeno, con un cuerpo que es de otro y eso, para mí, remite a una nueva discusión sobre lo que sería el campo de la educación especial, el sujeto de la educación especial y las instituciones. Sería importante analizar cómo relacionamos los modos de mirar, que son históricos, culturales, políticos y hasta podría decir que lingüísticos, pero que también son determinantes a la hora de tomar decisiones, en cuanto a por qué alguien puede ser categorizado de cierta manera. Es decir, que no es apenas el concepto facilitador de la discapacidad que permite trazar una frontera clara y, al mismo tiempo, rígida, sino que ahora son modos de mirar, no tanto modos de nombrar. Básicamente, los dos últimos años desarrollé esa investigación en el marco del Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, de Argentina). En el campo de la educación especial encuentro que ha pasado un modo de mirar básicamente prohibitivo; es decir, el ojo que se especializa supuestamente en centros de formación, en universidades, es aquel que cuando mira a un cuerpo designado como discapacitado, lo hace de un modo que no posibilita al otro verse a sí mismo como sujeto de posibilidades.

Es un ojo que prohíbe qué



Básicamente es una prohibición de existencia o por lo menos una especie de curva que hace que el otro se interrogue sobre su existencia, pero que también pone dudas sobre su presencia: “¿qué hace ese cuerpo aquí?, ¿cómo puede ser que ese cuerpo sea como es?”.



¿Qué va a hacer ese cuerpo?



¿Qué hará ese cuerpo consigo mismo?, ¿cómo es posible que ese cuerpo diga, piense o aprenda algo? De ahí han salido varias acciones de esa mirada, no sólo prohibir, también limitar, imposibilitar, incapacitar, excluir. Porque puede haber una exclusión, ya no en el orden de lo político o en términos macro, sino que puede haber una forma de exclusión simplemente por el modo en que te miro. Una mirada que imposibilita, censura, es una mirada que al otro le crea una condición de: “¿por qué me mira así?”. Eso lo hemos registrado en retratos, es decir, sujetos retratados que quizás en su expresión

digán “¿por qué me miran así?”. Y para no estar todo el tiempo hablando de lo que no te deja la mirada –como si sólo existiera esa mirada que no te dejara margen para otra cosa–, habría que empezar a hablar un poco de las miradas que posibilitan, que acompañan, que permiten, que habilitan, que son acogedoras, mudas, inhóspitas. Lo estamos trabajando con tres grupos de maestros: de escuela especial, “de recuperación” –como le llaman en Buenos Aires–, y de escuela común. Creamos un grupo de conversación entre los tres “tipos” de maestros para darnos cuenta, entre nosotros, a través de muchos modos de investigarlo, cómo miramos, por ejemplo, al alumno, a los padres, cómo miramos y qué nos pasa cuando miramos: una reflexión sobre la mirada, si eso está presente en la formación, si apenas en la formación lo que media es la palabra, si es el concepto anterior al encuentro. Y cómo la mirada se vuelve insoportable, insostenible; cómo prefiero quitarla.

**Prefiero que no me vea
(desde la perspectiva del
otro, una mirada inde-
seada porque me hace
indeseable)**



Me oculto de la mirada, me quito de ahí, ese otro no debería estar ahí. Cuando se dice eso, se quiere decir: “quítanmelo de aquí” o “no soporto verlo”, pero aún así, de alguna manera tengo que educarle. En fin, se ha creado algo así como una constelación de metáforas y acciones ligadas a la mirada que, creo, permiten pensar básicamente sobre un ejercicio autorreflexivo. No creo que esto genere sistemas a gran escala o cambios de sistemas a gran escala, pero sí que próximamente habría que crear lo que terminamos llamando **gestos mínimos**, que es algo sobre lo que sí me interesa trabajar para el futuro. En la educación, permanentemente se habla de “grandes” hazañas y “grandes” héroes y que, para cambiar, hay que hacerlo “radicalmente”.

Las estructuras



Y uno mismo porque, cuando se habla de planes de formación nuevos, parece que lo que hay que hacer es poner todo “patas para arriba”. Entonces, me interesa profundizar sobre los gestos mínimos, que en realidad no es idea mía, sino de Nietzsche. Él decía, en uno de sus diarios, que para contar la vida de alguien es preciso detenerse en sus experiencias mínimas, no en sus grandes hazañas ni en sus grandes trayectos, sino simplemente en aquellos fragmentos inciertos, inmedibles, pero que seguramente determinan un carácter, una personalidad, una voluntad, ese “llegar a ser quien se es”.

¿Qué posibilidad hay de revisar, de mirar la propia mirada?



Es una posibilidad muy rara, infrecuente. En principio, parece imposible porque no es lo que pretenden ni lo que pretendemos hacer en educación en general. Es decir, poner en tela de juicio nuestra mirada es prácticamente entendido como poner en tela de juicio nuestra concepción educativa. Creo que no, que es un ejercicio un poquito más fino, por un lado, más atento, otra vez está volcado hacia pequeñas cositas. Por ejemplo, hemos filmado los momentos en que una maestra entra a un aula y cómo, antes de decir algo, mira lo que hay allí delante. Eso lo hemos proyectado, sin editar, a todo el grupo; lo hemos charlado y ahí se puede hacer claramente todo un ejercicio acerca de por qué no miré a alguien determinado, por qué miré obsesivamente a alguien determinado o por qué miré de refilón, de costado o con cierta sospecha a un tercero. De verdad que ese ejercicio ha hecho que, al día siguiente, probablemente al entrar, pienses un poquito cómo estás mirando y qué tipo de continuidad, a partir de ahí, puede ejercer una mirada sobre lo que viene, sobre el “buenos días”, sobre “hoy vamos a hablar de tal cosa” o sobre nada. Porque, efectivamente, cuando uno lo hace no se mira a los ojos y luego dice: “hoy vamos a hablar de algo importante”. Posiblemente del otro lado lo que hay es que sigo mirando para abajo o “esto no tiene que ver conmigo”.

**No me involucra.
Quizá será importante
para los otros, para el
que miró...**



Pero, entonces, era necesario detenerse —y justo coincide con que tengo que hacer el relatorio final de la investigación y han pasado dos años— sobre la mirada de los educadores especiales, la mirada de los maestros de recuperación, la mirada de los maestros comunes. Porque lo que sí me interesó mucho —y que para mí es concluyente— es que, en general, los maestros de educación especial “miran con una mirada” demasiado cercana —te diría que demasiado indiferenciada— con respecto al otro. Es como si adosara su mirada a cómo debería mirar cierto sujeto. Casi como que le imponen una mirada. Y lo que yo he visto en la educación común, digamos, es, por el contrario, una mirada distante. Esos dos acompañan varias cosas, porque en la educación especial el maestro opina por el niño, escribe por el niño, mira por el niño, mientras que en la educación común, probablemente el niño no escriba porque está muy lejos. Me parece que ésa es una diferencia sustancial para explicar muchas de las cosas que han pasado y que podrían pasar en el campo de la inclusión porque, al fin y al cabo, ¿con qué mirada yo recibo

a alguien?, ¿con qué mirada le doy la bienvenida?, ¿qué mirada preparo o evalúo? Y sí que trae consecuencias. Porque parecen estilos, códigos, modos, no sé si serán regionales, locales...

Aprendidos dónde o construidos dónde. Me haces pensar que alguien elige determinada carrera porque le trae determinada mirada



Ni más ni menos. ¿Y en eso cuánto juegan los medios de comunicación?, ¿cuánto juega la publicidad? Bueno, la pregunta es eterna. Sin embargo, es notable cómo los propios maestros se dieron cuenta de que los maestros de educación especial tienen una mirada tan próxima que es indiferenciada, es decir, no saben quién es el otro. Carecen de esa total distinción, es una indistinción. O que creen que, efectivamente, como no hay otro, no hay nadie “otro” en su plena posesión, posición de alteridad, hay una “absorción” del resto del otro, del residuo del otro. Está claro que en educación común la distancia es mayúscula, pero es una comparación que de algún modo debemos justificar, a veces por la cantidad de alumnos, a veces por las condiciones de trabajo, a veces porque no pudo estar con todos y con cada uno. Y en educación especial se está demasiado con cada uno y hay muchos matices para discutir, pero sí que es una distinción que saltaba a la vista inmediatamente.

En la reflexión de los maestros aparecía que, al mirarlos de tan cerca, ignoraba aspectos fundamentales de ese otro; las ignoraba por completo, como, por ejemplo, que fuera capaz de hacer otras cosas evidentes. Sin embargo, en la educación común hay más saber acerca de lo que puede, pero menos del vínculo, sería un vínculo un poco más distante. Es como si en un caso fuera como un “cada uno” obsesivo y en el otro caso fuera como un “todo” indiferenciado.

Bueno, no recuerdo el nombre de los 40, pero sí sé decir que éste no va a dar o quién va a dar y tal.

En la educación especial (incluso por las tipologías institucionales porque tampoco hay que olvidar que hay una relación de proximidad, una relación cuantitativa diferente) existe la creencia educativa diferente de que es necesaria esa proximidad

para que “algo pase”. Haciendo las maestras de escuela común preguntas a las maestras de educación especial acerca de cuánto sabían de qué hacían los alumnos los fines de semana, cómo se movían para transportarse hasta la escuela, etcétera, sabían muy poco o nada. Pareciera que el territorio de la mirada es un territorio

opuesto en esa relación institucional, a puerta cerrada y absolutamente agobiante.

Una “mirada que no mira” más allá



Imagínate. ¿Cuál es la vuelta de esto? Me parece que ésa es otra idea interesante para discutir. Estoy trabajando con un grupo de gente que hace fotografía, educación audiovisual, documentales, etcétera, y

que están poniendo proyectos acerca de la mirada del supuestamente otro de esa relación —que no es el maestro, sino el alumno— para ver cómo, por ejemplo, se fotografían a sí mismos, cómo empiezan a quitar la mirada del adulto enseñante y se miran a sí mismos o a los otros pares, para buscar otras formas de mirar que no sean las que se someten a estos pares de oposición con



los maestros. Creo que ahí hay una salida, una especie de solución al conflicto de la mirada. Es decir: “estoy agobiado por tu mirada, pero tengo otras miradas disponibles, algunas que me permiten ser otra cosa y otras que me someten al ejercicio de ser”.

Responder a tu mirada



Exactamente, a “acatar” tu mirada. Ése es el otro verbo que salía muchísimo con los maestros. Cuando surgió lo del “acatamiento”, dije: “qué palabra tan extraña”. Porque el desacatado es el incontrolable, el que no puede someterse al control de tu mirada; acatar la mirada también es control, no se puede negar que la mirada ejerce control. Pero, además, la mirada tiene esta particularidad: hay algunas que, efectivamente, abren el mundo, es decir, una cierta mirada que podríamos llamar, de alguna manera, mirada con cariño, una mirada que abre horizontes alargadísimos para otro. Y uno recuerda –porque es otro ejercicio que hacemos– cómo en nuestra propia escolarización éramos mirados. Traíamos un juego, experiencias muy concretas donde sentimos que éramos mal mirados por los maestros, los directivos, los padres de otros; y experiencias donde pasaba lo contrario, una buena mirada que te permitía algo que no estaba al momento presente.

Hay una noción de Goffman que es la “cortés inatención” de la mirada, cuando cuerpos desconocidos están muy próximos (por ejemplo, abordó del metro); si se cruzan las miradas, tienen que ser muy discretas, casi indiferentes. Tú hablas de miradas con diferentes grados y calidad: desde la “no mirada” hasta

una que agobia y coloniza. Podríamos decir que un grado intermedio –y muy habitual en la docencia– es una mirada de “cortés desatención”



Perfecto, y creo que encaja muy bien.

Y me hacías pensar en que si el cuerpo está muy cerca, y la mirada está “tan” cerca, ¿cómo escapar?, cuál es el espacio que te queda para...



Para educar, porque educar tiene que ver con los predicados. Si no tengo espacio para ejercer acciones con el otro, no puedo educar. Entonces, se me planteaba esta dualidad; creo que en el campo de la educación especial, de tanta proximidad, no hay acción, a no ser que la hagas por el otro, a no ser que sea puro mimetismo.

O que le digas cómo tiene que hacer qué

Pero eso es como una acción de tu propio cuerpo, ¿no? Me llamó mucho la atención para explorar por ese lado, justamente. ¿Cómo es posible que se ejerza la acción de educar (y acción quiere decir “leer”, “escribir”, “sumar”, “restar”, “multiplicar”, “jugar”, “pensar”, “responder”, “conversar”) si no hay un ejercicio de la distancia?



Que te transforme en sujeto de la mirada

Y para que pase algo entre dos personas, porque el campo educativo no es

responder a lo que le pase al otro, sino responder a lo que pasa entre nosotros. Eso también se tornó en objeto de discusión en la investigación.



Y que no está tan claro ese “entre”, en general nos preparamos para decir que pasa “con”

No está tan claro. Era como decir: “vamos a jugar no tanto al sujeto, sino al predicado”. Y esto que parecía una broma al principio –porque es clara como broma: basta de sujeto, empecemos como el predicado– y ahí los maestros asumieron posiciones diferentes. “Yo me paso las cuatro horas pensando en los sujetos”. Es casi un maestro de diagnóstico, un maestro de legajo, un maestro de reunión. Pregunto: ¿cuáles son tus predicados? Y la duda es muy cruel porque, claro, uno dice que la acción de enseñar es una acción predicativa, entre otras cosas, pero es predicativa. Si no hay predicados, no hay acción. Fue fantástico cómo empezamos a recuperar esos momentos en los cuales nos tornábamos predicativos, a hacer posible la acción (pero no una acción en el sentido de actividad; de la escuela rusa, la cual pensaba que si no hay actividad no hay sujeto; está claro eso, Wallon lo retomaba), pero lo estoy pensando de otra forma totalmente distinta. Estoy pensando que todo lo que llamamos “enseñar” se puede representar a través de acciones, y para eso tiene que haber una distancia entre dos objetos, donde quizá no importa definir quién es un sujeto y quién es el otro.

Me parece que éste es un salto porque, entonces, los maestros de escuela común hacen la hipótesis de qué les pasaría si tuvieran en su aula... O, si ya los tenían, sin ignorar la existencia del sujeto, posponer por un momento la definición de esto. Por eso, ahí sí que había un espacio para la acción, independientemente de quién seas.



Podía haber vacíos

Sí, porque independientemente de cómo te definas, hablamos sobre qué pasa entre nosotros. Y lo que pasa puede ser tan múltiple que nada, absolutamente nada, lo impide. No hay ningún límite. Ni en mi formación ni en la supuesta descripción de las patologías, ni en el límite de la deficiencia aparente. Nada. Y eso sigue. Hace dos años que venimos conversando, y ellos piensan en filmaciones. Las pasamos. Las pensamos juntos.



¿Y cuál es la idea con este material?



Estoy escribiendo acerca de la expresión “educar la mirada”. Quizá por el hartazgo, el límite o el cansancio que se produce al interior del lenguaje de la educación. Es cierto que varios estudiosos le han venido dando vuelta a dicha expresión y que hay más de una controversia en ese sentido. En principio, yo trataría de evitar una definición formal y normativa y propondría empezar a trabajar con cuatro o cinco posibilidades al mismo tiempo.

No sólo para prevenir los recambios de eufemismos a los cuales, generalmente, estamos habituados en la educación (es decir, esa creencia que consiste en transferir la educación de la palabra a la educación de la mirada, pero con el mismo dispositivo), sino también, justamente, para evitar darle un carácter moral a la definición, sustraerla de cierta sospecha de imperativo. De ahí que sostengo que se ha pensado de modos muy distintos el sentido de “Educar la mirada”. La forma más básica supone inmediatamente la coexistencia de un doble control; no sólo el control educativo tradicional implicado en el término “educar” (el de los individuos, el de las poblaciones, el de los países), sino también el control sobre la mirada de los otros, el control sobre qué, cómo y a dónde habría que mirar. En una época donde todo se ha vuelto visible o posible de ser visto, quizá lo visual sea incontrolable, indescifrable, a la vez que cotidiano y familiar. Hay tanto un exceso y saturación frente a la imagen como una sensación de anorexia visual: frente a la pluralidad y multiplicidad de imágenes estamos debilitados para poder ver, poder entender y poder producir algo con los efectos de lo apenas visto. Por eso nos hemos vuelto depositarios de lo que se ve, pero no tenemos participación ninguna en la construcción de las imágenes. “Educar la mirada” no puede ser sólo pensado como el aporte que le dan las imágenes a la pedagogía. Más bien creo que se trata de multiplicar las formas y las posibilidades de mirar todo aquello que las imágenes producen.

No se trataría tanto de pensar con qué imágenes trabajo, qué imágenes acompañan contenidos o qué imágenes deberían ser presentadas, sino de las formas de mirar, de los modos en que al mirar esas imágenes producimos algún tipo de sensibilidad, memoria y pensamiento. Todavía hay mucho que pensar acerca de la relación entre pedagogía e imagen. Es cierto que ese cruzamiento, esa intersección, es inexorable; pero también es verdad que aún hay que mucho que pensar acerca de si estamos frente a un viraje visual, así como en los umbrales del siglo pasado estábamos frente a un viraje lingüístico. Lo menciono porque hoy estamos frente a sujetos atravesados fundamentalmente por la imagen y no por la palabra, lo cual crea, entre otras cosas, una encrucijada educativa. De todos modos, mi posición está claramente ligada al entendimiento de la educación como donación, como un ofrecimiento. Eso quiere decir que interpreto “educar la mirada” no tanto como el efecto que provocan las imágenes (tanto fijas como en movimiento), sino como el efecto que las miradas provocan en el acto de educar. Sabemos que hay unas que ven borrosamente, que manchan, y otras asesinas, que matan. Por eso insisto tanto en trabajar sobre las miradas que posibilitan, que acompañan, que ayudan, que donan un tiempo y un espacio al otro; en síntesis, miradas que no permiten la existencia de otro o miradas que abren esa posibilidad. De más está decir que hay miradas que impiden, que estorban, que prohíben, que niegan, que hielan. “Educar

la mirada” también es un ejercicio de repensar y reelaborar cómo miramos a quien miramos. Y aquí quizá deberíamos volver sobre ciertos abordajes moralistas y moralizantes de la imagen: se insiste demasiado en hablar sobre la imagen, si ésta es correcta o incorrecta, buena o mala, si hay límites en lo que se da a ver, cuando en realidad lo que deberíamos pensar es en una relación estética. Hoy asistimos a toda una incapacidad de mirarnos en educación. Hasta hace poco pensaba que la incapacidad estaba centrada en la dificultad por conversar, pero ahora creo que hay algo anterior, definitivamente ausente: el encuentro de miradas. Esto es particularmente álgido con los jóvenes porque cuando las diferentes generaciones están juntas en los escenarios educativos se miran con desidia, desconfianza, desprecio, recelo, o no se miran. Como si fuera posible enseñar, en su sentido clásico de transmisión, ignorando la mirada del otro, descartándola, desahuciándola. Me gusta mucho algo que el poeta Alberto Caeiro sugirió en un breve texto: la oposición entre mirar por primera vez y conocer. Como si el hecho de conocer impidiera la posibilidad de mirar algo por vez primera. Como si conocer fuera negarse a ver. Como si conocer fuera dejarse de sorprender, abandonar la afección que nos provoca lo mirado. Para mí, “educar la mirada” tiene que ver también con educar para recuperar una mirada quizá infantil, quizá ingenua, pero para nada primitiva: una mirada de sorpresa, de implica-

ción, de involucramiento con lo visto. Por eso creo que la pedagogía debería ser un modo de sorpresa y no una habituación, la renovación de lo sensible, lo estético, una alerta hacia las miradas que desprecian, subestiman y denigran a los demás. En relación directa con la imagen, esto quiere decir que hay que recuperar la posibilidad de ser afectados por lo visto, eludiendo desde ya las posiciones benéficas, salvacionistas o populistas. Si vemos todos los días imágenes horribles de las guerras y ya todo da igual, quiere decir que no incomodan, que no perturban, que no te quitan de tu hábito. Ahí, la educación tiene una tarea puntual: recuperar la afectación por el dolor de los demás, posicionarse frente a lo indigno y producir miradas renovadoras. No es poca cosa, ¿verdad? Hay que ofrecer otros modos de mirar la pobreza, otros modos de mirar lo femenino y lo masculino, otros modos de mirar la infancia, otros modos de mirar la violencia. Por lo menos hay que quitarse de la literalidad de la imagen, renunciar a la simplicidad y poder instalarse en ese sitio un tanto incómodo que es el de la ambigüedad de la imagen y la ambigüedad de la mirada.

Coméntanos sobre tus nuevos proyectos



Lo de las fotografías es el próximo proyecto, pero parte de eso es un proyecto que ya se hizo en Colombia llamado *Mira mi mirada*. Está publicado en internet como proceso fotográfico, no como proceso teórico. Son autorretratos de niños autistas, cuando en general los maestros de estos niños hablaban de lo ridículo que era un proyecto de enseñar fotografía a niños autistas. Fue el equipo que se llama OctoActo, (son) maravillosos; no sólo les enseñaron fotografía, sino que hubo una producción de autorretratos de niños autistas.

¿Cómo que autorretratos?

Paradójico, porque ahí o pones en tela de juicio la idea de autorretrato o pones en tela de juicio la idea de autismo.



Alguna de las dos no va

En ese caso, prefiero poner en tela de juicio la idea de autismo. Hay otros que dicen que éstos no son autorretratos. Pero, sin duda, que, si las ves, si realmente aprecias el fenómeno fotográfico, ahí hay claramente la idea de: me voy a fotografiar. Por tanto, hay una reflexión, hace que yo exista. Eso sí, le falta un poco de madurez porque son muy impresionantes las fotografías, y a veces es bueno quedarse en la impresión, ¿no? Impresionar con eso, pero todavía no lo hemos razonado a bien.

Está en la página <http://www.octoacto.org> Es un ejercicio audiovisual.

¿Lo hicieron junto con FLACSO?

No, sólo OctoActo. Es como una nutriente de lo que estamos pensando. Ellos, en la especificidad de su trabajo, de su lenguaje, pensaron qué aportaban claramente con eso. Los autorretratos son preciosos. OctoActo hace este tipo de trabajos; por ejemplo, un niño sonriente que porta una foto de él mismo. Forma parte de las fotos que niños autistas se sacaban entre ellos mismos.

En esta noción de otredad, alteridad, ¿cuál te ha parecido o cuál te parecería la idea más funcional?



Yo jugué siempre con cinco imágenes de alteridad. El concepto es tan insuficiente que necesitas siempre estar aclarando los contenidos políticos, sociales, culturales, lingüísticos y filosóficos de la propia definición de alteridad. Entonces, en ese ejercicio, vi que no bastaba con decir alteridad si no dijera al mismo tiempo que hay una alteridad terriblemente ligada al mal, es decir, que cualquier concepto de alteridad te remite a algo que no funciona

o que funciona mal, a algo que explica por qué, como sociedad, como grupo, no somos algo homogéneo. Históricamente, la idea de alteridad está íntimamente vinculada con la idea de lo maléfico. Junto con eso está mi idea de alteridad que necesita entender cómo inventamos al otro; pero también ahí mi idea de alteridad involucra las formas de relación con la alteridad; es decir, no se puede trabajar el concepto de alteridad a distancia. El otro es el otro porque es absolutamente otro. Punto.

Nació otro



Claro. Pero tampoco me puedo olvidar de que en todo concepto de alteridad hay ignorancia, ignorancia para un saber acerca del otro; es decir, es aquello que me viene a apartar del misterio. Si no hubiera misterio, dicen, no habría otro. Porque cada vez que es apresada la alteridad del otro, el otro escapa del saber. En Levinas vemos asociar la imagen de alteridad a la imagen de misterio. Pero a esto mismo, a esta cuarta idea, hay que reforzarla pensando si es posible un saber acerca de la alteridad. Sabemos que es posible un dominio sobre la alteridad, porque de ello tenemos historia de que los exterminios han sido eso. Pero no sabemos si es posible un saber de la alteridad; que el otro tenga un saber claro, pero que nosotros sepamos en qué consiste su saber, no lo creo. Por lo pronto, para mí, la idea de misterio de Levinas es funcional en dos sentidos: uno, quizá renunciar a ese saber, ¿para qué?, para relacionarse con el otro

en cuanto otro y no en cuanto a objeto de mi saber o de mi no saber. Pero también es funcional en cuanto a la distancia, porque si es inasible como otro, quiere decir que siempre está, y dice Levinas: “Ahí está el poder de su alteridad: que se escapa de cualquier cosa”. Entramos en un terreno fangoso porque si no hay concepto de alteridad, si no hay saber de alteridad y si hay relaciones de alteridad, ¿cómo entrar en el campo de las relaciones soportando el no saber? Porque nuestra civilización ha sido básicamente un saber civilizatorio, un saber dominatorio, conquistador, colonizador, etcétera. Es complicado.

Un saber absolutamente contradictorio, porque no puede existir un saber sobre la alteridad. Si existe la alteridad, entonces no podría haber una definición de alteridad, sino de las relaciones de alteridad.



El saber que tiene el otro, que no siempre se refiere a sí mismo. Levinas lo transforma en un poder: el poder del otro es conservar un misterio que jamás será descifrado por el uno, en esa relación “uno a otro”. Ahora, ¿si fuera posible una relación “otro a otro”? No lo sé.

Una condición de otro imputada, impuesta...



En esos casos, claro. Se arroja un saber, también, a esa imposición.

El poder de imponer que “serás otro”



Bien, pero parece que, sobre eso, aún así el otro se nos escapa. Por más domesticación, por más docilización, no hay forma de caracterizarlo, de domesticarlo. El resumen de esta cuarta idea siempre es esa irreductibilidad. Pero el quinto, que me sorprende un poco, y no es porque lo ponga en último lugar ni porque sea el menos o el más importante, pero sí que la idea de alteridad como origen. Es decir, todo comienza en un otro, no habría relación si no existiera otro; no habría lenguaje si no existiera un otro, no habría vida humana si no existiera un otro, ni siquiera habría palabras. Derrida usa una palabra, en mi opinión no muy feliz, aunque el concepto es durísimo: “El ser es rehén del otro”. Da vuelta completamente la historia: el yo es una consecuencia de la alteridad. Todo lo que afirmemos es gracias al otro y, por tanto, nuestro saber sería como un saber gracias a lo que el otro te deja saber. El problema se dio vuelta casi epistemológicamente porque entonces no es: yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos, sino como querían algunos decir en algunas lenguas. Es: él, tú, yo, ellos, ustedes, nosotros, y que esa debería ser la conjugación de cualquier relación humana. En fin. Así nos vamos a la poética de la alteridad, pero me parece que en estas cinco imágenes uno ve transiciones, recortes y conceptos de alteridad diferentes, opuestos entre sí: el primero, el otro es la maldad pura, y ahí hay una visión

casi teológica del asunto. Soy rehén del otro, por tanto, consecuencia de la existencia del otro; jamás soy punto de partida.

Soy la referencia del otro.

Soy la referencia, no soy el punto y aparte.

Dice Levinas: “El otro es un texto sin contexto”

Exactamente. Además, es un texto con mucho misterio, no sé si está escrito en nuestra lengua. Quizá de lo que se trate es de conservar el misterio; de no apresurarse a jactarse por un conocimiento, siempre improbable, del otro.



Escuela y Discapacidad: **fronteras** y horizontes¹

Patricia Brogna²

*Lo mejor que el mundo tiene es la cantidad de mundos que contiene.
Para recuperar la universalidad de la condición humana,
que es lo mejor que tenemos,
hay que celebrar al mismo tiempo la diversidad de esa condición.*

Eduardo Galeano

Resumen: El presente artículo analiza la integración educativa de personas con discapacidad desde una perspectiva compleja. En el abordaje sociológico, las relaciones y los niveles sociales en juego son más significativos que los contenidos o el currículo. Los docentes pueden pensar a la escuela, a la discapacidad, a su propio rol en el sistema y a sí mismos como sujetos sociales, con un pensamiento reduccionista y lineal o con un pensamiento dinámico, múltiple, disperso y no lineal. Es objetivo de este trabajo convocar a los docentes a internarse en los múltiples territorios que conviven en el aula, sin pretensión de reducirlos a lo único.

¹ Este artículo se basa en las conferencias "Discapacidad e Inclusión del niño preescolar" (presentada en el Panel Latinoamericano "Desarrollo infantil y familia") y "Políticas gubernamentales para la integración educativa... Cuando el maestro cierra la puerta del aula" (ponencia presentada en el XXV Coloquio de Investigación organizado por la FES Iztacala, UNAM), así como en la investigación de tesis de maestría en Estudios Políticos y Sociales.

² Licenciada en Terapia Ocupacional, maestra en Integración de Personas con Discapacidad, por la Universidad de Salamanca, España, y en Estudios Políticos y Sociales, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México. Alumna del doctorado en Ciencias Políticas y Sociales por la FCPyS, UNAM. Correo: brogna@gmail.com

Palabras clave: pensamiento nómade, inclusión-exclusión, modelo de la encrucijada, visiones de la discapacidad, rol docente.

Pensemos nuestro pensamiento. La acción de imaginar, considerar, reflexionar o examinar puede tener características muy diferentes. Deleuze habla del pensamiento sedentario y el pensamiento nómade.

El primero es lineal, estático, dicotómico, progresivo (con una trayectoria y evolución hacia una meta: la “verdad”), unívoco, reduccionista, jerarquizante. El segundo es un pensamiento disperso, no-lineal, complejo, ambiguo, dinámico, anárquico, múltiple (reconoce, por un lado, múltiples causas, factores, perspectivas y niveles; y, por otro, acepta múltiples realidades y verdades en juego). Podríamos criticar esta distinción por dicotómica: en su pretensión de superarlo, mantiene vestigios del pensamiento sedentario. Pero dejaremos ese sendero para otra incursión de nuestro pensamiento nómade.

Ambos pensamientos son complementarios. Imaginemos un grupo de cazadores que se dispersa en un terreno desconocido, revisa, busca, se aleja, regresa... y durante la noche se reúne alrededor de una fogata: ¿de qué hablarían?, ¿cómo integrarían los descubrimientos, los hallazgos, las novedades?

Podemos reconocer la dominancia de cada modalidad de pensamiento en diferentes corrientes filosóficas y matemáticas, como de las ciencias naturales y sociales. La pedagogía no escapa a la regla.

¿Cómo piensa la escuela a la discapacidad?, ¿cómo se piensa a ella misma en relación con la discapacidad?

Pensar de manera sedentaria la discapacidad evocará una condición individual, el “déficit” físico o mental del alumno, una característica invariable y permanente que lo hace diferente a los demás, que impedirá (o dificultará) que aprenda o se relacione, y que –con los tratamientos médicos o pedagógicos “correctos” – podrá curarse o al menos “mejorar”.

Sin embargo, este pensamiento estático, unívoco y reduccionista enmascara todo lo que está en juego en el campo social. A partir de aquí apelaré al pensamiento nómade de mi interlocutor, alentándolo a abandonar la falsa certeza del diagnóstico para internarse en nuevos territorios.

Explorando la discapacidad

Si usáramos el pensamiento sedentario diríamos que la discapacidad “es y está” en el diagnóstico y, por tanto, para definirla habría que centrarse en los déficits de una persona.

En un abordaje nómade abandonaríamos tal pretensión y nos preguntaríamos de qué hablamos cuando hablamos de discapacidad. Sin duda, ello se refiere a mucho más que un síndrome o una lesión individual. Hablamos de distintos aspectos y niveles de lo social, de estereotipos, de representaciones sociales³, de mitos⁴. Una misma situación podrá analizarse en el nivel microsocioal –personal o familiar–, el mesosocioal o comunitario y el macrosocioal en el que podríamos incluir –por ejemplo– al Estado, al gobierno y a los medios masivos de comunicación. Hablamos de aspectos como el sanitario, el educativo, el laboral.

Hablamos de cómo “mi” perspectiva, según la posición que “yo” tenga en el campo, condicionará el modo en que lo defina. Y, sobre todo, hablamos del modo implícito e imbricado con que todo esto se pone en juego en situaciones sociales concretas.

Las maneras de pensar la discapacidad pueden verse en dos definiciones que, aun siendo contemporáneas, ponen de manifiesto representaciones muy diferentes:

La Declaración de los Derechos de los Impedidos del Alto Comisionado de los Derechos

Humanos de Naciones Unidas designa con el término “impedido” a toda *persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales* (Naciones Unidas, 1975).

La UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation, Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación) define la discapacidad como la *desventaja o restricción para una actividad causada por una organización social contemporánea que toma poco o nada en cuenta a las personas que tienen deficiencias físicas (sensoriales o mentales) y de esta manera las excluye de participar en la corriente principal de las actividades sociales* (UPIAS, 1974).

Cada una pone el énfasis en diferentes aspectos y niveles de la interrelación entre los actores. La UPIAS acentúa el rol de la sociedad, mientras que la definición de Naciones Unidas lo ignora.⁵

3 Según Jodelet, la representación social es un saber del sentido común, una forma del pensamiento social que se define por un contenido –información, actitud– de un sujeto en relación a otro “Toda representación social es representación de algo y de alguien”. (2002).

4 Mito: historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal (Acepción 2, Diccionario de la Lengua Española, 2001).

5 Las nuevas definiciones de Naciones Unidas, por ejemplo, la de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en 2006, toman en cuenta la dimensión social, aunque no de manera tan radical como la de la UPIAS, sino de un modo que podríamos llamar “híbrido” entre el modelo médico y el modelo social.

La discapacidad desde una perspectiva compleja

No vamos a definir la discapacidad por la deficiencia o limitación de la capacidad de una persona, sino a caracterizarla como sistema complejo y para ello me basaré en el Modelo de la Encrucijada (Broyna, 2006, pp. 25-43).

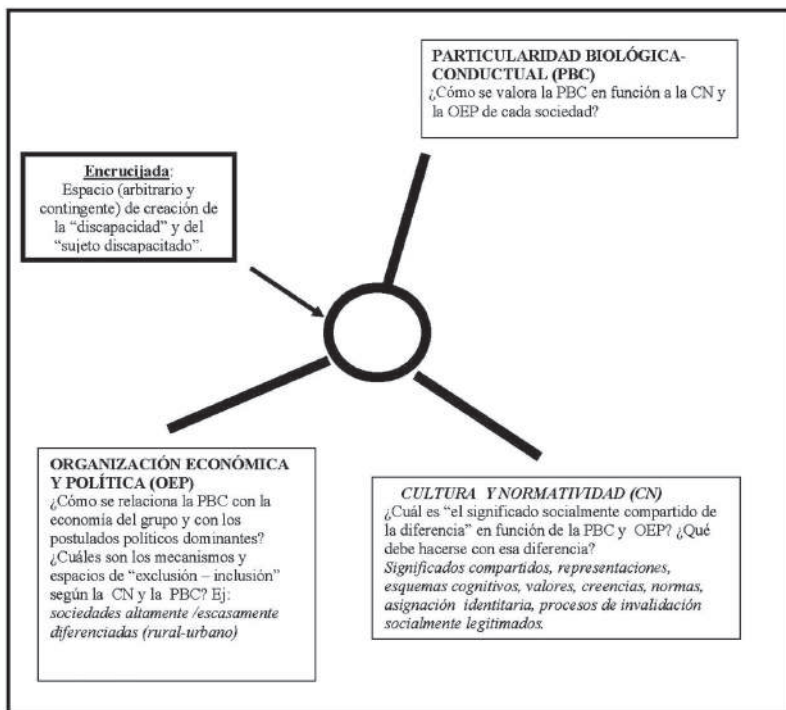
Según este modelo, la discapacidad se configura en la confluencia de tres aspectos: a) la particularidad biológica y de conducta de un sujeto, b) la organización política y económica de una comunidad y c) la cultura y normatividad de ese mismo grupo, en un contexto socio-histórico determinado.

La particularidad biológica-conductual se relaciona con aquellas características biológicas o de conducta de un sujeto que lo distinguen de los demás miembros de su grupo. En la actualidad, esta distinción se hace en relación a una “norma”, a un modo “normal” de ser o hacer. Sin embargo, para entender la significación que se otorga a esta particularidad es necesario tener en cuenta otros dos aspectos. La organización económica y política, y la cultura y la norma de la comunidad en la que ese sujeto vive. La cultura y la norma determinarán cuál será el “significado socialmente compartido” de esa particularidad, será el sustento de las representaciones sociales, de los valores y creencias. La organización

económica y política es el aspecto que con sus postulados dominantes legitimará los procesos, mecanismos y espacios de “exclusión-inclusión”. Por ejemplo, la significación que adquiere el retraso mental en una sociedad altamente diferenciada (como las urbanas), las situaciones de discapacidad que se produzcan en las interrelaciones, así como la posición del sujeto en el campo social serán muy diferentes que en un entorno rural, escasamente diferenciado en cuanto a roles y funciones sociales.

Sin embargo, como sistema complejo, lo que emerge de la interrelación de estos tres aspectos es mucho más que la suma de las partes. La discapacidad, entendida de modo complejo, queda configurada en la confluencia: no está en una sola de las partes, sino en la confluencia de las tres y no puede analizarse sin tener en cuenta su relación con las otras dos. En ese sentido, la encrucijada es un espacio arbitrario y contingente: quién va a ser designado como discapacitado y el modo en que será tratado históricamente y socialmente es un factor cambiante.

A través del siguiente esquema se representan los conceptos referidos en el párrafo anterior.



Fuente: Brogna, 2006, p.35.

Otra forma de representarlo es transformando el esquema en una fórmula:



A partir de esta perspectiva, es imprescindible realizar una distinción entre la “condición”, la “situación” y la “posición” de discapacidad (Broyna, 2006, pp. 174-177). Las dos primeras han sido abordadas por Pantano con una conceptualización diferente⁶.

Desde mi perspectiva, la *condición de discapacidad* es el nivel individual, el que refiere a la naturaleza o la propiedad de las cosas: la particularidad de la que ampliamos más arriba. La *situación de discapacidad* se juega en el nivel relacional, en “el aquí y ahora” de lo social. La *posición de discapacidad* hace referencia a la categoría o condición social de cada persona respecto a las demás: éste es el nivel estructural, el que se consolida históricamente y se institucionaliza a través de procesos a largo plazo. En los términos de Bourdieu, habría que decir que es la posición que se ocupa (¿o se designa?) dentro de un campo de posiciones sociales históricamente constituidos.

Pero tanto la condición como la posición se ponen en juego en situaciones concretas y es sólo en el contexto de las relaciones interpersonales como podemos analizarlas.

6 Pantano, L., *De las personas con discapacidad y de la discapacidad. Condición y situación*.

Fuente: http://www.integrated.org.ar/links_internos/discapacidad_pantano/index.asp

En síntesis, hablar de discapacidad implica precisar los aspectos y niveles a los que nos referimos, es decir, caracterizar la encrucijada específica y particular que estemos analizando.

Las visiones de la discapacidad⁷

Si hasta aquí he complicado la perspectiva, haré ahora una nueva exigencia al pensamiento nómada del lector. Vagaremos ahora no por el espacio, sino por el tiempo.

En todos los análisis históricos de la discapacidad se sostiene, erróneamente, que las diferentes maneras de concebirla y comprenderla (así como la respuesta y el trato que se le otorga) se suplen, que cada visión toma el lugar de la anterior, reemplazándola. Ello no opera así en la realidad porque todo sistema es una totalidad temporal y espacial. Como diría Émile Durkheim, *todo está*.

Todas las visiones coexisten en el aquí y el ahora

Un análisis que tome en cuenta los elementos y la dinámica propuesta en el modelo de la encrucijada permite distinguir en la historia diferentes visiones que permanecen en el campo social. Si hoy hiciéramos un recorte para estudiar cualquier evento de lo social, bien podría ser

7 Este apartado resume el capítulo Las visiones de la discapacidad, en “La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores de reparto?...”, Broyna, 2006, pp. 45-75.

una escuela especial o un aula donde uno de los alumnos tenga alguna discapacidad, cada una de estas visiones tendrá “su portavoz”, su vocero en el campo social. Aun cada uno de nosotros, dependiendo del tipo y la gravedad del déficit, pensaremos desde alguna de ellas.

En la figura (abajo) se señalan las visiones: de aniquilamiento o exterminio, la sacralizada o mágica, la caritativo-represiva (que son dos caras de la misma

moneda y operan en tándem: el otro es alguien a quien tengo que cuidar... o de quien me tengo que cuidar), la médica-reparadora, la asistencialista-normalizadora y la visión del modelo social. Desde la visión asistencialista-normalizadora hacia atrás, todas las visiones se centran en el individuo y a partir del modelo social el problema, planteado en términos de segregación, opresión, discriminación (Barnes, 1998), se centra en la sociedad.



(Broyna, 2006, p. 47)

De este apartado surgen preguntas que si bien no es objetivo de este artículo responder, sí es imprescindible plantear: ¿qué visiones de la discapacidad predominan en la escuela?, ¿cuál es la hegemónica?, ¿cómo es la relación entre las visiones que conviven en la escuela?

Inclusión-exclusión

No es posible hablar de uno de los conceptos sin abordar el otro. Hablar de inclusión educativa obliga a pensar en la exclusión educativa. La exclusión es definida o analizada de modos diversos: para el *Colectivo Situaciones* (2002:127), “la exclusión es el lugar que nuestras sociedades biopolíticas producen para poder incluir a personas, grupos y clases sociales de manera subordinada”. En palabras de Agamben, “el excluido es el nombre de incluido como excluido”. Para Castel (1997:15), *la exclusión es parte de un continuum conformado por zonas de cohesión social a zonas de desafiliación en relación con el trabajo y a la participación en redes sociales. Según Rosanvallón (1995:193), la exclusión debe considerarse en forma dinámica e histórica, es decir, como procesos que se hacen visibles en las trayectorias de vida.*

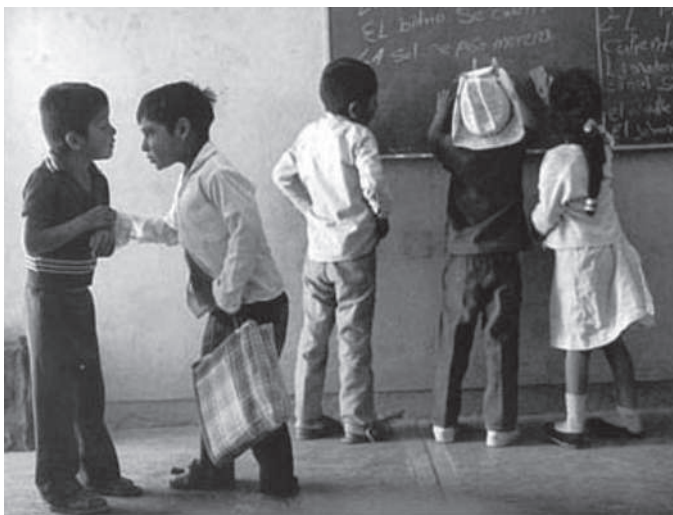
¿A quiénes, cómo y por qué la escuela incluye o excluye? Responder a esta pregunta obliga a pensar en los procesos, mecanismos, prácticas y discursos a través de los cuales construimos, legitimamos y

asignamos a determinados sujetos una posición de *otro* en el campo social y los excluimos del acceso a los bienes y espacios sociales; en este caso, la educación.

En otro trabajo sobre *Una escuela para todos... ¿si suena tan sencillo por qué es tan complicado?* (2004), reflexionaba acerca de las características inherentes de la escuela y el sistema escolar que hacen tan difícil la integración. La integración educativa atenta contra el fin último de la escuela que, tal como explican Álvarez Uría y Varela, es transmitir los saberes propios de cada clase social y sobre todo, enseñar a obedecer. En ese sentido, la discapacidad y su heterogeneidad se vivirá como una amenaza o una oportunidad, según la organización y el sistema educativo rechace o acepte cuestionar profundamente aquello que “el sentido común docente” entienda como natural.

¿Podríamos pensar y crear una escuela no para la norma sino para la diferencia? ¿Una escuela abierta al disenso y la crítica? En mi experiencia, muchas veces, cuando se le preguntaba a un docente de escuela común cuántos alumnos tenía en su grupo, respondía: “treinta y un integrado”. Treinta iguales y un diferente, parece decirnos. En su ingenuidad, el profesor pensaba que, “si no tuviera a ese integrado”, su grupo tendría 30 iguales. Que la escuela nos hace iguales, que a todos nos interesa aprender lo mismo en el mismo momento. Que a la escuela vamos –solamente– “a aprender”.

Mariana Yampolsky⁸ ilustra la veracidad de ese argumento con una imagen mucho más contundente:



El sistema educativo, la escuela y los docentes deberán resignar sus pretensiones de homogeneizar a los grupos como condición para repartir el conocimiento. La utopía, como ese horizonte que según Eduardo Galeano nos ayuda a caminar, es reconvertir la educación en un espacio donde compartir, participar en algo que pudiera llamarse aprendizaje. Quizá para ello lo esencial no sean las aulas, el currículo y las evaluaciones. El modo en el que está organizado el sistema educativo es sólo uno de muchos modos posibles.

Y si este modo excluye a las personas con discapacidad –y no sólo a ellas– deberíamos revisarlo hasta las raíces. Por ejemplo, preguntarnos por qué solamente pensamos en alumnos con discapacidad, ¿acaso la ausencia de docentes con discapacidad en las aulas no requiere también serios cuestionamientos?

8 Fotografía mexicana, nació en Estados Unidos; de padre ruso y madre alemana. En 1945, a los 20 años, llegó a México, donde murió en 2002. Fuente: <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/special/yampolsky/mariana1.htm> <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/special/yampolsky/gsalt.jpg>

En el centro puntual de la maraña, Dios, la araña⁹

Y en el centro puntual de la maraña... la maestra. No por una condición divina de su rol, sino porque su disposición será central en cualquier intento de integración. Cuando el docente cierra la puerta del aula puede dejar fuera todas las contradicciones y los conflictos que representa la discapacidad para la sociedad. Puede asumir que ese otro es alguien que “a pesar suyo le concierne” (como diría Levinas) y actuar en consecuencia.

O bien, por el contrario, puede dejar que entren al aula todos los conflictos y contradicciones que la sociedad mantiene con la discapacidad y hacerlos jugar en ese microcosmos de treinta y tantas bancas. Su propio *habitus* jugará un rol protagónico para la integración de alumnos con discapacidad: creará o recreará un espacio incluyente o excluyente, favorecerá u obstaculizará vínculos receptivos y flexibles.

En entrevistas realizadas durante mi trabajo de investigación de maestría, dos adultos con discapacidad fueron claros en el mensaje docente que había sido fundante de una vida académica, profesional y personal exitosa: “a mí nunca me dijeron que no podía”.

Existe una enorme producción teórica y metodológica para favorecer la integración. El concepto de “necesidades educativas especiales”, las “adaptaciones curriculares”; acciones e instrumentos (incluso la teoría, en su faceta instrumental) que permitan flexibilizar los aspectos más rígidos de la escuela.¹⁰ Pero sin una disposición sincera del docente resultan recetas y herramientas inútiles. Cuando el docente cierra la puerta de su aula, hace su propia política. Supera con creces lo que el Estado planifica e implementa, o pone en riesgo el diseño más perfecto de la política más avanzada.

Él es el sujeto clave de este sistema complejo. Será quien dé la señal de alarma cuando el Estado, la institución y la comunidad “lo dejen solo” y no pueda (como fue uno de los señalamientos sobre los factores que dificultan los procesos de integración que los docentes manifestaron en un taller); y en función de la respuesta que obtenga iniciará un desafiante trabajo interdisciplinario, incluso con otras

10 Según los elementos modificados, podemos dividirlos del siguiente modo: (1) Adaptaciones de acceso al currículo (adaptación, elementos o procesos de acceso al currículo): espacios, materiales, sistemas de comunicación, profesionales; ejemplos: emplazamiento, organización de RRHH, servicio de refuerzo pedagógico, tratamientos, espacios, tiempos, equipamientos, SAAC, dispositivos del aula; (2) Adaptaciones curriculares propiamente dichas (responden a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar); se dividen en: a) significativas: modifican elementos que afectan los aprendizajes esenciales de las áreas del currículo oficial: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y b) no significativas: modifican elementos de la programación que no afecta la enseñanza del currículo oficial: metodología y actividades.

9 Alejandra Pizarnik, poetisa argentina (1936-1972).

instituciones; o se cerrará en su ostracismo cuando se le haga sentir que es el único responsable del fracaso de un proyecto que la institución acepta hacia el exterior pero que hacia el interior le delega sin respaldo ni apoyos.

Consideraciones finales

Por medio de un pensamiento sedentario la discapacidad puede entenderse como algo a curar o reparar, una condición que hace a la persona vulnerable o peligrosa, un problema individual del que pueden abordarse sus aspectos colectivos.

Pero a través de la incursión de un pensamiento nómade, el territorio muestra todas sus irregularidades, sus quiebres y elevaciones, sus frondas y sus bosques. Con este abordaje inquisitivo y complejo, la discapacidad adquiere aspectos y niveles que no solamente resulta necesario describir, sino interpretar.

Se puede entender la integración de las personas con discapacidad como un factor que pone en jaque a las pretensiones de homogeneidad, las cuestiona y las desafía. Pero también por ello enriquece a la sociedad, la hace más abierta y múltiple. Le ayuda a recuperar y a celebrar la infinita diversidad de la condición humana, la plena integración de las personas con discapacidad en una sociedad capaz de albergar en un plano de igualdad a todas las diferencias. Es un objetivo aceptado en

el discurso, más que en las prácticas cotidianas. Deja en evidencia nuestras contradicciones. Decía una supervisora de Educación Especial: “Estoy de acuerdo con la integración, pero cuando estén dadas las condiciones”. Es un argumento paradójico que acepta lo que niega. Las condiciones necesarias para esa integración no se crearán con anterioridad, no pueden ser el prerrequisito. Será una tarea de construcción dinámica, dialógica y permanente entre comunidad, el Estado, la escuela, la persona con discapacidad, las familias. O, simplemente, no será.

En ese sentido, si el docente cree que la integración, la relación con ese otro le concierne, actuará en consecuencia, creará los puentes, buscará los caminos, avasallará los obstáculos. Pero si no cree que “eso” le concierne, encontrará las excusas y hará –callada o explícitamente– la pregunta fatal: “¿qué hace este niño en mi aula?”, que equivale a preguntar: “¿qué hago con este niño?, ¿qué hacemos juntos él y yo?”. Asumirá que esa persona no le concierne y, a partir de allí, buscará, y sin duda encontrará, todos los motivos para cuestionar esa convivencia.

Cualquier política o programa de integración, cualquier proyecto de inclusión educativa se basa en la posibilidad de relaciones sociales. El binomio alumno-docente (significado como el encuentro entre dos personas, más allá de sus roles) siempre será el nudo central de la trama

y la dupla principal en el grupo de avanzada que se adentra a explorar los territorios desconocidos de “otra educación (que es) posible”.

Bibliografía

- Álvarez, F. (1997). “La configuración del campo de la infancia anormal”, en: Franklin, B., *Interpretación de la discapacidad*. Ediciones Pomares-Corregidor, España.
- Álvarez, F. y J. Varela (1990). *Arqueología de la escuela*, Ediciones La Piqueta, España.
- Bolívar, A. (1990). *El estructuralismo: de Levi Strauss a Derrida*, Cincel, Colombia.
- Brogna, P. (2004). “Normocentrismo y educación. Una escuela para todos... Si suena tan sencillo, ¿por qué es tan complicado?”, en: Novedades Educativas, 166. Noveduc, Argentina-México.
- Brogna, P. (2005). “Discapacidad y Discriminación: El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?”, en: *El Cotidiano* N° 134, UAM-Conapred, México.
- Brogna, P. (2007). “Los juegos de verdad en el discurso jurídico de la igualdad”, en: Siete enfoques: trabajos finalistas del diplomado sobre Derecho a la No Discriminación, editado por IIJ-UNAM, CONAPRED, CDHDF, México.
- Brogna, P. (2007). “Posición de discapacidad: los aportes de la Convención”, en Los Derechos de las Personas con Discapacidad, editado por CONAPRED- Secretaría de Relaciones Exteriores, México-Comisión Europea, México.
- Brogna, P. (2007). “La cuestión de la discapacidad y el diseño de las políticas. El caso del Programa Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad 2001-2006” en: Martha Singer (coordinadora), *Participación Política desde la Diversidad*, coedición FCPyS, UNAM-Gernika (en prensa).
- Brogna, P. (2006). “La discapacidad: una obra escrita por los actores de reparto. El paradigma social de la discapacidad, realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano”. Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales, FCPyS-UNAM, México.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de lo social. Una crónica del asalariado*. Paidós, Argentina.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española* (2001). Espasa, España.
- Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Universia, Argentina.
- Jodelet, D. (2002). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en: Moscovici, S., *Psicología social II, Pensamiento y vida social*, Paidós, México.
- Levinas, E. (1994). *Humanismo del otro hombre*, Siglo XXI Editores, México.
- Secretaría de Educación Pública (2002), *Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, México.
- Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano y Colectivo Situaciones, (2002). *La hipótesis 891: más allá de los piquetes*. Argentina.
- Rosanvallón, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado de Providencia*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.



Sección Arte

Sección Arte

arte



Demencia

del libro Canto del cisne

Demencia:
el camino más alto y más desierto.
Oficio de las máscaras absurdas; pero tan humanas.
Roncan los extravíos;
tosen las muecas
y descargan sus golpes
afónicas lamentaciones.
Semblantes inflamados;
dilatación vidriosa de los ojos
en el camino más alto y más desierto.
Se erizan los cabellos del espanto.
La mucha luz alaba su inocencia.
El patio del hospicio es como un banco
a lo largo del muro.
Cuerdas de los silencios más eternos.
Me hago la señal de la cruz a pesar de ser judío.
¿A quién llamar?
¿A quién llamar desde el camino
tan alto y tan desierto?
Se acerca Dios en pilchas de loquero,
y ahorca mi gañote
con sus enormes manos sarmentosas;
y mi canto se enrosca en el desierto.
¡Piedad!

Jacobo Fijman

Poeta y periodista. Nació en Besarabia, Rusia (hoy Rumania) en 1898. A los cuatro años emigró con sus padres hacia Argentina. Murió en el Hospital Neuropsiquiátrico Borda de Buenos Aires en 1970.

Nada Nada

Soy un árbol sin sus ramas
soy un guerrero que ha fallado su misión
estoy encerrado sin salida
la tierra tiembla, desolada
sólo calles sin final ni destino
sólo el sonido de las máquinas
ni siquiera el canto de un pájaro.
Soy nada
no soy aire ni roca inmóvil
el peor de los ladrones ha robado mi sonrisa
el mar me traga
el cielo cae, me aplasta
soy una ilusión, un fantasma
conozco a lo vacío y el vacío me conoce a mí.



Ekiwah Adler Beléndez

Joven poeta originario de Amatlán, Morelos. Tiene publicados tres poemarios. De su obra dice: “El hecho de tener parálisis cerebral me hizo reflexionar sobre la vida y es lo que trato de expresar en mis poemas”.

Sección Resonancias

Sección Resonancias

Rojo como el cielo

Mtra. Silvia Laura Vargas López¹



¹ Psicóloga del CAM 13 de Cuernavaca, Mor. Docente de la Facultad de Psicología de la UAEM. Miembro fundador de la RIIIE.

Reseña de la película

Rojo, azul, naranja, gris, negro. ¿Quién dice realmente de qué color es el cielo? ¿Cómo podemos estar seguros de su color? ¿Es del mismo color aquí, allí o allá? El cielo debe verse no solamente con los ojos, debe disfrutarse con la temperatura que provoca, con el sonido de las aves que lo cruzan, con los aviones que dejan sus estelas en el firmamento, con el brillo de las estrellas que alumbran el cielo, cuando la Tierra no compite con la fuerza de su luz artificial.

¿Cómo se aprende a ver de manera distinta? ¿Qué debemos transformar de nuestra vida cuando queremos transformar nuestra mirada?

Esa mirada que puede llegar a ser tan cruel, tan dura, tan limitante. Una mirada que no depende sólo de la habilidad de ver, sino de nuestra propia experiencia de vida. De estas distintas miradas trata la película *Rojo como el cielo*.

Ficha técnica

Nombre original: Rosso come il cielo

Director: Cristiano Bortone

País de origen: Italia

Año: 2006

Género: Drama

Duración: 96 minutos.



Es un placer compartir con Mirco su curiosidad, su creatividad, su manera tan completa de vivir la vida. Una vida que se vio trastocada por un accidente doméstico, que lastimó sus ojos pero sin lastimar su espíritu, sus ganas de vivir, sus ganas de conocer. Al inicio negándose a aceptar su ceguera, con el tiempo aprendiendo que era solamente una condición más. Unas ganas que contagian a otros, un ímpetu que le permite no quedarse en la limitación que los adultos desean hacer de él, para “cuidarlo”, para que “no le pase nada” y en ello precisamente es donde está el error, si a los niños lo que más les gusta es que les pase de todo, es vivir todo al máximo.

Llegar a un nuevo ámbito escolar a aprender qué. ¿Qué puede enseñar una escuela a un niño que acaba de quedar ciego? ¿Braille?, ¿que la primavera inicia en marzo? ¿Qué sentido tiene eso, sino se puede sentir, oír, oler, vivir y ver esa primavera?

Precisamente esto es lo que Mirco intenta explorar junto con sus compañeros; nos lo intenta compartir en esta película, la primavera es algo vivo, los contenidos de las escuelas deben ser vivos. El director de la escuela “cuida” de los niños, “cuida” de su integridad, pero, ¿a qué costo? Con un precio muy alto: el de la alegría de vivir, el de llenar sus pasos de temor, el de romper con su curiosidad, pues puede ser peligrosa. Siempre la curiosidad de quien tiene discapacidad puede ser peligrosa, pues pone en entredicho la curiosidad, la habilidad pero



prioritariamente los temores de quienes dicen no tener discapacidad. El director “cuida” de los otros desde su propia discapacidad, desde su rencor personal con la vida porque otros sí pueden ver, y al conocer a Mirco, un niño que no tiene rencor por no ver, sino que encuentra otras maravillosas maneras de disfrutar la vida, lo reprime por su propio temor. Mirco representa la diferencia de su propia diferencia. Ser diferente de los que ven es lo “normal”, pero ser diferente en la diferencia no está nada bien.

¿Cómo logra Mirco salir adelante? Gracias a que un maestro cree en su talento, en su curiosidad, a que abre su mente a nuevas formas de conocer, y permite que un niño enseñe a otros con sus grandes ganas de soñar, de vivir, de volar más allá de lo que no perciben sus ojos.

Eso nos pasa a todos y cada uno de nosotros, el temor de la diferencia de los otros, ante nuestra propia diferencia, ese temor que se transforma en indiferencia, en una parálisis de nosotros hacia esos otros, que son simplemente otras personas, tan personas como tú y como yo. Así que aceptemos el reto de ver el cielo de otro color, los árboles de otra manera, y veamos con la película el cielo rojo, azul, verde, naranja, del color que tu corazón lo quiera ver. Deja volar tu espíritu y experimenta los sonidos que te rodean, el viento que acaricia tu piel, la temperatura de tu cuerpo y del ambiente, el olor de la vida; el cielo del color que tu corazón quiera verlo, dondequiera que estés.

Sección Testimonios y Experiencias
Sección Testimonios y Experiencias

Rosaura
Rosaura

Hace apenas cinco años entré inesperadamente al mundo de la discapacidad. He dedicado bastante tiempo a escribir lo que he vivido y creo poder compartir con muchas personas mi experiencia, pero a veces el contenido de lo que uno escribe es “rollo”, “sentimiento”, y se pierde el foco; así que ahora he replanteado mis ideas y comparto mi historia.

Mi vida laboral me llevó a ocupar un puesto ejecutivo en una aseguradora, donde era reconocida por la responsabilidad que tenía.

En abril de 2004 fui a casa de mis padres a comer. Tuve una convulsión, perdí el conocimiento y terminé en el hospital trasladada en ambulancia. Ahí, después de una TAC (tomografía de cráneo) y una RMI (resonancia magnética), me diagnosticaron un tumor cerebral que requería cirugía obligatoria, ya que por sus características podría ser cáncer.

Cuando la neuróloga nos dio el diagnóstico fue un choque muy duro para mí, para Ricardo (mi marido) y mi familia (mis padres, mi hermana Elo y mi hermano José Luis). Era el inicio de una historia que nunca pasó por mi mente vivir.

Así pues, me dediqué por un tiempo a visitar a otros especialistas, recurrí a la medicina alternativa, pero al final los estudios corroboraban que el procedimiento necesario era el mismo,

y de esa manera, sin prisa pero sin pausa, nos dimos a la tarea de iniciar todos los análisis y trámites para proceder a la operación.

Las cirugías en lo particular no me dan miedo, ya llevo unas cuantas, pero esa me ponía un poco nerviosa, la ubicación del tumor podría provocar que perdiera la memoria reciente. Eso era, “a bote pronto”, el peor escenario.

El 25 de mayo, día que mi esposo cumple años, lo celebramos, y ese festejo fue algo parecido a una despedida por parte de mis hermanos, cuñados y primos. La pasamos muy bien en un restaurante de Santa Fe, pero al llegar a casa tuve la despedida más dolorosa de mi vida.

Ricardo, sentado en el sofá de la sala de la casa, yo en el suelo con mi cabeza apoyada en sus piernas, lloré como loca, le decía entre sollozos que no quería morir y que si me moría que encontrara a una buena mujer, que yo siempre lo cuidaría y estaría con él. “¡Ah, pa’ nohecita!”.

El día de la operación entregué al neurocirujano el agua bendita que me había dado mi hermana para que se lavara las manos con ella, otra botella para lavarme la cabeza y una más para beberla. Llevaba semanas rezando rosarios, encomendándome a Dios y todos los santos, y entonces mi madre, con lágrimas en los ojos, pero queriendo ocultarlas, me dio la bendición. Mi marido, con mano firme, me

persignó, me dio un beso, dijo que me amaba y que me esperaba a mi regreso. Y así, con el corazón marchito de desesperanza y un dolorcillo clavado en lo más profundo de mi alma, recorrí los fríos pasillos del hospital, fijando la mirada en los focos que inhumanos se burlaban de mí y de mi incierto destino.

La suerte estaba echada. Pasó, no quise ni quiero culpar a nadie, sólo al destino. Mi vida dio un giro de 180 grados. Un infarto cerebral, una embolia, un choque isquémico o en evento cerebral vascular me provocó una hemiplejía izquierda, parálisis facial y hemanoxia homónima (esta última, pérdida de visión perimetral del ojo izquierdo en un 70% y de visión nasal del ojo derecho en un 25%). Ahí empezó el “duelo de un dolor”.

Pasé muchos días en el hospital tratando de saber qué había ocurrido porque entre sombras pensaba que lo que vivía era normal, que eran los cuidados normales para alguien a quien le abrieron la cabeza. Con el paso de los días descubría que mi cuerpo no era igual, que no veía cosas, que no podía moverme, que no podía caminar. Descubrí mi cara desfigurada por la parálisis, los dolores de los músculos atrofiados y de las posturas involuntarias que requerían cuidados. Así llegué a casa de mis padres, sabiendo, y tal vez no queriendo saber, lo mal que me encontraba, por mi

mente me martirizaba: “No debiste operarte”... Mi “nueva” vida impuesta me desgarraba el alma y me enloquecía verme diferente. Fue en esa casa donde descubrí por primera vez que era una persona con discapacidad.

A los tres meses de mi operación, regresé a trabajar con un bastón de cuatro puntos, sin tacones, gorda, con granos, y no siendo ni la sombra de lo que era. Levantaba miradas y comentarios, pero en el fondo mi equipo de trabajo me acogió bien, y yo podía seguir con mis funciones de forma tal vez limitada, pero con todas las ganas y la voluntad de ser “la misma”.

Tuve momentos de locura; el llanto y la frustración me ganaban. Por segundos pensaba que era mejor dejar de existir, pero cada vez que me caía, una mano me rescataba de las profundidades de mi infierno particular. Mi marido, mi padre y mi hermano: esos hombres han marcado mi recuperación de una forma especial. Para nada menosprecio a mi madre, hermana y amigas, quienes siempre encontraban la manera de hacerme sonreír y darme cuenta que aún había muchas razones por las cuales vivir. Todos han estado allí para apoyarme, amarme y ayudarme en mis peores momentos.

El tiempo pasó y por cuestiones institucionales, entre otras, salí de la empresa donde trabajaba y empezó otra etapa

diferente de la discapacidad: la de encontrar un empleo en la cual me recibieran con mis limitaciones y mis nuevas condiciones. Confié en mi inteligencia y mi experiencia profesional, para que mi estado físico no devaluara el interés que como empresa sintieran por mí.

Fui a varias entrevistas, veía cómo a la gente le causaba sorpresa percatarse que era “diferente”. “¿Desde cuándo estás enferma?”. A ver, las enfermedades se curan; ¿la discapacidad?... Se aprende a vivir con ella.

Laboré nueve meses en el sector público, en una dependencia del Gobierno, donde aprendí mucho e hice tres amigas maravillosas. Pero gracias a un amigo pude regresar al sector privado, a dedicarme a lo que sé hacer, pero de una forma diferente. Volví al “apasionante mundo de los seguros”.

En la empresa donde hasta la fecha trabajo, tuve contacto con más gente discapacitada; algunos eran deportistas, otros conferencistas, y me di cuenta de que todos tenemos las ganas de llevar una vida como cualquier ser humano y que nuestra condición no nos limita, nos hace tal vez ser más lentos, pero nunca menos profesionales o eficientes que cualquier ser humano.

Así pues, empecé a leer temas sobre discapacidad, nuestros derechos, invalidez parcial y permanente, y sin darme

cuenta me involucré en mi nuevo mundo y decidí que quería dejar huella y compartir mi experiencia con los demás.

El camino no ha sido fácil. Para cada actividad diaria he tenido que desarrollar estrategias: para secarme el cabello, un soporte especial; para cocinar, imanes en los sartenes; paciencia para vestirme, ponerme los calcetines con cuidado... en fin, para todo hallé una nueva estrategia. Pero cada día consigo algo nuevo, como ponerme una cadenita o vestirme sin la ayuda de nadie, y así mil cosas más.

He aprendido a valerme por mí misma, a ver que existen barreras, pero que nosotros, la gente con discapacidad, tenemos la obligación de hacer entender a los “normales” que vivimos en sociedad y que todos, por muy diferentes que les parezcamos, somos exactamente iguales. Esas barreras hay que vencerlas, eliminarlas por completo. ¿A qué barreras me refiero? Situaciones tan simples como, por ejemplo:

- Bajar de una banqueta en el Paseo de la Reforma, las cuales miden como 40 centímetros. Y pues uno camina más o menos, pero eso es como salto con garrocha.
- Ir al baño en el aeropuerto, donde la taza o WC está sobre un pedestal y no pones los pies en el suelo. Podemos perder el equilibrio y sufrir un accidente.

- Tratar de entrar a un elevador evitando que la gente se te eche encima sin importarles que uno se tambalee y esté a punto de caer.

- Intentar entrar primero con silla de ruedas, cuando la uso, sin que alguien te empuje.

- Utilizar un elevador empujando tu carrito del súper, cuando alguien te obliga a bajar con tu discapacidad y tu carrito porque los elevadores “no son para eso”.

- Tratar de entrar a un baño para personas con discapacidad, que las mamás modernas piensan que están hechos para entrar con toda su familia, pero no es su culpa, pues en su gran mayoría ahí se ubica el cambiador o la sillita para los bebés.

- Ocupar un sitio para personas con discapacidad en un estacionamiento con una id expedida por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes del Distrito Federal, mientras que el que cuida y la gente cercana se aseguran que tienes una discapacidad, cerciorándose que camines mal o no muevas un brazo, o de plano se acercan y te preguntan: “¿Estás/eres discapacitado?”, y yo les respondo: “¿Crees que si no lo estuviera ocuparía este lugar?”.

En fin, si hablamos de las barreras que los seres humanos “normales” nos ponen, la poca accesibilidad a lugares y edificios,

y la falta de consideración para las personas con discapacidad o de la tercera edad, podríamos escribir mucho más.

Quiero cerrar el tema diciendo que todos estamos expuestos a padecer una discapacidad (ya sea por enfermedad o por accidente), por lo que debemos tener una sociedad preparada para aceptar esta situación sin discriminar. Todos somos seres humanos, con los mismos derechos; no somos “diferentes”, tenemos algunas limitaciones, pero luchamos por ser igual que cualquier otra persona.

Hay que aprender a vivir con nuestra discapacidad, no a vivir de ella, como sucede en tantas campañas o concursos televisivos. He adaptado mi personalidad a mi nueva condición, voy por la vida aceptando mis discapacidades y sé que no me veo desvalida. Me he ido acomodando dentro de este nuevo cuerpo que es diferente al que tenía antes y no dejo que la condición me aplaste, la albero.

Hoy en día vivo y acepto mi discapacidad; soy una mujer trabajadora y feliz madre de un pequeño de dos meses.

Agradezco la oportunidad que me da la revista *Voces de la Alteridad* para compartir la experiencia de mi andar por los caminos de la discapacidad.

CARMINA

OBRA GRÁFICA



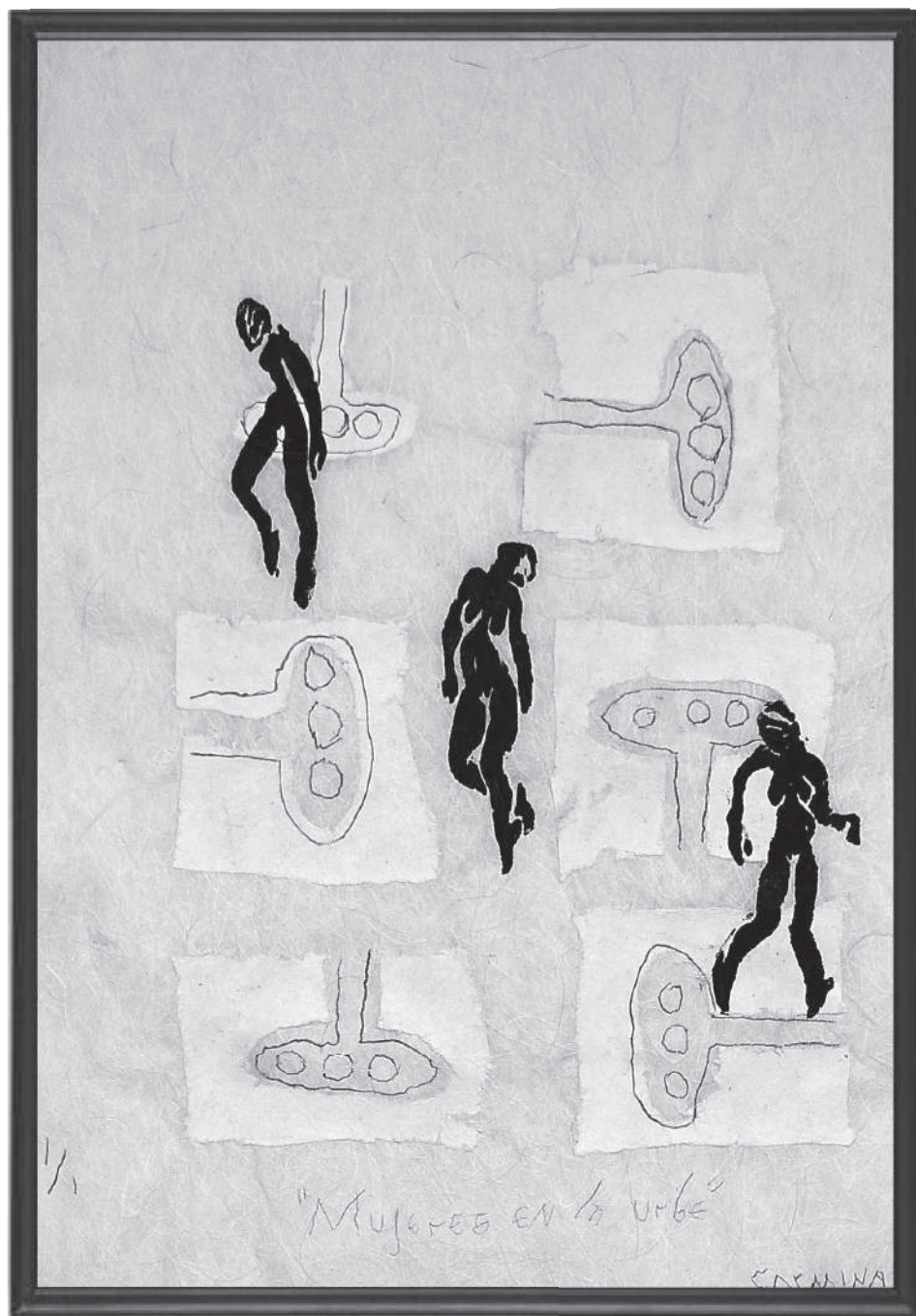
MÉXICO 2009



María del Carmen Hernández Covarrubias (Carmina)

Nació en la Ciudad de México en 1961. Estudió en la Escuela Nacional de Artes Plásticas y fue becaria de FONCA para Jóvenes Creadores en 1995–1996. Entre sus exposiciones más recientes se encuentran: Bosque (Casa de Francia y Museo del Palacio, en Oaxaca, 2010), Poesía de lo cotidiano (Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, 2005–2006), Los vientos me llevan (Museo Universitario del Chopo, El museo fuera del museo, estación Centro Médico del Transporte Colectivo Metro, 2006–2007), Celando la veta del deseo (Museo de la Ciudad, ICCM (2000–2001). En 2010 es invitada como jurado por el Instituto Nacional de Bellas Artes para las becas de Educación Artística 2009 (fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado).





Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado

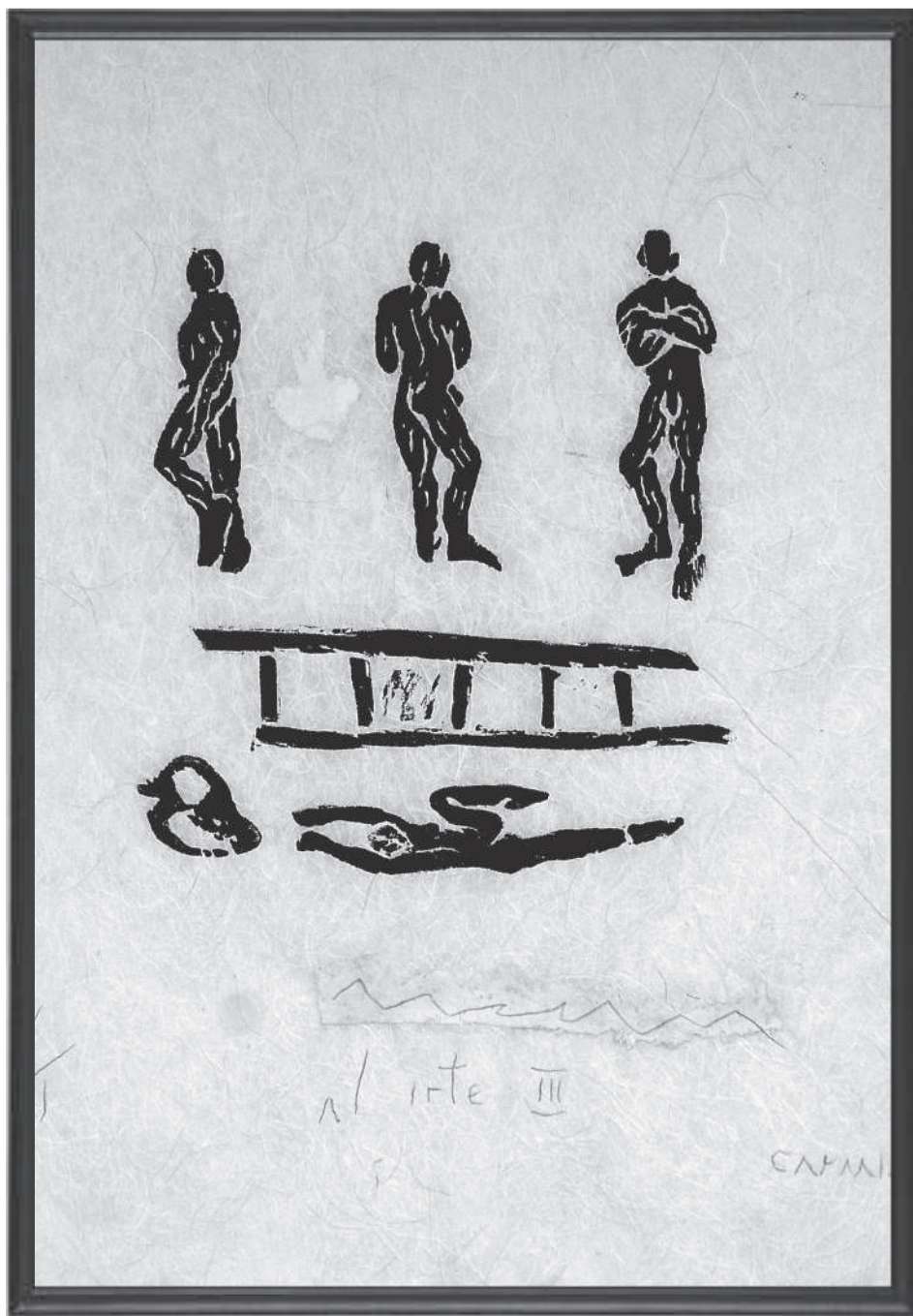


Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado

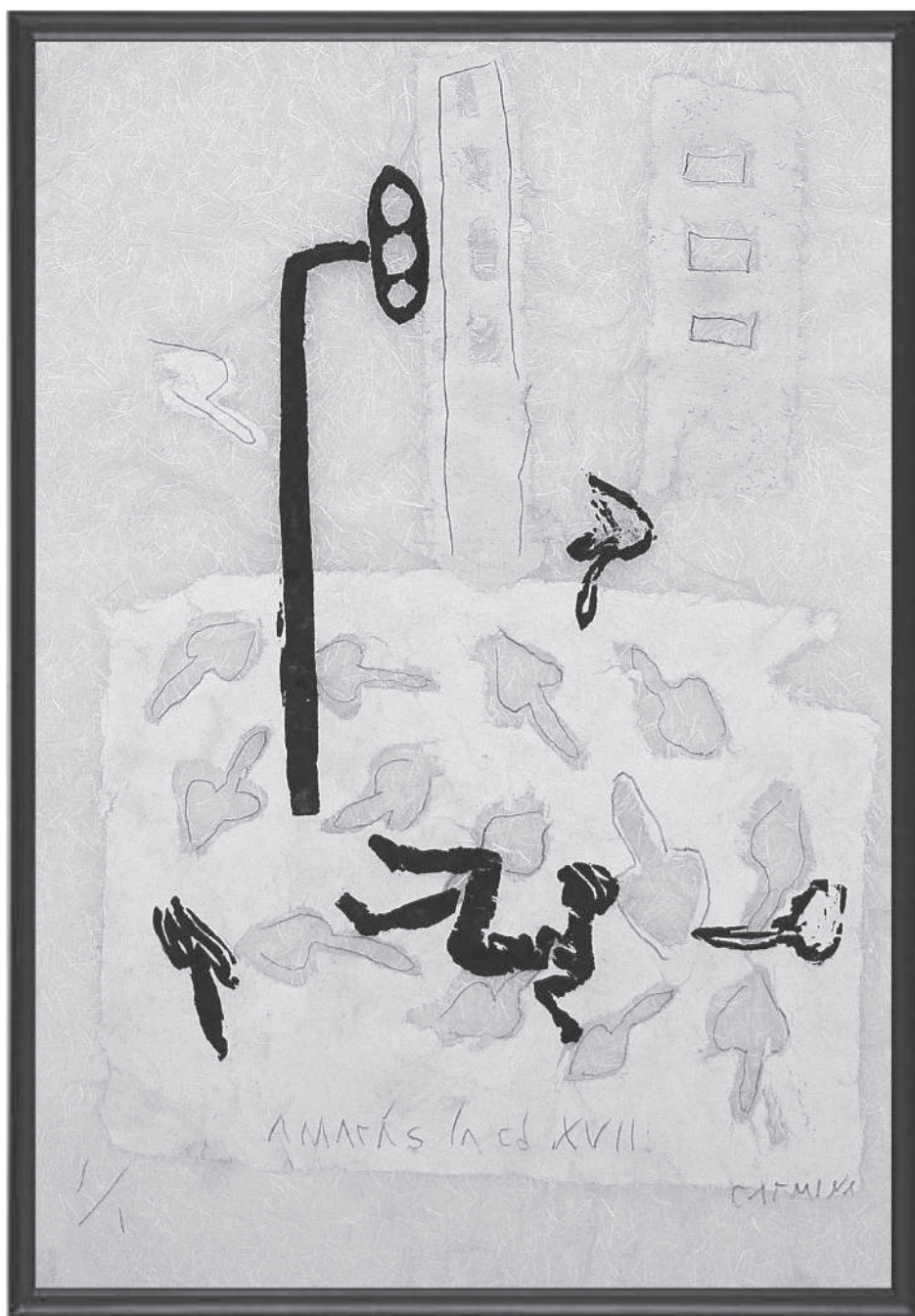




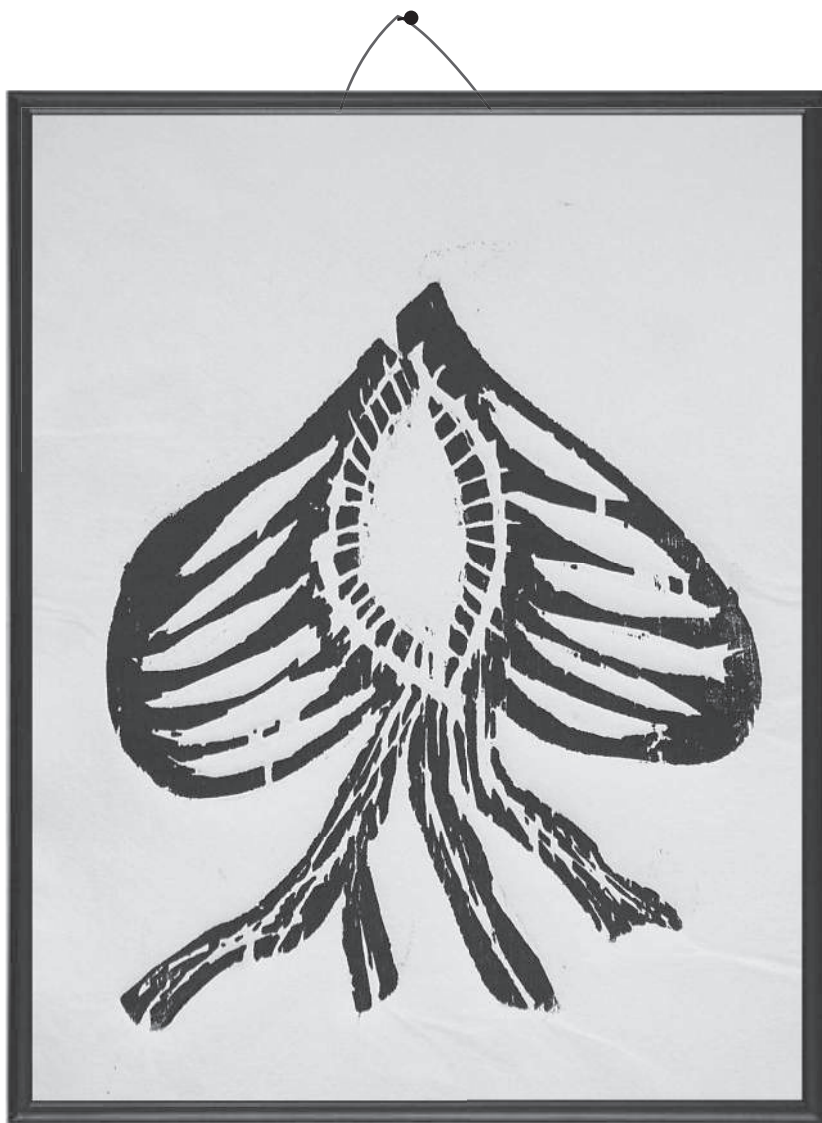
Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



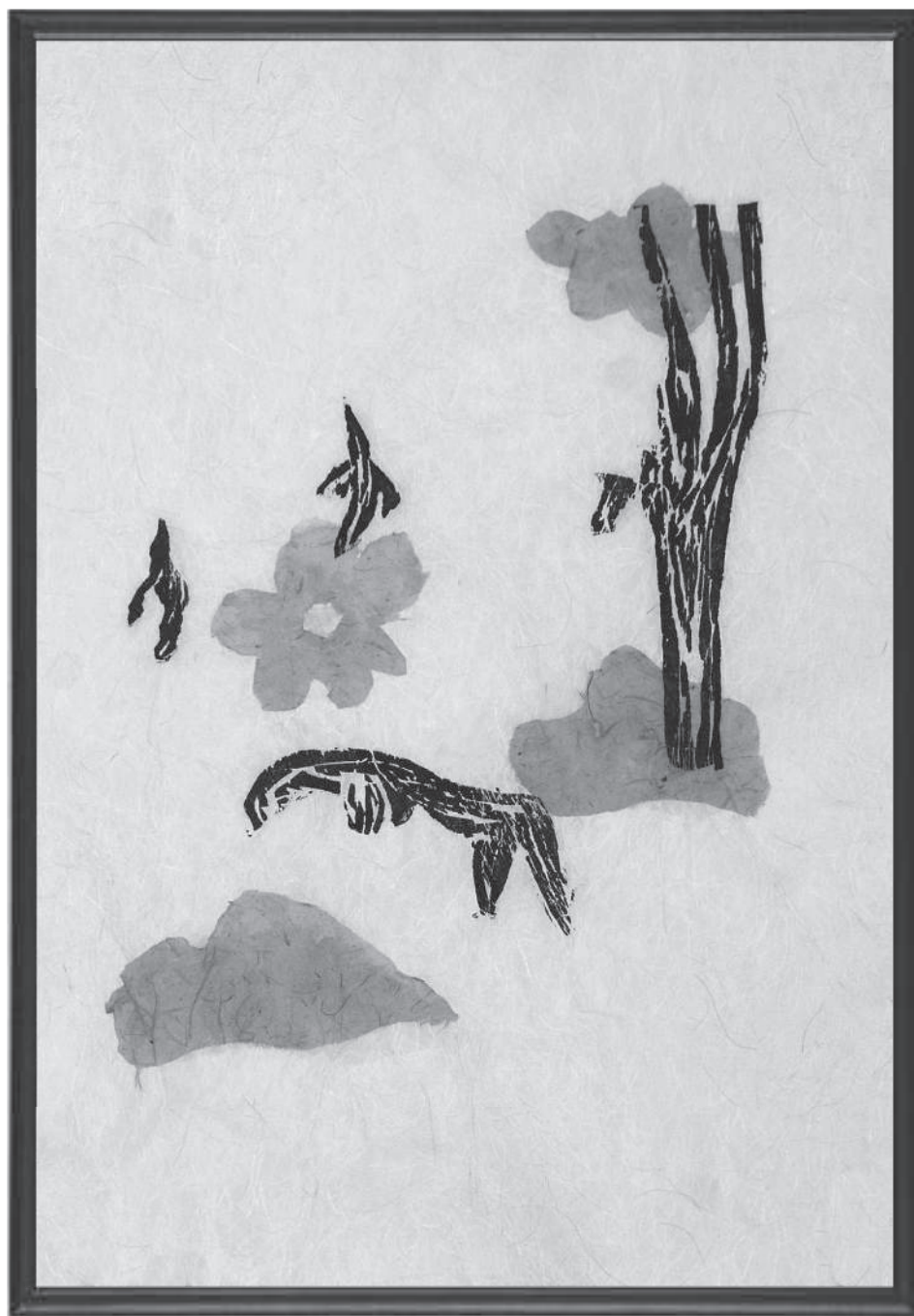
Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



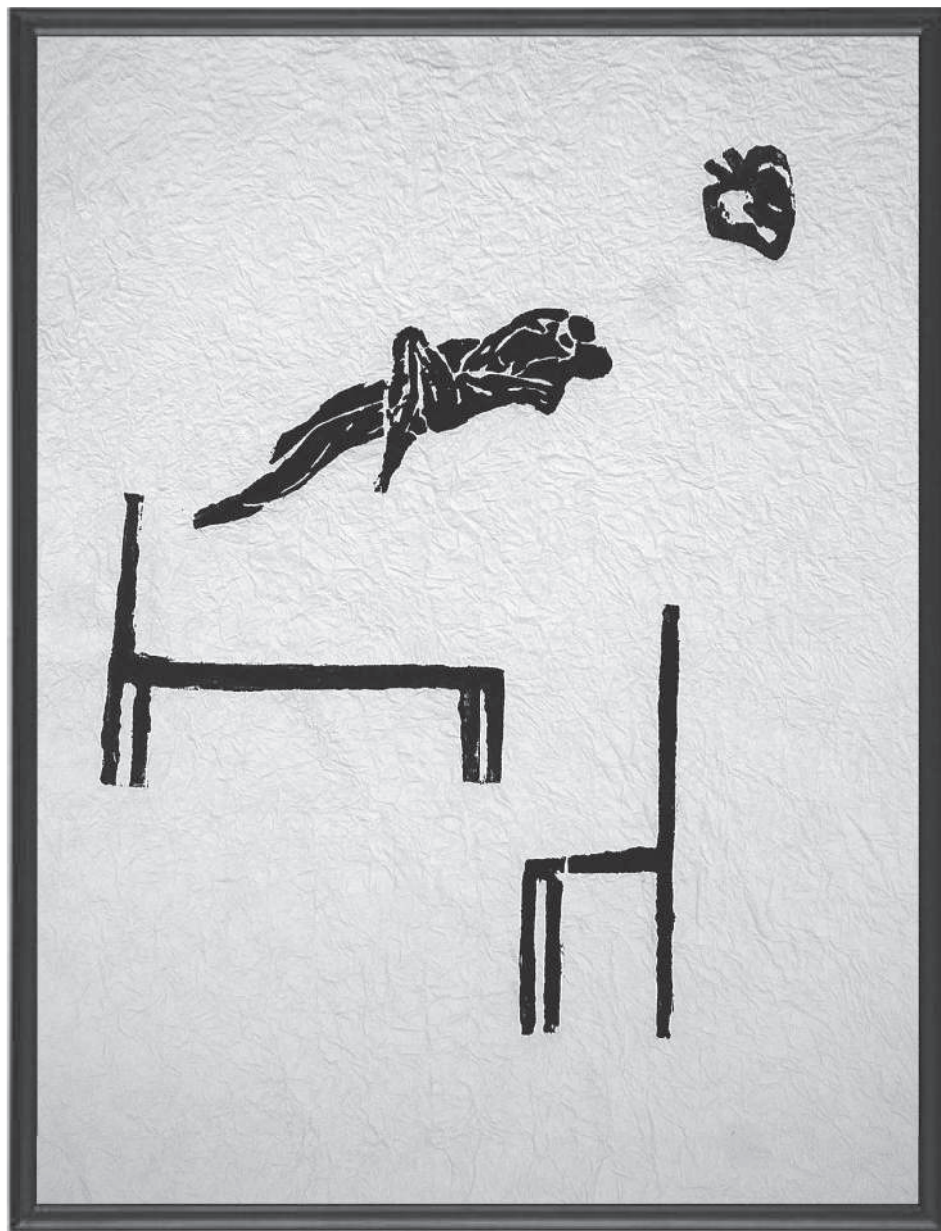
Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado



Obra pictórica: Carmina
Fotografía: Yollotl Manuel Gómez Alvarado